

**МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ**

**ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ  
ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ «МОСКОВСКИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»**

**ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ  
«ТОМСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»  
(ТГПУ)**

**АССОЦИАЦИЯ РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УНИВЕРСИТЕТОВ И ИНСТИТУТОВ**

**Международный научно-образовательный форум  
«ПЕДАГОГИКА XXI ВЕКА: ВЫЗОВЫ И РЕШЕНИЯ»**

**Международная конференция  
«Приоритеты и стратегические направления развития  
педагогического образования в эпоху 4.0»**

*19–24 апреля 2021 года*

**Том 2**

**Детство как развивающийся феномен в культуре, науке и обществе.  
Педагогика и педагогическое образование.  
Материалы круглого стола «Без срока давности»**

**Томск 2021**

ББК 74.48; 74.66; 63.3; 80.9; 83.3

М 43

**М 43**      **Международный научно-образовательный форум «Педагогика XXI века: вызовы и решения». Международная конференция «Приоритеты и стратегические направления развития педагогического образования в эпоху 4.0» : в 2 т. ;** ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет». – Томск : Издательство Томского государственного педагогического университета, 2021. –

**ISBN 978-5-89428-952-6**

**Т. 2 : Детство как развивающийся феномен в культуре, науке и обществе. Педагогика и педагогическое образование. Материалы круглого стола «Без срока давности».** – Томск, 2021. – 584 с.

**ISBN 978-5-89428-954-0**

#### **Научные редакторы:**

*Поздеева С. И.*, доктор пед. наук, доцент

*Царёв В. Н.*, профессор

*Бернатоните А. К.*, канд. искусствоведения, доцент

*Вахитова Г. Х.*, канд. пед. наук, доцент

*Каюмова Е. А.*, канд. биол. наук, доцент

*Киселёва О. И.*, канд. филол. наук, доцент

*Курьшева М. В.*, канд. пед. наук, доцент

*Романова, Н. И.*, канд. пед. наук, доцент

*Семенова Н. А.*, канд. пед. наук, доцент

*Файзуллаева Е. Д.*, канд. психол. наук, доцент

*Фетисова Н. В.*, канд. пед. наук, доцент

*Яркина Т. Н.*, канд. пед. наук, доцент

*Алмазова А. А.*, доктор пед. наук

*Егорова Г. И.*, доктор пед. наук, профессор

*Сартакова Е. Е.*, доктор пед. наук

*Буравлева Н. А.*, канд. психол. наук, доцент

*Каракулова О. В.*, канд. пед. наук, доцент

*Мёдова Н. А.*, канд. пед. наук, доцент

*Фролова Н. В.*, канд. истор. наук, доцент

*Галкина В. В.*, канд. истор. наук, доцент

**ISBN 978-5-89428-954-0 (т. 2)**

**ISBN 978-5-89428-953-3 (т. 1)**

© Авторский коллектив, 2021

© ФГБОУ ВО «ТГПУ», 2021

## СОДЕРЖАНИЕ

### ЧАСТЬ 1

#### ДЕТСТВО КАК РАЗВИВАЮЩИЙСЯ ФЕНОМЕН В КУЛЬТУРЕ, НАУКЕ И ОБЩЕСТВЕ

|   |    |
|---|----|
| <i>Адлер Э. В.</i><br>Повышение квалификации педагогов посредством онлан-курсов -----   | 12 |
| <i>Алексеевко Т. С.</i><br>К проблеме изучения влияния кинематографа<br>на формирование личностной идентичности подростка-----                                | 16 |
| <i>Балыкина А. Г.</i><br>К вопросу об определении понятия «дистанционное обучение» -----  | 21 |
| <i>Борисенко Е. Н.</i><br>Онлайн обучение. Общедоступность и равенство<br>или путь к дальнейшему социальному расслоению?-----                                 | 26 |
| <i>Бородина Е. Е.</i><br>Роль духовно-нравственных ориентиров семьи в становлении личности ребенка:<br>выбор социально-значимой профессии -----               | 30 |
| <i>Бузилова Е. А.</i><br>Индивидуализация образовательного процесса<br>как необходимое условие поддержки инициативности детей дошкольного возраста -----      | 34 |
| <i>Вахитова Г. Х.</i><br>Роль наставничества в профессионализации студентов – будущих педагогов-----  | 40 |
| <i>Галимова А. А.</i><br>Особенности формирования учебной самостоятельности младших школьников -----  | 46 |
| <i>Гришаева А. Л.</i><br>Использование технологии тико-моделирования<br>для формирования конструктивного мышления у детей старшего дошкольного возраста ----- | 51 |
| <i>Гришаева А. П.</i><br>Формирование мотивации к учебе у неуспевающих обучающихся начальных классов -----  | 56 |
| <i>Давлетова А. М.</i><br>Устное народное творчество как средство формирования<br>нравственных представлений детей младшего школьного возраста -----          | 61 |

|  |     |
|--|-----|
| <i>Деева О. А.</i><br>Педагогическая поддержка детей старшего дошкольного возраста<br>в исследовательской деятельности-----  | 67  |
| <i>Дзюба Т. В.</i><br>Активные методы обучения на уроках и внеурочных занятиях<br>по математике в начальной школе-----   | 71  |
| <i>Ерфаниан Г. Т.</i><br>Обучение решению задач, как ресурс формирования познавательных<br>универсальных учебных действий у обучающихся начальной школы-----                                 | 77  |
| <i>Железчиков В. П., Каюмова Е. А.</i><br>Среднее профессиональное образование как компонент системы<br>непрерывного музыкального образования Томской области-----                           | 84  |
| <i>Жилинская Н. А.</i><br>К проблеме изучения воспитательного потенциала исторического кинематографа<br>и его реализации на уроках истории в старших классах общеобразовательной школы ----- | 88  |
| <i>Жищенко О. В.</i><br>Сотрудничество с семьёй по формированию основ культуры здоровья<br>у детей младшего дошкольного возраста-----  | 91  |
| <i>Иванова Е. А.</i><br>Формирование читательской самостоятельности при работе<br>с детской книгой в начальной школе -----   | 97  |
| <i>Иванова Н. В., Поздеева С. И.</i><br>Внутренняя мотивация у младших школьников в условиях стрессовой нагрузки-----  | 102 |
| <i>Кирилова А. А.</i><br>Развитие описательной речи детей старшего дошкольного<br>возраста средствами мнемотехники-----  | 107 |
| <i>Клименко Н. Е.</i><br>Особенности взаимосвязи эмоционального интеллекта<br>и метапредметных результатов обучения в начальной школе -----  | 112 |
| <i>Клокова А. В.</i><br>Использование технологии тестирования в процессе обучения младших школьников-----  | 119 |
| <i>Клюковская И. В.</i><br>Формирование познавательных универсальных учебных действий<br>у обучающихся начальной школы: проблемы и перспективы-----  | 126 |
| <i>Коркина О. А.</i><br>К вопросу о содержании и организации дистанционного обучения студентов<br>педагогического вуза в хоровом классе -----  | 132 |
| <i>Кугаевская А. М.</i><br>Способы достижения гармоничных отношений родителей и детей дошкольного возраста-----  | 136 |
| <i>Кузнецова Т. В.</i><br>Аутентичные художественные фильмы как способ создания<br>языковой среды на уроках иностранного языка -----   | 140 |

|   |     |
|---|-----|
| <i>Курешева М. В., Тариган Мерри Йовита</i><br>Особенности организации домашней работы младших школьников<br>в Республике Индонезия-----                                    | 144 |
| <i>Кускова В. С.</i><br>Экологическое образование в процессе обучения математике в начальной школе -----  | 150 |
| <i>Ларина А. А.</i><br>Дидактические игры как средство формирования исследовательских умений школьников-----  | 155 |
| <i>Лькова И. А.</i><br>Модель развития взаимоотношений педагога и детей в современной образовательной среде ----  | 161 |
| <i>Моторькина Ю. П.</i><br>Диагностика социально-коммуникативного развития детей старшего дошкольного возраста-----   | 167 |
| <i>Поздеева С. И.</i><br>Феномен детства в современной науке и образовательной практике -----   | 171 |
| <i>Польгалова Н. Г.</i><br>Использование информационно-коммуникационных технологий<br>на уроках русского языка в начальной школе-----                                       | 175 |
| <i>Пронькина А. А.</i><br>Повышение уровня педагогической грамотности родителей<br>как эффективный инструмент для социализации и коммуникативного развития дошкольника ---- | 181 |
| <i>Савельева А. А.</i><br>Взаимодействие педагога и родителей в процессе организации<br>исследовательской деятельности детей младшего школьного возраста-----               | 186 |
| <i>Серегина К. А.</i><br>Развитие речевой готовности детей старшего дошкольного возраста к обучению в школе-----  | 192 |
| <i>Титова А. Е.</i><br>Формирование представлений о ЗОЖ у детей старшего дошкольного возраста -----   | 198 |
| <i>Титова И. Ю.</i><br>Формирование этнокультурной компетентности детей<br>младшего школьного возраста во внеурочной деятельности -----                                     | 205 |
| <i>Умерова З. Р.</i><br>Педагогические условия развития продуктивной речевой деятельности<br>у обучающихся начальных классов -----  | 211 |
| <i>Утина К. М.</i><br>Влияние художественной литературы на развитие словаря детей дошкольного возраста-----   | 216 |
| <i>Фаерман Л. Н.</i><br>Актуальность кинопроизведений периода «оттепели»<br>для духовно-нравственного воспитания подрастающего поколения-----                               | 221 |
| <i>Фазлеева А. И.</i><br>Методы и приемы развития графомоторных навыков детей старшего дошкольного возраста ----  | 227 |
| <i>Фирюлина У. В.</i><br>Офлайн квест, как форма развития коммуникативных умений<br>всех субъектов образовательных отношений (педагогов, родителей, детей)-----             | 232 |

|   |     |
|---|-----|
| <i>Фролова К. А.</i><br>Экологическое образование как непрерывное развитие экологической культуры<br>в образовательных учреждениях Российской Федерации-----  | 238 |
| <i>Хамухина М. А.</i><br>Духовно-нравственное воспитание обучающихся<br>начальной школы средствами экологии-----  | 244 |
| <i>Цыцунова Н. В.</i><br>Предметно-пространственная среда как педагогическое условие развития<br>творческих способностей у детей старшего дошкольного возраста<br>в концепции эмоционального образования----- | 250 |
| <i>Чемина М. А.</i><br>Цифровые ресурсы в организации исследовательской деятельности<br>детей младшего школьного возраста-----  | 255 |
| <i>Чернякова В. И.</i><br>Дидактическое сопровождение развития мелкой моторики у детей 4–5 лет-----   | 258 |
| <i>Шабалина Л. А.</i><br>Киноориентация современных детей. Проблемы и перспективы-----  | 263 |
| <i>Шафигулина Д. И., Файзуллаева Е. Д.</i><br>Педагогическая деятельность по развитию социально-коммуникативных умений<br>детей старшего дошкольного возраста-----  | 271 |
| <i>Шварева О. В.</i><br>Подготовка бакалавров к литературному образованию<br>детей младшего школьного возраста с применением кейс-технологии-----   | 278 |
| <i>Шимоняк А. А.</i><br>Развитие речевого общения детей среднего дошкольного возраста средствами фольклора-----   | 284 |
| <i>Шоманбаева А. О., Ешенкулова Д. Б., Манабаева С. Е.</i><br>Постановка проблемы исследования детско-родительских отношений в неполных семьях-----   | 290 |
| <i>Шумихина Е. В.</i><br>Формирование культуры безопасности у дошкольников как важный аспект<br>социализации: взаимодействие доу и семьи-----   | 297 |

## ЧАСТЬ 2

### ПЕДАГОГИКА И ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

#### РАЗДЕЛ 1

#### ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ, МЕТОДИКИ И ЭФФЕКТИВНЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ

#### ПРАКТИКИ

|  |     |
|--|-----|
| <i>Андреева Е. Б.</i><br>К вопросу разработки программы развития<br>областного учреждения дополнительного образования----- | 304 |
| <i>Арасланова В. А., Рашевская Н. Н.</i><br>Использование возможностей архивного информационного пространства              |     |

|  |     |
|--|-----|
| Ханты-Мансийского автономного округа – Югры в образовательном процессе<br>Сургутского государственного педагогического университета -----  | 310 |
| <i>Басалаева С. Н.</i><br>Особенности подготовки и проведения занятия<br>с использованием интерактивных технологий в учреждении<br>среднего профессионального образования -----                      | 316 |
| <i>Богуш Т. В.</i><br>Оценивание результатов обучения студентов<br>в рамках преподавания дисциплины «Педагогическое проектирование с практикумом» -----  | 320 |
| <i>Борисов А. Б.</i><br>Трансформация технологического образования: от интеграции наук к практике -----  | 324 |
| <i>Бунакова С. М.</i><br>Использование фотоматериалов 1950-х – 1980-х гг. для формирования<br>исследовательских умений у учащихся 10-х классов на уроках по истории России<br>в новейшее время ----- | 328 |
| <i>Воронова М. В.</i><br>Технологии перевернутого класса как эффективная образовательная практика -----  | 333 |
| <i>Гимазов Р. М., Булатова Г. А.</i><br>Инновационный подход к процессу обучения двигательным действиям -----  | 337 |
| <i>Гордеева Е. В.</i><br>Дифференцированный тестовый контроль как средство<br>повышения качества образования в начальных классах -----   | 342 |
| <i>Егорова Г. И.</i><br>От новой грамотности педагога – к новым экопрофессиям в образовании.<br>Экосистемный подход -----  | 351 |
| <i>Иванова Н. И.</i><br>Организация внеурочной деятельности для формирования<br>технической грамотности младших школьников -----   | 357 |
| <i>Игна О. Н.</i><br>Современные технологии обучения иностранным языкам:<br>о возможности классификации -----  | 361 |
| <i>Клешнина Ю. А.</i><br>Использование современных средств визуализации<br>для достижения метапредметных результатов на уроках истории -----   | 366 |
| <i>Колпаков С. Н.</i><br>Условия изменения содержания образования на школьных занятиях<br>в контексте образовательного содержания совместного действия -----   | 370 |
| <i>Нерадовская О. Р.</i><br>Возможности неформального образования в подготовке аспирантов<br>педагогического университета -----  | 376 |
| <i>Печенкина Т. И.</i><br>Применение технологии смешанного обучения в курсе «Психология труда» -----   | 381 |

|   |     |
|---|-----|
| <i>Салтыкова М. В.</i><br>Цифровая трансформация наукометрии и публикационная этика -----   | 386 |
| <i>Скачкова Н. В.</i><br>Профессиональная подготовка рабочих кадров для инновационных предприятий<br>Томской области в формате сетевого взаимодействия -----                            | 392 |
| <i>Сотникова А. И.</i><br>Методические рекомендации и практика использования приложения Quizlet<br>в обучении иностранному языку в системе среднего профессионального образования ----- | 398 |
| <i>Степанцева Е. В.</i><br>Сказка как способ формирования лексических навыков<br>на уроках английского языка в начальной школе -----  | 404 |
| <i>Томова Т. А., Ласукова Т. В., Фатюшина О. А., Фатюшина А. М.</i><br>Цифровая трансформация в преподавании медицинских и биологических дисциплин -----                                | 410 |
| <i>Яппарова Р. Ф.</i><br>Применение инновационных технологий в образовательном процессе системы спо -----   | 414 |

## РАЗДЕЛ 2

### АКТУАЛЬНЫЕ КОМПЕТЕНЦИИ ПЕДАГОГА XXI ВЕКА

|  |     |
|--|-----|
| <i>Арасланова А. А.</i><br>Подготовка будущего педагога для регионального рынка труда<br>через построение взаимодействия с социальными партнёрами -----  | 419 |
| <i>Алдошина М. И.</i><br>Актуальные проблемы специального (дефектологического)<br>образования в университете -----   | 424 |
| <i>Грак Д. В.</i><br>К вопросу об обособленных характеристиках<br>правовой компетентности педагога общеобразовательной организации: мнение экспертов -----   | 432 |
| <i>Егорова Г. И., Сязи Н. М.</i><br>Поликультурное развитие будущих бакалавров<br>для устойчивого развития личности. Региональный аспект -----   | 437 |
| <i>Жидкова В. В.</i><br>Сущность управленческих компетенций директоров школ -----  | 444 |
| <i>Катаев С. Г., Катаев К. С., Каменская И. В., Скрипко З. А.</i><br>Принципы построения компетентностной модели «специалиста»<br>для педагогического вуза с учетом психологических факторов ----- | 449 |
| <i>Макеев В. В.</i><br>Актуальные компетенции педагогов предвуниверситетия технического вуза -----   | 456 |
| <i>Минеев-Ли В. Е., Коллегов А. К.</i><br>Особенности обучения иностранных студентов педагогического вуза<br>с применением современных дистанционных образовательных технологий -----              | 461 |



|   |     |
|---|-----|
| <i>Новицкая И. В.</i><br>Научно-методические аспекты подготовки учителей английского языка<br>для обучения детей с нарушениями речи-----                  | 466 |
| <i>Шевченко М. С.</i><br>Дисциплина «Технологии профессионального общения<br>и саморазвития» в системе профессиональной подготовки будущих филологов----- | 472 |
| <i>Хуснутдинова Ю. Д., Шик Н. Н.</i><br>Актуальные компетенции педагога-----  | 477 |

### РАЗДЕЛ 3

#### ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ОБЩЕГО СПЕЦИАЛЬНОГО И ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ И МОЛОДЕЖИ

|  |     |
|--|-----|
| <i>Гладченкова Н. Н.</i><br>Психолого-педагогические условия воспитания детского коллектива в инклюзивном классе-----  | 481 |
| <i>Горюнова Л. В.</i><br>Инклюзивное профессиональное образование: проблемы и направления развития-----  | 488 |
| <i>Григорьева Н. Е.</i><br>Значение развития процессов фонематического восприятия<br>у детей с расстройством аутистического спектра-----                       | 493 |
| <i>Каракулова О. В.</i><br>Организация адаптации начинающих педагогов к работе<br>с обучающимися с ограниченными возможностями здоровья-----                   | 500 |
| <i>Краснова О. В., Буравлева Н. А.</i><br>Развитие эмоционального интеллекта у детей дошкольного возраста<br>и их родителей приемами Арт-терапии-----          | 506 |
| <i>Саввиди М. И.</i><br>Исследование морфологического компонента метаязыковой деятельности<br>у младших школьников-----  | 513 |
| <i>Тихонова А. Е.</i><br>Пути преодоления структурно-семантической организации текста<br>у младших школьников с общим недоразвитием речи-----                  | 517 |
| <i>Тупикина В. А., Степыко А. И., Тараканова Г. С.</i><br>Самоидентификация глухих и слабослышащих обучающихся колледжа-----                                   | 522 |
| <i>Чигунекова А. А., Буравлева Н. А.</i><br>Психолого-педагогическая коррекция девиантного поведения подростков<br>в условиях образовательного учреждения----- | 526 |

**КРУГЛЫЙ СТОЛ**  
**ВСЕРОССИЙСКИЙ ПРОЕКТ**  
**«БЕЗ СРОКА ДАВНОСТИ»**

|  |     |
|--|-----|
| <i>Дудин В. К.</i><br>К вопросу об организации производства мин и минометов в г. Томске в 1941 г. ....   | 533 |
| <i>Закиров Д. В.</i><br>Визуализация динамики размещения эвакуированного населения<br>в Западной Сибири в 1941 г. ....                               | 540 |
| <i>Карпова Р. С., Чернова Е. В., Шарипова М. Р.</i><br>Деятельность томских ученых в период Великой Отечественной войны:<br>содействие медицине..... | 546 |
| <i>Корейбо Е. А.</i><br>Томский шарикоподшипниковый завод в истории моей семьи.....  | 552 |
| <i>Коробков П. Д.</i><br>О кооперации томских предприятий для производства реактивных снарядов<br>для «Катюши» в 1941 г. ....                        | 557 |
| <i>Мустафаева В. Э., Субботина И. В., Шадрин С. В.</i><br>Город Томск как виртуальный музей (на примере Лагерного сада).....                         | 562 |
| <i>Плюснин С. А.</i><br>К вопросу об организации производства «коктейля Молотова» в г. Томске в 1941 г. ....   | 569 |
| <i>Чупурова Е. Е.</i><br>О функционировании карточной системы в г. Томске в годы Великой Отечественной войны.....                                    | 575 |
| <i>Скуридина А. С.</i><br>О жилищной проблеме расселения молодых рабочих в г. Томске в 1941–1942 гг. ....  | 580 |

# Часть 1

**Детство  
как развивающийся феномен  
в культуре, науке и обществе**



## **ПОВЫШЕНИЕ КВАЛИФИКАЦИИ ПЕДАГОГОВ ПОСРЕДСТВАМ ОНЛАЙН-КУРСОВ**

### **Advanced training of teachers through onlan courses**

*Э. В. Адлер*

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

*Ключевые слова:* образование, междисциплинарный, soft-skills, дисциплина, педагог, повышение квалификации.

*Key words:* education, interdisciplinary, soft-skills, discipline, teacher, professional development.

*Аннотация.* Система образования оцифровывается и видоизменяется. Подвергаются изменению подход к получению образования, его выбор, а также подготовка педагогических кадров. В статье были рассмотрены противоречия между желаемыми преобразованиями и предъявляемыми требованиями государства к педагогу, и действительными проблемами с которыми сталкивается современны учитель в профессиональной деятельности. Были проанализированы шаги, предпринимаемые государством, чтобы разрешить противоречие, а также предложен авторский подход к решению задачи непрерывного повышения квалификации педагога.

Четвёртая технологическая революция создаёт новые вызовы перед обществом.

Область образования оцифровывается и меняется. Изучение предметов становится все более междисциплинарным. В новых реалиях мы изучаем историю опираясь на психологию, литературу, кинопедагогику. Подвергается изменением и подход к образованию. Что бы поступить в престижный ВУЗ России, ученику необходимо начинать собирать портфолио с 7 класса. Портфель должен состоять из сертификатов о участии в олимпиадах, волонтерской деятельности, спортивных достижениях, высокому балу аттестата. Профорентация у детей начинается с 12 лет. Ребёнок должен попробовать себя в разных видах деятельности, пройти тесты, научиться целеполаганию, чтобы к 18 годам иметь представление о себе и своих профессиональных склонностях. Ведь после школы и ВУЗа, он пойдёт трудоустраиваться.

Если мы посмотрим на требования рынка труда, то основным критериям о приеме на работу теперь будет наличие soft-skills (гибкие навыки, включающие в себя: адаптацию, эмоциональный интеллект, управление временем, критическое мышление). Опираясь на потребности общества, приобретение soft-skills выходят на первый план при обучении.

Что мы имеем: цифровое образование, ранее взросление, междисциплинарные предметы и потребность не только в специалитете, но и главенствующую роль гибких навыков личности.

С 1 января 2019 год государством был запущен в реализацию национальный проект «Образование», в котором обозначены в приоритете непрерывное повышение квалификации педагогов, возвращение воспитательной функции в образование, совершенствование содержания образовательной программы и так далее. В "Паспорт национального проекта "Образование" (утв. президиумом Совета при Президенте РФ по стратегическому развитию и национальным проектам, протокол от 24.12.2018 № 16) обозначено, что к 2024 году будет создана сеть центров непрерывного повышения профессионального мастерства педагогических работников и центров оценки профессионального мастерства и квалификации педагогов во всех субъектах Российской Федерации. Так же поступило распоряжение Министерства просвещения России № Р-33 от 04 февраля 2021 г. «Об утверждении методических рекомендаций по реализации мероприятий по формированию и обеспечению функционирования единой федеральной системы научно-методического сопровождения педагогических работников и управленческих кадров». Изучив распоряжение и паспорт проекта, автор обнаружил недоработку. Недоработка проекта, заключается в отсутствие у государства регламентированного перечня навыков и обеспечивающих их дисциплин, которым должен обладать современный учитель. Ведь именно учителя являются важнейшим элементом образовательной экосистемы. Они первые встречают вызов новой технократической действительности.

Изучив существующие центры повышения квалификации педагогов, я обратила внимание на отсутствие в программах дисциплин по тайм-менеджменту, развитие креативности, целеполагание, антикризисный менеджмент, критическое мышление. Если перевести в процентное содержание предлагаемые дисциплины, то мы увидим, что 85 процентов будет составлять навыки эффективной подготовки к ЕГЭ, 15 процентов навык использование информационных платформ, таких как Образовариум, Физикон и менее 1% социально-педагогическое сопровождение. Курсов направленные на развитие личности педагога государственного образца я не встретила.

Предлагаю подробно рассмотреть проблемы, с которым сталкивается современный педагог, чтобы у нас было полное представление о предмете дискуссии.

Во-первых, сокращение образовательных заведений, готовых предоставить обучение по специальности педагог. Даже если вы выбрали для себя

призвание учить, то не везде вы сможете получить профессию. Не во всех городах России осуществляется подготовка педагогических кадров.

Во-вторых, уровень подготовки педагогических кадров не соответствует современным требованиям общества. Гуманная педагогика только начинает быть нормой в обществе. Редко применяются новые исследования и методические рекомендации. Информационное образование остаётся на уровне 2003 года, и зачастую в педагогических вузах ведение предметов обеспечиваются кадрами не имеющим предметной квалификации. Эти показатели влияют на рейтинг престижности ВУЗа и набор учащихся подвергается отрицательной селекции.

В-третьих, сокращение образовательных учреждений среднего и специального образования, как следствие увеличение численности учеников в классе. Сложность в последующем трудоустройстве.

В-четвёртых, не высокие заработные платы учителей. В связи с этим, педагог берет дополнительную нагрузку в виде классного руководства, преподавания нескольких предметов, ведение факультативов. Это, к сожалению, отбирает время на подготовку к уроку. То есть учитель занят не саморазвитием, не углублением своих знаний в предмете, а просто выживанием.

В-пятых, педагог самостоятельно принимает решения о приобретении новых навыков для себя, так как нигде не регламентирован необходимый перечень навыков и обучающих ими дисциплин необходимых для современного учителя.

Стоит отметить, что в педагогическом составе страны много специалистов старшего возраста, для которых понятие soft-skills и вовсе в новинку.

В-шестых, высокие требования к педагогу. Они прописаны в Кодексе профессиональной этики педагогических работников организаций, осуществляющих образовательную деятельность, разработан на основании положений Конституции РФ, Федерального закона от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», Указа Президента Российской Федерации от 7 мая 2012 г. №597

Картина происходящего складывается крайне негативно. Что может сделать полезного для себя учитель, чтобы соответствовать новому времени и стать проводником новых навыков и знаний для ученика? К тому же, мы обозначили в проблемах низкие зарплаты и высокую загруженность.

Сейчас педагог самостоятельно принимает решение о повышении квалификации. Исходя из имеющихся средств и временных возможностей. Какие есть варианты получения новых знаний?

Государство предлагает центры повышения квалификации, но как было ранее обозначено, курсы больше направлены на углубление профессиональных навыков и маленького процента дисциплин для развития личности педагога. К тому же, обучение проходит в очно-заочной форме с применением дистанционного обучения. Из положительного могу отметить, получение сертификата о повышении квалификации, углубление профессиональных навыков. Из отрицательных: длительная форма обучения (до 10 недель), дистанционный формат подразумевает посещение учебной пары в установленное, как правило, вечернее время по Москве. Если учитель находится, к примеру, в Томской области, то для него занятия будут начинаться в 22.00 или позже, что значительно увеличивает нагрузку и снижает качество усвояемого материала.

Самый удобный формат получения знаний – это онлайн курсы с асинхронным обучением, что полностью соответствует федеральному закону от 29.12.2012 N 273-ФЗ (ред. от 24.03.2021) "Об образовании в Российской Федерации", статья 16 «Реализация образовательных программ с применением электронного обучения и дистанционных образовательных технологий». Такой формат позволяет включить помимо основных профессиональных дисциплин, дисциплины направленные на развитие личности педагога, дополнить знания из междисциплинарных предметов.

Асинхронное обучение подразумевает гибкость расписания, то есть сам педагог может решать, когда и где ему удобно проходить курс. Аттестация осуществляется через тьютора. Так же обучающийся может сам решать сколько ему понадобится времени на прохождение курса исходя из своей загруженности. На рынке образовательных услуг есть примеры онлайн-курсов, направленные на развитие личных качеств человека. Идея автора заключается в том, чтобы объединить курсы по саморазвитию с учебными материалами повышения квалификации педагога. Курс должен быть не более двух месяцев, что бы у педагога было время во время летних каникул пройти повышение квалификации. Сумма за курс не должна превышать одной десятой годового заработка учителя. Такие курсы не только предстоит создать и апробировать, но и доказать их эффективность.

**К ПРОБЛЕМЕ ИЗУЧЕНИЯ ВЛИЯНИЯ КИНЕМАТОГРАФА  
НА ФОРМИРОВАНИЕ ЛИЧНОСТНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ ПОДРОСТКА**

**On the problem of studying the influence of cinema  
on the formation of a teenager's personal identity**

*Т. С. Алексеенко*

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

Научный руководитель:  
А. К. Бернатоните канд. искусствоведения

*Ключевые слова:* кинематограф, личностная идентичность, подросток, образ «Другого», Я-концепция, самоидентификация.

*Key words:* cinema, personal identity, teenager, the image of the Other, Self-Concept, self-identification.

*Аннотация.* Статья посвящена вопросам, связанным с изучением влияния кинематографа на формирование личностной идентичности подростка в контексте развития «Я-концепции», образа «Я» и образа «значимого «Другого» и взаимосвязи данных категорий с образами героев, транслируемых современным российским кинематографом.

Сегодня происходит переход образования и воспитания на гуманистические основания. Провозглашение человека главной ценностью определяет ориентацию современной педагогики на создание условий для развития личности ребёнка, содействие его самоопределению и самореализации.

Традиционалистское общество, диктовавшее многим поколениям людей определённый образ жизни и комплекс представлений о самих себе, ушло в прошлое. В настоящее время молодому поколению предоставлена свобода выбора, какими им быть и кем они должны стать. Ответ на вопрос «Кто мой герой?» во многом определяет становление идентичности и самосознание подростка. Таким образом, важным ресурсом формирования и развития личности является образ героя («значимого «Другого»), складывающийся у современного поколения детей под воздействием экранной культуры, прежде всего, речь идёт, конечно, о кино.

В XXI веке кино, одно из самых молодых и массовых искусств, стало привычным и доступным инструментом развлечения, досуга, обучения и эскапизма. Миллионы зрителей ежедневно посещают кинотеатры, и еще больше – смотрят фильмы по телевидению. Легко можно подсчитать, что при просмотре в среднем в день около 3 часов фильмов за 50 лет человек потра-



тит на это более 50 000 тысяч часов своей жизни. Именно поэтому сегодня тема изучения механизмов воздействия кино на эмоциональную и интеллектуальную сферу зрителя является чрезвычайно актуальной, особенно в связи с расширением возможностей кино посредством глобальной сети.

В кинопроизводстве любой страны создание фильма преследует в том числе развлекательные и воспитательные цели. Подростки, пришедшие в кинотеатр или смотрящие фильмы в интернете, не только развлекаются – они получают готовые примеры для подражания. Если в театре спектакль могут посмотреть тысячи зрителей, то показ фильма соберёт миллионы людей по всему миру. Именно поэтому кино оказывает очень большое влияние на людей и, в частности, детей и подростков [1, с. 107].

О значительной роли кино в жизни современных подростков говорят и многочисленные социологические исследования. Так, по данным совместного исследования Wanta Group и ВЦИОМ, проведённого в 2018 году в 14 крупнейших городах России, более половины респондентов в возрасте от 12 до 17 лет назвали просмотр фильмов в кинотеатре любимым развлечением. В России последние несколько лет наблюдается стабильный рост посещаемости кинотеатров – россияне стали чаще ходить в кино. При этом ядро киноаудитории составляют молодые люди, и подростки от 12 до 17 лет посещают кино активнее, чем зрители старше 25 лет. В российских городах-миллионниках поход в кино по частоте посещения опережает рестораны и кафе. В отличие от Германии и Великобритании, где подростки, согласно данным аналогичных исследований, наоборот, чаще ходят в кафе или рестораны, а не в кино. (2) При этом надо учесть, что по данным Единой федеральной автоматизированной информационной системы (ЕГИС) в 2019 году (2020 год не показателен из-за пандемии) российский рынок кинопроката стал крупнейшим среди стран Европы по числу проданных билетов [2, с. 1].

Аналогичная ситуация с телевидением и интернетом. В России дети тратят в среднем в день около 2-х часов на просмотр телепередач – это данные ТВ-исследований компании Mediascope за период с августа 2019 по январь 2020 с учетом городов с населением меньше 100 тысяч человек. И чем старше становятся юные телезрители, тем реже они выбирают для просмотра передачи для детей. У детей от 4 до 8 лет более 60% просмотров приходилось на мультфильмы и детские программы, от 9 до 13 лет – доля составила менее 40%, а среди подростков 14-17 лет – менее 20%. Аналогичная тенденция прослеживается и в предпочтениях по телеканалам. Если младшая аудитория чаще смотрела «Карусель», «Мульт» и «Канал Disney», то к 14–17 годам в лидеры просмотров у подростков вышли СТС, ТНТ и Первый канал. Что же

касается интернета, то россияне в возрасте 12–24 лет используют мобильный интернет более 3-х часов в день, при этом интернет для просмотра фильмов используют от 30 до 40% подростков [3, с. 1]. Очевидно, что в 2020 и 2021 годах этот показатель стал выше в связи с массовым уходом в онлайн из-за пандемии.

Необходимо особенно внимательно отнестись к данным исследований, приведённым выше и говорящим нам о значительной роли кино в жизни современных подростков ещё и потому, что подростковый возраст является, во-первых, самым уязвимым с точки зрения внешних воздействий на ребенка, и во-вторых, самым важным, поскольку представляет собой активный период становления личности. Главной особенностью подросткового возраста является формирование неповторимой личности ребёнка, осознание своего места в мире. Современный подросток увлечён компьютерами и мобильными телефонами, общением в социальных сетях, просмотром кино и телевидения и черпает из этих источников примеры подражания и поведения [4, с. 147].

Подростковый возраст – это возраст проявления и утверждения собственного Я. «Я-концепция» является результатом самопознания, воплощенного в целостном представлении личности о самой себе. Важнейшим условием построения «Образ-Я» как описательной части «Я-концепции» оказывается понимание другого человека. Поэтому «Образ-Я» ребёнка включает в себя в той или иной степени образы значимых для него людей, становящихся своего рода ориентирами, героями, «внутренними собеседниками». Согласно исследованиям возрастной психологии, именно в подростковом возрасте на первый план в социализации и воспитании выходит образ «значимого «Другого». Этот «Другой» становится ориентиром для ребёнка и в дальнейшем во многом определяет образ мышления и поведения человека во взрослой жизни.

Таким образом, основой самопонимания и самостроительства растущего человека всегда выступает другой человек: его образ, стиль жизни, опыт, способы самореализации и пр. Все это в конечном итоге предопределяет модель идентичности личности ребёнка. (5) Педагогика трактует предлагаемые психологией категории – «образ Я» и «образ «Другого» (человека) – как строительный материал для персональной идентичности.

Отдельные виды образов «Других» играют важнейшую роль для формирования личной идентичности. Первую группу составляют образы близких людей, в первую очередь, матери. Этот образ – один из первых, который воспринимает и присваивает ребенок. Вторая группа – это образы людей, с которыми ребенок длительное время взаимодействует, например, родственники или учителя. И, наконец, третья группа – это образы других людей,

представителей ближайшего окружения ребенка – сверстников, других взрослых (реальных людей, исторических личностей и др.) и вымышленных персонажей – героев кино, литературных произведений, компьютерных игр и т. п. [5, с. 35].

Идентификация с киногероем подобна идентификации с другим человеком. Киногерой в данном случае – это главный персонаж (или персонажи) произведения, предлагающий зрителю определенные ценности и модели поведения, это своего рода «Я» фильма, поскольку становится альтер-его зрителя в виртуальном (экранном) пространстве [6, с. 44].

Идентификация с киногероем («Другим») может быть воображаемой или символической, либо совмещать два этих способа идентификации. Первый способ идентификации опирается на сходство внешности, качеств характера и личности, происхождения или образа жизни. В кино такую идентификацию вызывает персонаж, который по-человечески знаком и симпатичен зрителю и на которого зритель, как он сам думает, чем-то похож. Символическое отождествление с героем происходит, когда зритель узнает и принимает ценности мира героя и ту роль, которую герой при этом реализует [7, с. 5].

Дети смотрят кино и смотрят много, и при этом у них ещё недостаточно развито критическое мышление и те психологические механизмы, которые позволяют фильтровать полученные извне образы, эмоции, ценности и модели поведения. В поле зрения современных подростков и зарубежные, и российские кинофильмы. От взрослого и опытного окружения ребёнка (родителей, учителей) в этой ситуации зависит многое – научить юного формирующегося человека правильно оценивать и расставлять ориентиры и приоритеты, но, к сожалению, не все. В воспитании подрастающего поколения с «правильными» установками заинтересованы и общество, и государство. И как раз у этих заинтересованных сторон имеются все возможности для влияния на создаваемые российскими кинематографистами и выходящие в прокат картины.

В свете вышесказанного особый интерес представляет тема изучения транслируемых российским кинематографом последнего десятилетия образов героев, их значимых характеристик и особенностей, а также исследование их связи и влияния на формирование параметров «значимого «Другого» у современных подростков.

### *Литература*

1. Тимошенко, Л. О. Влияние современного кинематографа на нравственное воспитание подростков / Л. О. Тимошенко // Молодой ученый. – 2017. – № 1.1 (135.1). – С. 106–108. URL: <https://moluch.ru/archive/135/37742/> (Дата обращения: 07.04.2021).

2. «Кто будет смотреть кино завтра?» Статистика российского кинопроката: [Электронный ресурс]. Красноярск, 2020. URL: <https://pulse19.ru/64102-kto-budet-smotret-kino-zavtra-statistika-rossijskogo-kinoprokata/> (Дата обращения: 07.04.2021).
3. Бюллетень кинопрокатчика: [Электронный ресурс]. – Москва, 2018. – URL : [http://www.kinometro.ru/news/show/name/Teens\\_prefer\\_movies2209](http://www.kinometro.ru/news/show/name/Teens_prefer_movies2209) (Дата обращения: 07.04.2021).
4. Вараксин, В. Н. Влияние художественного образа героя на становление личности подростка / В. Н. Вараксин, Т. В. Полякова // Современные наукоемкие технологии. – 2013. – № 2. – С. 147–148.
5. Смольянинова, Т. С. Образ другого человека как основа формирования идентичности личности / Т. С. Смольянинова, Т. А. Петряева, Ю. А. Бусыгина // Вестник ПСТГУ. Серия IV: Педагогика. Психология. – 2020. – Вып. 56. – С. 30–40.
5. Индик, У. Психология для сценаристов. Построение конфликтов в сюжете / У. Индик. – Москва : Альпина нонфикшн, 2014. – 432 с.
6. Арышева, А. С. Проблема разработки образа главного героя фильма на основе идентификации зрителя с экранными персонажами: специальность 17.00.03 Кино, – теле – и другие экранные искусства: автореферат диссертации на соискание учёной степени кандидата искусствоведения / А. С. Арышева ; Всероссийский государственный институт кинематографии имени С. А. Герасимова. – Москва, 2019. – 28 с.

## **К ВОПРОСУ ОБ ОПРЕДЕЛЕНИИ ПОНЯТИЯ «ДИСТАНЦИОННОЕ ОБУЧЕНИЕ»**

### **On the question of the definition of «distance learning»**

*А. Г. Балыкина*

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

Научный руководитель:  
Е. А. Каюмова, канд. биол. наук, доцент

*Ключевые слова:* дистанционное обучение, высшее учебное заведение, информатизация, информационное общество.

*Key words:* distance learning, informatization, information society.

*Аннотация.* Обзорная статья посвящена дефиниции такого сложного и изменяющегося явления как дистанционное образование. Рассмотрен процесс перехода общества от индустриального к информационному.

Современное общество трудно представить без интернета, мобильных телефонов, компьютерных технологий, космических спутников. Устранены преграды и в общении с людьми из разных стран. Через интернет, компьютерную сеть, стало возможным покупать необходимые товары и продавать, получать услуги, устраиваться на работу и т. д. Подрастающее поколение уже не может обойтись без компьютера, смартфона, в то время как еще в 2000-м году мы не вполне понимали, зачем они нужны. В своем выступлении А. Курпатов, психотерапевт, президент Высшей школы методологии, руководитель лаборатории нейронаук и поведения человека Сбербанка России, отметил, что в 1987 году человек тратил 4 часа на просмотр телевизора и 8 часов на общение. В 1997 г. на просмотр и общение затрачивалось одинаковое время. Но в 2007 г. с появлением смартфона, межличностное общение составляло только 2 часа в сутки и 8 часов на «общение с экраном» [1]. Мы видим, что на смену индустриальному обществу пришло общество информационное.

Процесс, обеспечивающий переход к информационному обществу, получил название информатизации и нашел отражение во всех сферах жизнедеятельности человека, в том числе и в образовании. Вопросам профессиональной подготовки студентов к педагогической деятельности в условиях информатизации образования, использованию информационных технологий

в процессе обучения посвящены исследования многих ученых, таких как Е. С. Полат, А. А. Ахаян, М. П. Лапчик, Е. Д. Патаракин, С. Л. Тимкин, В. И. Солдаткин, С. Р. Удалов, Е. В. Миеева и др.

Модернизация высшего образования в России, необходимость высшей школы соответствовать современным требованиям к процессу обучения, актуализирует необходимость использования динамичных форм обучения, к которым в первую очередь относится дистанционное обучение (ДО).

Под ДО В. В. Симаков понимает «форму обучения, которая базируется на самостоятельном получении учащимися необходимого объема и требуемого качества знаний по профессии и одновременно предусматривает использование широкого спектра как традиционных, так и новых информационных технологий» [2, с. 94–95].

*В педагогическом энциклопедическом словаре дано такое толкование ДО: «это технология целенаправленного и методически организованного руководства учебно-познавательной деятельностью учащихся (независимо от уровня получаемого ими образования), проживающих на расстоянии от образовательного центра. ДО осуществляется с помощью средств и методов педагогического общения преподавателя и обучаемого при минимальном количестве обязательных занятий. По методам организации учебного процесса ДО близко к заочной форме обучения, а по насыщенности и интенсивности учебного процесса – к очной форме» [3, с. 73].*

Эти определения органично дополняют друг друга и дают более полное понимание дистанционного обучения.

Предвестниками современного ДО в России можно назвать появление заочного обучения после революции 1917 г. Молодому государству необходимо было быстро обучить рабочих и крестьян. Уже в 1930 г. во всех крупных ВУЗах страны студенты могли обучаться заочно [4].

Но если заглянуть еще глубже, то можно сказать, что в основании информационных технологий (ИТ) были перо с чернильницей и посыльные, те, что доставляли письма или депеши адресату, а также изобретение печатного станка в 40-х гг. XV в. В конце XIX в. с изобретением пишущих машин, диктофонов, телефонов на смену ручной технологии пришла технология механическая. С начала XX в., когда появились копировальные машины, электрические пишущие машинки, вступили в свои права электрические технологии. Зарождение информационной технологии началось с 60-х г. XX в. с появлением первых ЭВМ (электронных вычислительных машин). Это позволило сместить акцент с формы на содержание информации, т. е. появились ин-

формационные технологии. Далее, отвечая на растущие потребности развивающегося общества, появились персональные компьютеры [5, с. 13].

Необходимо отметить, что информационные технологии, как обозначает Е. Ф. Михеева, это «совокупность методов и программно-технических средств, объединенных в технологическую цепочку, обеспечивающую сбор, обработку, хранение, распределение и отображение информации с целью снижения использования трудоемкости процессов информационных ресурсов» [5, с.10].

Но процесс становления ДО начался только в 90-х годах прошлого столетия. В силу ряда причин, таких как: отсутствие материально-технического обеспечения, нехватка компьютерной техники, а также низкой заинтересованности преподавателей, этот процесс России тормозился. В 1995 году в нашей стране было единственное образовательное учреждение, осуществлявшее переподготовку военнослужащих, увольняемых в запас, с помощью дистанционных образовательных технологий – ЦИКВОК МЭСИ (Центральный институт конверсии военных кадров Московского государственного университета экономики, статистики и информатики) [6, с.18].

С 1997 г. по 2002 г. проведен эксперимент в нескольких ВУЗах по применению основных технологий дистанционного обучения, а после анализа результатов в начале 2003 г. принята законодательная база ДО, дающая возможность использовать это обучение во всех ВУЗах страны и во всех формах обучения. Стали создаваться электронные библиотеки, образовательные порталы и пр. Постепенно выросло число интернет-пользователей. В 1999 г. интернетом пользовались 4,7 млн. человек, в 2001 г. – 6,7 млн. человек, а в 2002 г. 8,5 млн. человек [7, с. 208]. К началу 2019 года в России пользователями интернета стали 90 млн. человек [8].

Основой нормативно-правовой базы, нацеленной на становление цифрового образования и общества в Российской Федерации, является Указ Президента РФ от 09.05.2017 №203 «О Стратегии развития информационного общества в РФ на 2017–2030 годы». Данная стратегия устанавливает пути и порядок реализации государственной политики в области применения государственными организациями информационных и коммуникационных технологий при предоставлении услуг гражданам страны. Представленный в правовом акте приоритетный сценарий определит развитие информационного общества в России [9].

В Федеральном законе от 29.12.2012 N 273-ФЗ (ред. от 17.02.2021) «Об образовании в Российской Федерации» сказано, что «Организации, осуществляющие образовательную деятельность, вправе применять электронное обу-

чение, дистанционные образовательные технологии при реализации образовательных программ в порядке, установленном федеральным органом исполнительной власти, осуществляющим функции по выработке и реализации государственной политики и нормативно-правовому регулированию в сфере высшего образования, по согласованию с федеральным органом исполнительной власти, осуществляющим функции по выработке и реализации государственной политики и нормативно-правовому регулированию в сфере общего образования» [10].

Дистанционное обучение позволяет осуществлять обучение, совмещая его с трудовой деятельностью; помогает выстраивать процесс обучения, исходя из индивидуальных возможностей и потребностей, способствует самоорганизации и самообразованию; позволяет обучаться независимо от местонахождения и проживания в РФ или за ее пределами; способствует снижению уровня социальной напряженности; дает возможность непрерывного образования и пр. Однако, обучение с использованием дистанционных технологий требует некоторой подготовленности от пользователя, т. е. необходимо уметь правильно организовывать свое время, иметь технические возможности и навыки, определенные личные качества, такие как усидчивость, честность, настойчивость, целеустремленность, и др.

Дистанционное обучение отвечает растущим потребностям общества, но этот процесс должен быть целенаправленным, хорошо спланированным, средства и методы обучения – обоснованными, дидактические материалы тщательно подобраны, иметь адаптированные рабочие программы, а также соответствовать санитарно-гигиеническим нормам, следовательно, также должны включать и здоровьесберегающие технологии.

### *Литература*

1. Время эксперта Андрей Курпатов [видео] // Максим Бродский : [официальный аккаунт на YouTube]. – URL: [https://www.youtube.com/watch?v=hpXNNM\\_40do](https://www.youtube.com/watch?v=hpXNNM_40do) (дата обращения: 24.03.2021).
2. Управление самостоятельной познавательной деятельностью студентов : сборник науч. ст. / ред.: Г. В. Лобачева и др. – Саратовский государственный технический университет. – Саратов : СГТУ, 2002. – 122, [4] с. ISBN 5-7433-1073-4
3. Педагогический энциклопедический словарь / гл. ред. Б. М. Бим-Бад. – Москва : Большая рос. энцикл., 2002. – 528 с.
4. Дистанционное образование в России : история и перспективы. – URL : <https://diaryrh.ru/istoricheskaya-retrospektiva-razmyshl/distantsionnoe-obrazovanie-istoriya-i-perspektivy> (дата обращения: 25.03.2021).
5. Михеева, Е. В. Информационные технологии в профессиональной деятельности : учеб. пособие для студ. учреждений сред. проф. образования / Е. В. Михеева. – Москва : Академия, 2016. – 384 с. – ISBN 978-5-4468-2647-6.



6. Андреев, А. А. Дистанционное обучение : сущность, технология, организация / А. А. Андреев, В. И. Солдаткин. – Москва : Издательство МЭСИ, 1999. – 196 с.
7. Вержбицкий, В. В. Формирование социальных условий дистанционного обучения в России / В. В. Вержбицкий // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: История России. – 2003. – № 2. – С. 197–213.
8. Цифра дня : сколько человек пользуются интернетом в России? : сайт. – URL : <https://www.ferra.ru/news/mobile/cifra-dnya-skolko-chelovek-polzuyutsya-internetom-v-rossii-16-01-2019.htm> (дата обращения: 25.03.2021).
9. Указ Президента РФ от 09.05.2017 N 203 «О Стратегии развития информационного общества в РФ на 2017–2030 годы». – URL : <http://www.kremlin.ru/acts/bank/41919> (дата обращения: 24.03.2021).
10. Федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ (ред. от 17.02.2021) «Об образовании в Российской Федерации». – URL : [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_140174/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/) (дата обращения: 24.03.2021).

## **ОНЛАЙН ОБУЧЕНИЕ. ОБЩЕДОСТУПНОСТЬ И РАВЕНСТВО ИЛИ ПУТЬ К ДАЛЬНЕЙШЕМУ СОЦИАЛЬНОМУ РАССЛОЕНИЮ?**

### **Online education. Availability and equality or the way towards further social separation?**

*Е. Н. Борисенко*

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

Научный руководитель:  
Е. А. Каюмова, канд. биол. наук, доцент

*Ключевые слова:* онлайн обучение, образование, пандемическая ситуация, пандемия, младшие школьники, студенты, учитель, родители, самоизоляция, регионы, оффлайн, социализация, социальное расслоение.

*Key words:* online learning, education, pandemic situation, pandemia, junior schoolers, students, teacher, parents, self-isolation, regions, offline, socialization, social separation.

*Аннотация.* Сегодня онлайн обучение в вузах и школах приобрело статус острой необходимости, ввиду тяжелой эпидемиологической обстановки, сложившейся в мире. В связи с этим, возникает множество точек зрения на онлайн формат в образовании. В данной статье представлены основные из них, а также ряд выводов о том, какие положительные и отрицательные изменения может принести эта форма образования для общества в будущем.

Актуальность онлайн обучения продиктована необходимостью, возникшей в рамках пандемической ситуации, сложившейся сегодня. Существует несколько противоречивых мнений о данном формате обучения, однако, необходимо признать то, что так называемая точка невозврата пройдена, и онлайн составляющая плотно интегрировалась в процесс передачи знаний. Далее, вероятно, мы будем наблюдать лишь большую ее интеграцию и развитие.

Итак, на основе наблюдаемой сегодня реальности, можно привести следующие точки зрения на этот формат: если рассуждать о младших школьниках, то очевидно, что чем меньше возраст, тем хуже и труднее детям обучаться онлайн. Маленьким необходима социальная адаптация, а, следовательно, локдаун – это ЧП для данной возрастной группы.

Практика самоизоляции снабдила нас целой палитрой показательных историй, подтверждающих, что совмещение роли родителя и учителя – губительно. С одной стороны, чем младше школьники, тем более они нуждаются

в контроле учителя за их учебной деятельностью. С другой стороны, этот контроль должен быть ситуативно ограничен, и фигура учителя, после исполнения своих обязанностей, должна исчезнуть из жизни ребенка на весь оставшийся день, чего не происходило при самоизоляции, где практически все функции были переложены на родителей.

Обучение онлайн в принципе, не должно восприниматься как норма. Хочется верить, что после окончания карантина люди с радостью вернутся в социум, однако тот «онлайн импульс», который был придан жизни, будет оставаться с нами и развиваться дальше. Как и все «неожиданно новое», онлайн образование имеет уже достаточно долгую предысторию. Ранее, оно выступало инструментом регулирования качества, норм и стандартов материала, преподаваемого на местах и позволяло распространять лучшие практики в региональных отделениях крупных вузов, что не могло не являться его достоинством.

К сожалению, сегодня присутствует финансовое, ресурсное и техническое неравенство между большими столичными и провинциальными вузами, таким образом, дальнейшее расширение программ онлайн образования в крупных вузах страны возможно, т.к. их заинтересованность лежит в привлечении финансовых потоков, а, следовательно, в появлении профильных отделений, связанных с новыми онлайн проектами. С региональными же вузами дело обстоит сложнее, т.к. финансирование вряд ли будет обеспечиваться в таких масштабах. Данный факт, вероятно, повлечет за собой разные неминуемые последствия и одно из них – дальнейшее отслоение провинции от столицы.

Иллюзорность приравнивания процесса онлайн образования к образованию в обычных классах и аудиториях, на сегодняшний день, состоит том, что, с точки зрения методики, психологии, педагогики, а также технически, – это совершенно разные процессы. Необходимо огромное количество исследований и экспериментов, выработка новых педагогических приемов, технических возможностей, и т.д., чтобы получить желаемый или лучший эффект от данного формата образования, если мы не хотим, чтобы этот процесс был подобен просмотру телепередач. Знания, умения и навыки должны отрабатываться самими обучающимися, и «информационная инъекция» невозможна. Однако, уже существующие, сертифицированные, качественные онлайн курсы, итак имеют четко организованную структуру и представлены всегда в комплексе: даже более важным их компонентом, чем сами лекции являются методические разработки, домашние задания и практические семинары, что позволяет студентам перерабатывать и усваивать знания. Таким образом,

системный и вдумчивый подход к онлайн образованию может позволить вывести его в лидирующие позиции просвещения, учитывая комплекс вышеупомянутых факторов.

Тем не менее, одно из опасений популяризации данного формата состоит в том, что, как ни странно, оно может стать «образованием для бедных» [1]. Суть данного опасения состоит в иллюзорности идеи о том, что наличие технологий и гаджетов – привилегия продвинутых и могущих себе это позволить людей. Напротив, сегодня, люди, обладающие деньгами, отказываются от цифрового обучения, для них, живое общение с преподавателем – это более эффективная форма получения знаний. Они предпочитают очное образование в дорогих и престижных вузах мира, где могут его оплатить. Те же, кто не могут себе этого позволить материально, будут довольствоваться онлайн, где, с одной стороны, есть преимущество доступа к любым звездным специалистам научного мира и их трудам, с другой есть масса подводных камней неизученности данного процесса, о которых мы упоминали выше, и это может привести к разному качеству обучения. Таким образом, открывшиеся технические возможности онлайн, давшие миру качественный информационный сдвиг, сравнимый лишь с эпохой Великих Географических Открытий и Возрождением в XV–XII веках, могут не сгладить, а обострить социальное неравенство.

Еще один неблагоприятный сценарий может выразиться в тенденции создания единых централизованных курсов, что с одной стороны положительно для соблюдения единства преподаваемого материала, т.к. иногда, материал на местах бывает неоднородным и не всегда репрезентативным. Однако, если представить ситуацию, в которой учебные курсы создавались бы в центральных вузах, а преподаватели провинциальных заменялись бы видео или голограммами, записанными более харизматичными коллегами, или даже профессиональными актерами, предоставив преподавателям лишь роль модераторов процесса и проверку домашних заданий, а за этим и уменьшение заработной платы, это могло бы привести к усилению кадрового оттока, а также, еще большего оттока выпускников в центральные регионы России. Затем, могло бы последовать дальнейшее катастрофическое «вымывание» местных вузов и, опять же, отдаление регионов от столицы в культурно-образовательном смысле.

В целом, сегодня присутствует ощущение «вторичности» онлайн выступлений и образовательных курсов, качество знаний падает. Примером этому может послужить процесс сдачи ЕГЭ в 2020 г., где даже очень ярким и способным детям было сложно адаптироваться к экзаменационной

подготовке онлайн, в результате чего, они сдали на более низкий балл, чем ожидали.

Социальная составляющая в образовании очень важна, это ориентир на живые чувства, на сиюминутную эмоциональную отдачу, глаза аудитории. Утратив все это, преподавателю легко почувствовать недоверие к собственным выводам, что может привести к размыванию границ виртуального и реального. Для обучающихся, в свою очередь, социализация также возможна только оффлайн: это школа, класс, адаптация к трудностям взаимодействия с одноклассниками, с учителями, далее, – университет, практические занятия, живые дискуссии, учебные ситуации, библиотека, кампусы, связи с будущими коллегами, спортивная университетская жизнь, университетский театр и т.д., словом, все то, что можно назвать социально-учебной культурой, субстратом для посева и возделывания знаний в юных умах.

Таким образом, на данный момент, невозможно говорить о том, что после окончания пандемии, аудитории вузов опустеют, и студенты привыкнут к получению знаний онлайн, как и невозможно говорить о том, что они устанут от онлайн обучения, выключат компьютер и начнут заниматься только оффлайн. Необходимо, скорее, прийти к решению, как правильно разделить эти два формата получения знаний, а затем их эффективно совмещать и обеспечить взаимообогащение друг другом.

### *Литература*

1. Bowles, N. Human Contact Is Now a Luxury Good/ Nellie Bowles // New-York Times. – 2019. – URL : <https://www.nytimes.com/2019/03/23/sunday-review/human-contact-luxury-screens.html>. (дата обращения: 6.04.2021)
2. Заева, Л. К. Актуальность применения дистанционных форм обучения в современной системе образования / Л. К. Заева, Е. С. Морозова. – URL : <https://cyberleninka.ru/article/n/aktualnost-primeneniya-distantionnyh-form-obucheniya-v-sovremennoy-sisteme-obrazovaniya>. (дата обращения 7.04.2021).
3. Петрищев, И. О. Цифровая педагогика как фактор повышения качества образовательных услуг в РФ / И. О. Петрищев. – URL : <https://cyberleninka.ru/article/n/tsifrovaya-pedagogika-kak-faktor-povysheniya-kachestva-obrazovatelnyh-uslug-v-rf>. (дата обращения 7.04.2021).

**РОЛЬ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННЫХ ОРИЕНТИРОВ СЕМЬИ  
В СТАНОВЛЕНИИ ЛИЧНОСТИ РЕБЕНКА:  
ВЫБОР СОЦИАЛЬНО-ЗНАЧИМОЙ ПРОФЕССИИ**

**The role of the spiritual and moral guidelines of the family in the formation  
of the child's personality: choosing a socially significant profession**

*Е. Е. Бородина*

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

Научный руководитель:  
А. К. Бернатоните канд. искусствоведения, доцент

*Ключевые слова:* семья, ценности, духовно-нравственные ориентиры, развитие личности, наследие, социально-значимые профессии.

*Key words:* family, values, spiritual and moral guidelines, personal development, heritage, socially significant professions.

*Аннотация.* Формирование духовно-нравственных ориентиров подрастающего поколения – наиболее актуальная проблема современной педагогики. Существующая система образования не в состоянии в полной мере ответить на вызовы времени, отдавая приоритет процессу обучения, образования и социализации. В связи с чем, именно семье отведена значительная роль в становлении нравственного облика личности ребенка. Именно от заложенных в семье в процессе воспитания ценностных установок и зависит принятие большинства решений и прежде всего в выборе социально-значимой профессии. В этой связи интересным и актуальным становится исследование принципа профориентирования и профессиональной преемственности трудовых династиях медицинских работников. В статье обозначена проблематика роли духовного примера предшествующих поколений в обозначении ценностных интересов ребенка, раскрыто значение духовно-нравственного выбора профессии как будущая основа потенциальных сил института здравоохранения и культурно-нравственного резерва общества.

Современное российское общество переживает в настоящий момент не только тяжелый экономический и политический, но и социально-духовный кризис. В связи с чем, все более актуальной становится проблема формирования духовно-нравственных ориентиров подрастающего поколения. Искажение и подмена понятий о чести и достоинстве, совести, бескорыстии и любви к Родине, пренебрежение законами правды и чувством ответственности за другого, деформация представлений о добре и зле в конечном итоге могут привести не просто к деструкции личности, но и поставить под угрозу разрушения национальной составляющей государственного уклада в целом.

Существующая направленность современной системы образования на максимальную адаптацию в социуме, приспособлению к меняющимся условиям внешней среды практически исключает воспитательный вектор, определяющий нравственное и духовное развитие личности обучающегося. Роль семьи становится определяющей в становлении центрального, стержневого образования личности – в становлении нравственного облика.

Сформированные навыки, опыт и ценностные установки человек выносит из семьи в общество, тем самым осуществляется тесная взаимосвязь этих двух систем – социума и семьи. При этом в качестве ведущей деятельности семьи правомерно рассматривать деятельность по сохранению, развитию, преобразованию и передаче последующим поколениям определённых ценностей, которые на субъективном уровне выступают как ценностные ориентации семьи.

Ценностные ориентации личности играют ведущую роль в процессе принятия подавляющего большинства решений и прежде всего в выборе социально-значимой профессии. Именно ценностные интересы семьи в профессиональной сфере, комплексный характер воспитательного процесса не только в отношении интереса к будущей специальности, но и формирование мотивации к получению профессии, имеющей нравственный смысл, закладывают основы духовно-нравственного развития личности ребенка и его дальнейшую судьбу.

Очень часто выбор профессии оказывается случайным и непродуманным, потому как далеко не каждый ребёнок может уверенно ответить на вопрос, кем он хочет стать и чему он готов посвятить свою жизнь. Наличие трудовых династий в сфере непопулярных и непрестижных в настоящий момент, но часто критикуемых в обществе, профессий, таких как педагоги и врачи, позволяет сохранить, прежде всего, накопленный опыт следования великим духовным целям служения обществу в последующих поколениях.

Феномен профессиональных династий в аспекте профессий педагога и врача должен восприниматься и трактоваться обществом, как механизм межпоколенческого воспроизводства социальной позиции, основа которой духовно-нравственная ориентация рода. Процент потомственных медиков в кадровой структуре современной системы здравоохранения представляется социально значимым и составляет около 50 % [1, с. 2] по данным различных авторов. Процесс воспитания, в ходе которого члены одного сообщества, связанные близкородственными отношениями, передают свой опыт от поколения к поколению и сохраняют верность медицине в изменяющихся социально-политических и экономических условиях, является глобальным в

широком социальном и педагогическом смысле. Верность профессии на протяжении нескольких поколений, является не только основой потенциальных сил института здравоохранения, но и духовно-нравственного резерва общества.

Немотивированный выбор профессионального поля является одной из причин того, что 29,3% [2, с.1] выпускников медицинских вузов уходят из медицинской профессии. Кроме того, врачебные специальности сопряжены с высоким уровнем напряженности труда и неадекватной степенью его материального вознаграждения, неблагоприятием в системе здравоохранения в целом, эмоциональным выгоранием, что в свою очередь также приводит к смене профессии. Личность подвергается одновременному воздействию множества разнохарактерных влияний и накапливает не только положительный, но и отрицательный опыт.

Семейные установки, ориентированные на высокую ответственность за принятые решения, как субъективный компонент, личностные причины, определяющие желание заниматься нужным и нравственным делом, понимание помощи людям как важной социально-значимой составляющей жизни человека, позволяют сохранить верность тяжелой, эмоционально-затратной и низкооплачиваемой профессии. Соблюдение принципа профессиональной преемственности, таким образом, видится не только воспитательным процессом, созданием традиций, но и подсознательным преобразованием личного духовно-нравственного примера в «генетическую детерминанту» для последующих поколений, так называемая «стратегия наследования».

Повышение качества оказания медицинской помощи является приоритетной государственной задачей современного здравоохранения. Совершенствованию объективных условий решения этой задачи способствует реализация различных национальных программ и проектов. В то же время существует большой субъективный потенциал, заключенный в соответствии личных возможностей человека выбранной профессии врачебной специальности, который пока не нашел отражения в разработанных государством программах и проводимых в соответствии с ними мероприятиях. Это потенциал, воспитываемый и развиваемый в семье и имеющий базовое и принципиальное значение, – духовно-нравственный ориентир в выборе профессии и сохранения верности своему делу, в формировании чувства ответственности за свои поступки и принятые решения, от грамотности, профессиональности которых зависят жизнь и здоровье пациентов.

В процессе популяризации профессии целесообразным оказывается привлечение к профессиональному ориентированию учащихся не только пред-



ставителей династий социально-значимых профессий, но и широкое применение средств искусства, таких как литература, история, кинематограф. Тесное сотрудничество семьи и системы образования, в том числе с привлечением исторических архивных материалов, изучения жизненного и трудового пути известных врачей и медицинских работников в различные периоды мировой и отечественной истории, использование документальных кинохроник и художественных фильмов с акцентом на моральный подвиг и самоотверженность, преобладания чувства долга и преданности выбранному делу позволит сформировать или укрепить мотивацию к выбору профессии врача.

### *Литература*

1. Калашникова, К. А. Профессиональные династии в современном российском институте здравоохранения: 22.00.04: автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата социологических наук / Калашникова Ксения Александровна. – Волгоград, 2012 г. – 27 с. – Текст : непосредственный.
2. Доника, А. Д. Интериоризация профессиональной роли врача: социальные, психологические и соматические детерминанты: 14.02.05: автореферат диссертации на соискании ученой степени доктора социологических наук / Доника Алена Дмитриевна. – Волгоград, 2010 г. – 48 с. – Текст : непосредственный.
3. Мурзина, С. Ю. Проблема семейных ценностей в современном обществе с точки зрения семейного психолога / С. Ю. Мурзина. – URL : <http://stav-forum.ru/312-predlozheniya-uchastnikov-iv-stavropolskogo-foruma-vrns-predstavlyat-prezidentu-rf.html>, свободный (дата обращения: 30.03.2021 г.) – Загл. с титул.экрана. – Текст: электронный.

**ИНДИВИДУАЛИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА  
КАК НЕОБХОДИМОЕ УСЛОВИЕ ПОДДЕРЖКИ ИНИЦИАТИВНОСТИ  
ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

**Individualization of the educational process as a necessary condition  
for supporting the initiative of preschool children**

*Е. А. Бузилова*

*ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет», г. Томск, Россия  
МАДОУ детский сад общеразвивающего вида № 79, г. Томск, Россия*

Научный руководитель:  
Е. Д. Файзуллаева, канд. психол. наук, доцент

*Ключевые слова:* дошкольное образование, детский сад, дошкольники, поддержка инициативности, индивидуализация, развивающая предметно-пространственная среда, проектная деятельность, утренний круг.

*Key words:* preschool education, kindergarten, preschool children, initiative support, individualization, developing subject-spatial environment, project activity, morning circle.

*Аннотация.* Сегодня в дошкольном образовании особое внимание уделяется развитию и поддержке детской инициативы. В связи с этим в воспитательной системе дошкольных образовательных учреждений идет поиск особых педагогических подходов и форм организации воспитательного процесса. В исследовании рассматривается процесс индивидуализации образовательного процесса, через различные формы работы с детьми дошкольного возраста. На примере организации воспитательной работы в МАДОУ № 79 г. Томска показаны формы работы в соответствии с принципом индивидуализации, который является необходимым условием развития и поддержки инициативности дошкольников.

В настоящее время большое внимание в дошкольном образовании уделяется поддержке детской инициативы в разных видах деятельности [1]. В психолого-педагогической литературе инициативность рассматривается как черта личности, характеризующаяся предприимчивостью, способностью и склонностью к самостоятельным, активным действиям; развивается с помощью системы дидактических методов, приемов и средств в процессе учения [2]. На этапе завершения дошкольного образования к целевым ориентирам по поддержке детской инициативы относятся следующие социальные и психологические характеристики личности ребёнка:

– ребёнок проявляет инициативность и самостоятельность в разных видах деятельности – игре, общении, конструировании и др.;

– способен выбирать себе род занятий, участников совместной деятельности, обнаруживает способность к воплощению разнообразных замыслов;

– ребёнок проявляет любознательность, задаёт вопросы, касающиеся близких и далёких предметов и явлений, интересуется причинно-следственными связями (как? почему? зачем?), пытается самостоятельно придумывать объяснения явлениям природы и поступкам людей;

– ребёнок уверен в своих силах, открыт внешнему миру, положительно относится к себе и к другим, обладает чувством собственного достоинства;

– активно взаимодействует со сверстниками и взрослыми, участвует в совместных играх;

– ребёнок способен к волевым усилиям в разных видах деятельности, преодолевать сиюминутные побуждения, доводить до конца начатое дело; ребёнок способен к принятию собственных решений, опираясь на свои знания и умения в различных сферах действительности [1].

Развитие и поддержка инициативности ребенка дошкольного возраста требует особого педагогического подхода и форм организации воспитательного процесса. На наш взгляд, необходимым условием развития и поддержки инициативности дошкольников является индивидуализация образовательного процесса. Индивидуализация – открытие и утверждение своего «Я», выявление своих склонностей и возможностей, особенностей характера, т. е. становление и осмысление индивидуальности [3]. Согласно основному принципу ФГОС ДО, образовательная деятельность в детском саду строиться на основе индивидуальных особенностей каждого ребёнка, который становится полноценным участником образовательных отношений [1].

Обратимся к нашему педагогическому опыту и обозначим, как реализуется принцип индивидуализации в МАДОУ №79 города Томска. В нашем детском саду при создании развивающей предметно-пространственной среды педагоги учитывают принцип индивидуализации. Предметно-пространственная среда эффективно развивает индивидуальность каждого ребенка с учетом возрастных и физиологических особенностей, склонностей, интересов, при этом способствует развитию и поддержке инициативности детей. В приемных располагаются стенды «Здравствуйте, я пришел!». Размещая свои имена на стенде, каждый ребенок начинает чувствовать себя членом сообщества детей и взрослых, где важна личность каждого. Воспитатель может предложить ребенку самому придумать свой значок, выбрать и нарисовать свою эмблему, или создать аппликацию для оформления кабинки, кровати, стула и других личных вещей. Таким образом, поддержать творческую инициативу ребенка через индивидуализацию пространства воспитан-

ника. Это могут быть сказочные персонажи, которые нравятся ребенку, изображение любимых игрушек, предметов и т. п., то, что непременно находит отклик у ребенка.

В группах находится «Уголок именинника» с фотографиями детей, с обозначением дня их рождения. Это пространство помогает нашим воспитанникам проявить инициативность в разных сферах: в коммуникативной сфере, когда, дети видят на стенде фотографию именинника, могут подойти, поздравить сверстника; в творческой сфере инициативность детей может проявиться в изготовлении и размещении открыток с пожеланиями, поделок-подарков для именинника. Еще одним пространством, мотивирующим детей проявить коммуникативную инициативу, является стенд «Мы друзья». Этот стенд оформляется в группе, на нем расположены фотографии детей. Ребенок отмечает своего друга, с кем он общается. Здесь также можно производить обмен поделками, книгами, игрушками, какими-то памятными сувенирами, которые дети приносят из дома. Такая среда может способствовать проявлению инициативности детей. Воспитанники чаще иницируют общение, задают вопросы, договариваются между собой.

Также индивидуализации развивающей предметно-пространственной образовательной среды в нашем детском саду способствует наличие творческих пространств и выставки в этом пространстве продуктов детского творчества, которые дети делают самостоятельно, в свободное от занятий время. Работы выставляются по инициативе самих детей. Примером может служить творческое пространство «Кляксочка». Это открытое пространство для видов нетрадиционного рисования, где каждая техника – это маленькая игра, эксперимент, которые доставляют детям радость, положительные эмоции, мотивирует к проявлению творческих инициатив. Примеры техник нетрадиционного рисования, которые дети могут иницировать в данном пространстве разнообразны: рисование по стеклу, роспись ткани, рисование мелом по бархатной бумаге, печатание листьями, монотипия, рисование нитками и др. Самостоятельная художественная деятельность дошкольников разворачивается в свободное от занятий время по инициативе детей и имеет высокую степень свободы ребенка. Принцип индивидуализации реализуется в процессе создания и осознания ребенком собственного опыта, в котором он проявляет себя в качестве субъекта собственной деятельности, свободно определяющего и реализующего собственные цели. Ребенок свободен в выборе темы, материалов, видов художественной практики, начала и окончания работы. В процессе деятельности он воспроизводит то, что изучал или творит на основе имеющихся знаний и умений, постепенно обогащая свой художе-

ственный опыт, экспериментируя, пробуя новые материалы. Именно в процессе самостоятельной художественной деятельности в непринужденной для ребенка обстановке происходит становление творческой инициативы.

Одной из форм индивидуализации образовательного процесса в нашем ДООУ, стало внедрение проектной деятельности. Проектная деятельность в данном случае выступает как один из важнейших элементов ПДР (пространство детской реализации) [4]. Главное условие эффективности проектной деятельности – это чтобы проект был действительно детским, то есть был задуман и реализован детьми. Главная задача воспитателя будет заключаться в том, чтобы заметить проявление детской инициативы, помочь ребенку (детям) осознать и сформулировать свою идею. Педагог может предложить детям «Методику трех вопросов», когда воспитатель ведет разговор в виде познавательной беседы. Дети отвечают на 3 основных вопроса: 1) Что мы знаем про это? 2) Что хотим узнать? 3) Что надо сделать, чтобы это узнать? Все ответы, идеи детей педагог фиксирует наглядно на доске или ватмане в центре группы. В младших группах воспитатель вместе с детьми отмечает идеи, вопросы детей с помощью картинок, схематично, знаками; в старших группах – записывает печатными буквами, (если некоторые дети уже умеют читать) и фиксирует идеи детей схематично, знаками (для не читающих). Возле каждой записанной идеи обозначается ее автор (имя или фотография ребенка). Получается своего рода наглядный план работы над темой. Такая тема может обсуждаться всей группой, малой подгруппой детей или индивидуально с каждым ребенком. Заполненная таким образом, «модель трех вопросов» вывешивается в приемной, там, где ее хорошо видят дети и родители. В этом случае взрослые невольно продолжат разговор с детьми дома – будут спрашивать, подсказывать, вместе посмотрят нужную информацию (журналы, книги, интернет-источники), подготовят презентационные материалы. Таким простым образом, взрослые также будут включены в образовательный процесс.

Важно помнить, что взрослый может при необходимости, помочь в реализации проекта, не забирая при этом инициативу у ребенка, осуществляя недирективную помощь. Это может проявляться со стороны взрослого в помощи детям в представлении, предъявлении, презентации своего проекта. Педагог может сделать акцент на теме проекта, тем самым дать возможность участникам проекта и окружающим осознать пользу, значимость полученного результата, продукта, реализуемого ребенком, проекта.

При использовании проектной формы работы ожидаемый образовательный результат проектной деятельности может проявиться в:

- развитию инициативы и самостоятельности ребенка;
- формировании уверенности в себе, чувства собственного достоинства и собственной значимости для сообщества;
- развитию когнитивных способностей (умения думать, анализировать, работать с информацией);
- развитию регуляторных способностей (умения ставить цель, планировать, достигать поставленной цели);
- развитию коммуникативных способностей (умение презентовать свой проект окружающим, рассказать о нем, сотрудничать в реализации проекта со сверстниками и взрослыми) [4].

В процессе внедрения проектной деятельности между детьми и взрослыми развивался партнёрский стиль взаимоотношений, в котором непосредственно поддерживается детская инициатива. Инициативность в проектной деятельности связана не только с пытливостью ума, изобретательностью и любознательностью, но и индивидуальными возможностями детей. Поэтому педагогу следует внимательно относиться к интересам, увлечениям воспитанников, что непосредственно позволит отталкиваться от индивидуального детского интереса и превращать его в завершённое настоящее взрослое дело. Примерами проектов, инициированных детьми старшего дошкольного возраста, могут служить: «Мир динозавров», «Роботы-помощники», «Кошки: дикие и домашние», «Мульт-лаборатория». В процессе реализации проектов дошкольники проявляют свою инициативу в тех видах деятельности, которые наиболее им интересны.

Также в практике нашей дошкольной образовательной организации появился новый элемент в режиме дня – это утренний круг. Утренний круг – это начало дня, когда дети собираются все вместе для того, чтобы вместе порадоваться предстоящему дню, поделиться впечатлениями, узнать новости, обсудить совместные планы, проблемы, договориться о правилах и т. д. В задачах педагога при реализации утреннего круга отдельно обозначен пункт – равноправие и инициатива. Педагог должен поддерживать детскую инициативу, создавая при этом равные возможности для самореализации всем детям (и тихим, и бойким, и лидерам, и скромным и т. д.). Воспитатели проводят утренний круг в форме развивающего общения (развивающего диалога) [4]. Именно на утреннем круге зарождается и обсуждается новое образовательное событие, дети договариваются о совместных правилах группы (нормотворчество), каждый ребенок имеет возможность рассказать о своем настроении, поделиться «печальями» и «радостями», высказать свои предложения для совместной, проектной деятельности, задать вопрос воспи-

тателю или сверстникам, развивающий и т. д. Таким образом, внимательное, доброжелательное, персональное обращение воспитателя к каждому ребенку, дает детям ощущение комфорта, безопасности, уверенности в собственных силах. Каждый дошкольник, делаясь своими чувствами, переживаниями, желаниями, задумками, должен ощущать их важность и поддержку реализации познавательных и творческих инициатив, как со стороны педагога, так и со стороны сверстников.

Индивидуализация образовательного процесса выступает необходимым условием поддержки инициативности детей дошкольного возраста, через создание атмосферы поддержки и сотрудничества с каждым ребенком и выявление детских интересов каждого воспитанника. Формы взаимодействия построенные на принципе индивидуализации позволяют детям проявить инициативу в выборе тематики игр, постановке и разрешении новых проблемных ситуаций, в организации и осуществлении самостоятельной продуктивной деятельности.

### ***Литература:***

1. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования: приказ Министерства образования и науки Российской Федерации (Минобрнауки России) от 17 октября 2013 г. № 1155. – URL : <http://www.rg.ru/2013/11/25/doshk-standart-dok.html>. (дата обращения 21.11.2020).
2. Вишнякова, С. М. Профессиональное образование: Словарь. Ключевые понятия, термины, актуальная лексика / С. М. Вишнякова. – Москва : НМЦ СПО, 1999. – 538 с.
3. Михайлова-Свирская, Л. В. Индивидуализация образования детей дошкольного возраста: пособие для педагогов ДОО / Л. В. Михайлова-Свирская. – Москва : Просвещение, 2015. – 128 с.
4. От рождения до школы. Инновационная программа дошкольного образования. / Под ред. Н. Е. Вераксы, Т. С. Комаровой, Э. М. Дорофеевой. – Издание пятое (инновационное), испр. и доп. – Москва : МОЗАИКА-СИНТЕЗ. – 2019. – 336 с.

**РОЛЬ НАСТАВНИЧЕСТВА В ПРОФЕССИОНАЛИЗАЦИИ СТУДЕНТОВ –  
БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ**

**The role of mentoring in the professionalization of students – future teachers**

*Г. Х. Вахитова*

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

*Ключевые слова:* наставничество, консультант, тьютор, наставник-коучер, квазипрофессиональная деятельность, профессионализм педагога, студенты.

*Keywords:* mentoring, consultant, tutor, mentor-coach, quasiprofessional activity, teacher's professionalism, students.

*Аннотация.* Рассматривается практика организации наставничества в квазипрофессиональной деятельности будущих педагогов. Обращается внимание на наставничество как особую форму работы со студентами. Указана необходимость умения наставника выполнять различные роли: консультанта, тьютора, коучера, от которых может зависеть успешность вхождения в педагогическую профессию молодых специалистов.

Профессионализм педагога, как указано в федеральном государственном образовательном стандарте высшего образования и профессиональным стандарте педагога, реализуется через комплекс компетенций специалиста, направленных на умение выполнять множество различных функций. Подготовка будущего учителя к полифункциональной деятельности является достаточно сложным процессом в педагогическом ВУЗе [1]. В решении этой стратегической задачи существенная роль принадлежит системе наставничества, которая способна активизировать процесс профессионального становления будущего педагога. Проведенный теоретический анализ и в большей степени деятельность автора не только в качестве преподавателя педагогики, но и специалиста, имеющего длительный опыт исследовательской и практической работы в сфере дошкольного образования, позволяют рассматривать наставничество как динамичный процесс. По нашему убеждению, наставничество – это процесс, который обеспечивает личностно-значимое продвижение студента по освоению профессии педагога на основе ценностного отношения к будущей деятельности, творческой активности, внутренней мотивации и профессионального мышления. Кроме того, наставничество представляет собой сложное системное явление, характеризующееся «участием опытных профессионалов в подготовке и воспитании молодежи по соответствующей профессии [2]. На наш взгляд, наставничество должно



начинаться не на рабочем месте, непосредственно в школе (где все выпускники педагогических вузов работают уже самостоятельно), а уже в процессе обучения студентов, особенно тех, которые мотивированы на получение профессии педагога и хотят уже во время обучения попробовать себя в профессиональной или квазипрофессиональной деятельности [3]. Попробуем описать, как организовано наставничество студентов – будущих педагогов на примере работы учебно-методического центра по дошкольному образованию детей на базе факультета дошкольного и начального образования ТГПУ. Работа автора в роли наставника студентов, самостоятельно реализующих программы дошкольного образования в данном центре, убедительно показала, что наставничество – длительный, поэтапный, целенаправленный процесс развития и становления личности молодого специалиста, его психолого-педагогического, методического и общекультурного кругозора, способствующий его профессиональной адаптации, усилению мотивации к выбранной профессии. По нашему убеждению, наставником в вузе может быть только тот преподаватель, который, во-первых, читает академические базовые дисциплины (педагогика, психология, методики преподавания тех или иных предметов и т.д.), во-вторых, имеет длительный опыт как практической, так и исследовательской деятельности и использует результаты этой деятельности в работе со студентами. Такое понимание роли наставника обуславливает не узко специфический подход к его обязанностям, ограниченный только консультированием, и даже не только трансляцией собственного опыта и демонстрацией эффективных методов обучения, а более широкий, связанный с умением использовать различные роли наставника. На разных этапах обучения студентов и их вхождения в профессиональную деятельность важно правильно выбирать роли наставника от консультанта до коучера и тьютора.

Роль наставника-консультанта, на первый взгляд, кажется элементарной, задающей ориентацию на демонстрацию особенностей применения той или иной методики, технологических и методических приемов работы: объяснить, прокомментировать, показать. Вместе с тем, и эта роль требует соблюдения профессиональной этики, глубокого осознания личностно-ориентированного подхода к каждому студенту. Специфика реализации этой роли особая на разных этапах обучения будущих специалистов. Так, на первых этапах включения студентов в практическую деятельность в качестве волонтеров педагог-наставник может знакомить их с особенностями организации досуга детей на переменах, во время проведения праздников. Проводятся консультации с каждым студентом – участником досуговой деятельности дошкольников для осознания ими собственной готовности

к дальнейшему сотрудничеству с дошкольниками. А на последующих этапах консультации наставника могут иметь аналитический, научно-методический, организационно-управленческий характер, в большей степени задающий траекторию формирования новых профессиональных умений у студентов [4]. Так, например, на втором этапе вхождения в практику организации дошкольного образования, направленном на посещение студентами занятий в дошколе), педагог-наставник проводит аналитические консультации для осмысления опыта специалистов уже с точки зрения его преломления в собственную педагогическую деятельность. Консультации могут быть групповыми и индивидуальными, после каждого занятия и серии занятий. Вопросно-ответный характер консультаций на данном этапе связан с тем, что студенты, впервые посещающие занятия в дошколе, замечают их особенности, отличные от школьной урочной системы обучения. Наставник должен терпеливо выслушать вопросы, детально рассмотреть и объяснить необходимость и важность использования тех приемов, которые вызвали особый интерес у студентов. После обсуждения всех возникших вопросов, обращаем внимание студентов на их персональные возможности использования специфических приемов обучения дошкольников.

Научно-методический характер консультаций проявляется на этапах знакомства и самостоятельного составления будущими педагогами дошкольных программ. Консультации необходимы для научного обоснования выбора самими студентами методов, содержания, принципов построения развивающих программ [5]. Как показывает практика сотрудничества со студентами, такое понимание наставником роли консультанта дает возможность снять проблему возникновения стрессовых ситуаций у начинающих специалистов на этапе самостоятельной реализации программ дошкольного образования. Но вместе с тем, несмотря на длительную, с нашей точки зрения, продуманную подготовку будущих педагогов, остается риск осознания ими профессиональной несостоятельности. Одно дело наблюдать за деятельностью опытного наставника, совсем другое дело – самостоятельно организовывать совместную деятельность с дошкольниками.

Мы понимаем, что для становления профессионализма у начинающих специалистов консультаций, даже самых продуманных с точки зрения их профессиональной содержательности и индивидуализированности, недостаточно. На этапе вхождения в профессию молодых специалистов важно принимать как молодых коллег (например, в присутствии родителей и детей обращаться к ним по имени отчеству, вместе обсуждать педагогические ситуации, не навязывая своего мнения, а в некоторых вопросах спрашивать

совета). Такое принятие студентов происходит в большей степени, когда наставник примеряет на себя роль педагога-коучера и педагога-тьютора. Именно здесь осуществляется переход от компетентностей ментора к овладению компетентностями педагогического сопровождения и поддержки, персонафицированного взаимодействия с молодыми коллегами: наставника-тьютора (сопроводитель, советчик), наставника-коуча (партнер, фасилитатор). Мы видим принципиальное различие в ролевых функциональных назначениях наставника-тьютора и наставника-коучера в следующем. В российской системе образования тьютор в большинстве случаев понимается как «педагог-наставник, способный обеспечить социально-педагогическое сопровождение учащихся при выборе и прохождении ими индивидуальных образовательных траекторий» (из глоссария ФГОС, макет ИОП «Эврика»). А, коуч, исходя из современного понимания – это «специалист, который способствует успешному достижению определенной цели, получению позитивно сформулированных новых результатов в жизни и работе» [6]. Из приведенных определений видна разница в ролевых назначениях: роль наставника-тьютора связывается с функциональными обязанностями педагогического сопровождения, а наставника-коучера – педагогической поддержки.

Тьюторство требует от наставника умения наблюдать и оказывать по ее результатам своевременную адресную помощь. Так, наблюдая за молодыми коллегами в процессе общения с дошкольниками, с их родителями, мы организуем с ними индивидуальные беседы с целью максимального раскрытия потенциальных возможностей будущих педагогов. Результатом таких бесед стало создание персональных специальных шкал компетенций. Для удобства работы принята десятибалльная шкала, на которой каждый молодой специалист в зависимости от своих потребностей и возможностей отмечает, что он знает, что он умеет и что не знает, что не умеет. Проиллюстрируем, какие знания/незнания и умения/неумения были отмечены одним из начинающих педагогов.

*Что я знаю:* Особенности структуры программы дошколы, структурные компоненты организации совместной деятельности с дошкольниками в соответствии с требованиями ФГОС ДО, возрастные особенности детей 5-7 лет, комплекс игр для досуга детей, способы сотрудничества с коллегами.

*Что я умею:* осуществлять анализ дошкольных программ, подбирать игровые задания с учетом особенностей детей, организовывать досуг детей, использовать физминутки.

*Что я не знаю:* весь спектр компетенций, характерных для педагога дошколы, связанных со спецификой работы с родителями.

*Что я не умею:* удерживать внимание детей на достаточно длительное время, самостоятельно решать проблемы дисциплинарного характера, выстраивать беседы с родителями дошкольников.

Такие шкалы, во-первых, способствуют формированию позитивного принятия собственных проблем, приобретения уверенности в своих силах и возможностях и, во-вторых, каждому помогают увидеть собственные зоны развития, задают векторное направление на развитие самостоятельности, что ведет в дальнейшем к профессиональной мотивации. Осознание значимости шкал компетенций для профессионального роста молодых специалистов объясняет необходимость проведения в течение всего учебного года совместного анализа данных шкал: определяется не только уровень знаний (незнаний), умений (неумений), но и осуществляется поиск необходимых способов решения выявленных трудностей. Надо отметить, что шкалы компетенций могут показывать не только уровень успешного продвижения. Выявляя собственные проблемы в работе с детьми и их родителями, молодой специалист, советуясь с наставником, ищет способы их преодоления. Начинает успешно использовать те или иные методические приемы. Но с приходом в группу «нового» ребенка, имеющего на основании медицинских показаний проблемы психосоматического характера, эти приемы уже не срабатывают. Максимальный уровень на шкале умений резко падает вниз: оказывается, не с каждой категорией детей, молодой специалист может выстраивать конструктивные взаимоотношения. В этом случае нельзя требовать немедленного исправления ситуации, очень важно поддержать молодого коллегу, самому наставнику показать эффективные приемы работы с особенным ребенком. На данном этапе работы действенной для формирования профессиональных компетенций является выполнение роли наставника-коучера. Роль коучера для наставника в большей степени проявляется в умении поддержать молодых коллег, выявить возможности для успешного достижения цели и обозначенных задач. Заметим, что способы поддержки могут быть самыми различными, все зависит от личностных особенностей и потребностей молодого человека, от характера трудности, которую он испытывает. На наш взгляд, наставнику-коучеру важно уметь оказывать дозированную помощь. В противном случае помощь может иметь обратный эффект, восприниматься как постоянный контроль и надзор. Для оказания персональной помощи молодому специалисту, испытывающему определенные трудности, можно оказывать не прямое, а опосредованное воздействие через других его молодых коллег. Как показывает опыт обучения студентов-практикантов, те же самые пожелания, но высказанные не наставником, а сверстником воспринимаются как дельный совет, а не как критическое замечание. Кроме того, часто

пожелания и советы от коллег-сверстников, вызывают рефлексию – умение осознать и проанализировать собственное состояние и возможность принятия педагогически обоснованного решения. Данное положение обязывает педагога-наставника способствовать всемерному взаимообучению молодых педагогов – организовывать взаимопосещение занятий, проводить круглые столы с обсуждением проблемных вопросов, создавать условия для успешного группового взаимодействия во время проведения праздников, совместной с дошкольниками деятельности. Надо отметить, что различные роли наставника (консультант, тьютор, коучер) не всегда выполняются последовательно, все будет зависеть от конкретной ситуации, востребованности и пожеланий молодых специалистов, от тех трудностей, которые они испытывают на каком-либо этапе работы. И необходимо помнить, что самая важная роль наставника заключается в содействии успешной адаптации молодых специалистов в новой для них профессиональной деятельности, в укреплении их желания стать компетентными, высококвалифицированными работниками в сфере просвещения.

**ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ УЧЕБНОЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ  
МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ**

**Features of the formation of educational independence  
of primary school students**

*А. А. Галимова*

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

Научный руководитель:  
С. И. Поздеева доктор пед. наук, профессор

*Ключевые слова:* самостоятельность, учебная самостоятельность, формирование познавательной самостоятельности, младший школьный возраст, дидактические игры, творческие задачи, проекты.

*Keywords:* independence, educational independence, formation of cognitive independence, primary school age, didactic games, creative tasks, projects.

*Аннотация.* В статье раскрыты определения основных дефиниций исследования: самостоятельность, учебная самостоятельность. Проанализированы теоретические и методические аспекты развития учебной самостоятельности в начальной школе. Раскрыты основные условия и пути развития исследуемого феномена. Сконцентрировано внимание на различных видах задач, которые способствуют активизации мышления младших школьников, развивают их самостоятельность и стремление к познанию окружающего мира. Определены условия, которые влияют на формирование учебной самостоятельности младших школьников.

Научно-технический прогресс, изменение самосознания общества требуют от образовательной сферы соответствующих реакций, направленных на повышение уровня образования, определение правильных ориентиров и тенденций развития нового поколения.

Анализируя состояние современного образования, стоит обратить внимание на развитие учебной самостоятельности учащихся, начиная с первых классов. Именно с начального звена происходит формирование зрелой самостоятельности. Развивать у учащихся умение критически мыслить, анализировать и стремиться к самосовершенствованию, познанию новых явлений и процессов – достаточно сложная и кропотливая задача. Решать эту проблему стоит системно, раскрывая пути повышения эффективности учебно-воспитательного процесса образовательных организаций.

Общеобразовательная школа должна формировать целостную систему универсальных знаний, умений и навыков, а также навыков самостоятельной деятельности и личной ответственности учащихся, то есть ключевые компетентности, определяющие современное качество образования. В частности, в Федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования отмечается, что целью начального образования является развитие самостоятельности ребенка. Это значит: самостоятельно мыслить, самостоятельно принимать решения, самостоятельно планировать и действовать, самостоятельно оценивать свои действия. Сознательное и прочное усвоение знаний, умений и навыков, развитие способностей, творческого мышления является результатом только собственной, познавательной деятельности личности. Именно поэтому приоритетное значение в современное время приобретает задача формировать у учеников младшего школьного возраста такую черту личности как самостоятельность, в частности учебную самостоятельность.

Психолого-педагогические аспекты обучения младших школьников, их возрастные возможности познавательной деятельности освещены в трудах В. Крутецкого, А. Леонтьева, Б. Ананьева, К. Поливановой и др.; Л. Выготский, С. Рубинштейн, Д. Эльконин не только раскрыли сущность, но и взаимосвязь самостоятельности и активности, которые формируются и проявляются в деятельности, а также подчеркнули влияние мотивационного компонента на характер деятельности детей. Методические аспекты развития учебной самостоятельности исследуются в работах В. А., Антохиной, А. Н. Гуляевой, М. М. Исаевой, Н. Г. Санниковой, Л. Р. Сапачевой, Н. И. Чирковой и др. Несмотря на значительные достижения, касающиеся учебной самостоятельности учащихся младшего школьного возраста, проблема ее организации в современных условиях требует дальнейшего исследования.

**Цель статьи:** раскрыть особенности формирования учебной самостоятельности младших школьников.

Осознанное желание детей к осуществлению самостоятельной деятельности начинается с младшего школьного возраста, когда ребенок уже начинает познавать учебный материал и понимать действительность с более научной точки зрения.

Для понимания сущности исследуемого вопроса определим его категориальный аппарат. Под учебной самостоятельностью понимается способность ребенка самостоятельно ставить учебные цели, планировать свои действия, находить необходимые средства достижения поставленных целей, контроли-

ровать и оценивать процесс и результат своей деятельности. Можно определить внешние и внутренние признаки самостоятельности у младших школьников. К первым относятся планирование своей деятельности, выполнение задания без посторонней помощи, контроль хода и результата выполнения работы, ее корректирование, исправление. Ко вторым – потребностно-мотивационная сфера, направленная на достижение цели без помощи извне [1, с. 52]. Учебная самостоятельность школьника проявляется через его познавательную активность, интерес, творческую направленность, инициативу, умение ставить перед собой цели и планировать свою работу. Таким образом, под учебной самостоятельностью младших школьников мы понимаем любую, организованную учителем, активную деятельность учащихся, направленную на выполнение определенной дидактической цели, как на уроках, так и во внеклассной работе: поиск знаний, их осмысление, закрепление, формирование и развитие умений и навыков, обобщение и систематизацию знаний.

В соответствии с приведенным определением учебная самостоятельность младшего школьника формируется не как результат действий одного эффективного средства, а является закономерным продуктом совершенной системы обучения и воспитания учащихся на уроке, направленной на всестороннее развитие самостоятельности мышления и самостоятельности как черты характера ребенка.

Для развития исследуемого феномена образовательный процесс в начальной школе должен направляться на формирование у школьников познавательных потребностей; развитие настойчивости в выполнении самостоятельных заданий; рациональное сочетание репродуктивной и продуктивной деятельности школьников (целесообразно увеличить количество частично-поисковых методов). Необходимо введение в содержание обучения специальной системы познавательных задач, которая оптимально обеспечивает познавательную, развивающую и воспитательную функции обучения; использование эффективных средств управления поисковой деятельностью младших школьников через постепенное усложнение и варьирование содержанием познавательных задач. Совершенствование интеллектуальных умений, общих и специальных приемов учебной работы младших школьников; активное применение проектной деятельности; применение нестандартных уроков-сказок, направленных на активизацию познавательной самостоятельности учащихся; поддержку и налаживание позитивной поисковой атмосферы в классе; создание ситуаций успеха для каждого школьника. Указанные условия не являются исчерпывающими, однако, по нашему мнению, они являются основными для применения в практической деятельности.



Самостоятельность обучения особенно активно проявляется в деятельности, когда ученик имеет интерес. Для поддержания этого интереса педагогу следует использовать различные формы обучения: стихотворные задачи, квест-задачи, постановочные события, логические задачи, юмористические задачи и т.п. Такая деятельность развивают творчество, критическое мышление, оптимизируют поисковую деятельность учащихся, учат их понимать, что задача / пример / проблема / вопрос могут иметь несколько путей решения и нужно находить тот, который является наиболее интересным для конкретного ученика. Они мотивируют учащихся к самосовершенствованию и способствуют активизации учебной самостоятельности [2, с. 80].

Во время активизации познавательной деятельности большое значение имеет использование приемов интерактивного обучения: «Аквариум», «Круг идей», «Мозговой штурм», «Микрофон», «Учась – учусь», «Займи позицию». На уроках педагог должен постоянно осуществлять интеллектуально-эмоциональную поддержку учащихся на основе авансирования. Это предполагает подход к ребенку с оптимистической гипотезой, верой в его способности и успехи, что в дальнейшем влияет на развитие учебной самостоятельности школьников [3, с. 57].

Сейчас актуальной является проектная деятельность. Именно благодаря созданию проектов учащиеся развивают учебную самостоятельность. На наш взгляд, этому методу стоит уделять больше внимания на уроках.

Формированию учебной самостоятельности учащихся способствует также внеурочная деятельность. К таким занятиям можно отнести путешествия, конкурсы, праздники, подготовка докладов и презентаций, проекты, беседы и т. п. и необходимо учитывать особенности возрастной группы при планировании такой деятельности [4, с. 41].

Важным педагогическим условием формирования учебной самостоятельности является создание заботливой среды. Речь идет собственно об удачном налаживании общения в системе «ребенок-взрослый» и «ребенок-педагог». От учителя требуется наличие таких черт как толерантность, честность, понимание, принципиальность, справедливость и тому подобное. Необходимо создавать ситуации успеха, чтобы каждый ученик, несмотря на уровень знаний, умений и возможностей, мог успешно его выполнить и знал и верил в это. Речь не идет об упрощении задач, речь идет об индивидуальном подборе и адаптации задач.

Для успешного использования предложенных методов, приемов, задач, направленных на формирование учебной самостоятельности младших школьников на уроках, нужно учитывать следующие условия: развитие

учебной самостоятельности должно проводиться планомерно и систематически; при выборе методов, приемов, задач, при определении их объема и содержания необходимо руководствоваться принципами доступности, постепенности в нарастании трудностей, дифференцированным подходом к ученикам; учитель должен так сформулировать задачи, чтобы вызвать у школьников интерес к работе и стремление выполнить ее как можно лучше.

Таким образом, учебная самостоятельность – это обязательная составляющая каждого урока, которая меняет свое содержание, формы и виды в зависимости от поставленной цели и конкретных задач урока. Овладение младшими школьниками опытом самостоятельной деятельности на уроках непременно улучшит глубину знания, умений и навыков, повысит интерес к обучению, активность в познавательной и практической деятельности. Для успешного формирования учебной самостоятельности у младших школьников необходимо формировать познавательные проблемы, развивать желание и умение работать самостоятельно, настойчиво достигать результатов в выполнении поставленных перед ними задач. Пути такого развития является рациональное сочетание репродуктивной и продуктивной деятельности с целью целесообразного увеличения удельного веса частично-поисковых методов: введение в содержание начального обучения специальной системы познавательных задач, использование эффективных средств управления поисковой деятельностью младших школьников на разных этапах обучения, решения задач, которые требуют от учащихся логического рассуждения, комбинирования, анализа и синтеза.

Поскольку эта проблема не является исчерпывающей, дальнейшим перспективными исследованиями является изучение влияния информационных средств обучения на развитие учебной самостоятельности младших школьников.

### *Литература*

1. Зайцев, С. В. Проблемы развития учебной самостоятельности младших школьников / С. В. Зайцев // Психологическая наука и образование. – 2019. – Т. 24. – № 2. – С. 50–58.
2. Алибекова, Л. Б. Становление самостоятельности у младших школьников в учебном процессе / Л. Б. Алибекова // Молодой исследователь: вызовы и перспективы. – 2020. – С. 79–82.
3. Мурзина, Н. П. Удаленное обучение младших школьников: перспективы и риски развития учебной самостоятельности / Н. П. Мурзина // Начальное общее образование: вопросы развития, методического и кадрового обеспечения. – 2021. – С. 57–59.
4. Жабборова, О. Т. Развитие учебной самостоятельности младших школьников / О. Т. Жабборова // Вопросы науки и образования. – 2020. – № 9 (93). – С. 41–44.

**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕХНОЛОГИИ ТИКО-МОДЕЛИРОВАНИЯ  
ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ КОНСТРУКТИВНОГО МЫШЛЕНИЯ  
У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

**Use of tiko-modeling technology for forming constructive  
thinking in elder preschool children**

*А. Л. Гришаева*

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

Научный руководитель:  
Л. В. Вершинина канд. психол. наук

*Ключевые слова:* мышление, конструирование, ТИКО-моделирование, конструктивное мышление.

*Key words:* thinking, designing, TICO-modeling, constructive thinking.

*Аннотация:* формирование конструктивного мышления начинается в дошкольном возрасте, так как это время активного формирования всех без исключения психических процессов. Эффективным средством развития конструктивного мышления является моделирование. В статье описывается технология ТИКО-моделирования, которая применена на практике с детьми старшего дошкольного возраста в МБОУ ДО ДДТ «Планета».

Сегодня обществу необходимы активные, творческие, самостоятельные люди, готовые выполнять задачи нового уровня. Президент РФ Владимир Владимирович Путин в своих выступлениях подчёркивал о важности развития инженерного образования. Первый вице-президент Российского союза инженеров Иван Анатольевич Андриевский высказывал мнение о введении в школах инженерно-технических классов, где ребята занимались бы инженерным делом, радиоделом, строительным, обработкой металлов, знакомились с конкретными технологиями [1].

Начинать готовить будущих инженеров нужно не в вузах, а значительно раньше – в школьном и даже дошкольном возрасте, когда у детей выражен познавательный интерес к техническому творчеству, которое развивает мышление, способность логически рассуждать и анализировать.

Конструирование во ФГОС ДО определено как компонент обязательной части программы, вид деятельности, способствующей развитию исследовательской, творческой активности детей, умений наблюдать, экспериментировать [2] – а, значит, формированию и развитию конструктивного мышления

детей. Опыт, получаемый ребенком в ходе конструирования, незаменим в плане формирования умения и навыков исследовательского поведения. Конструирование позволяет организовать интеграцию всех образовательных областей и сочетать образование, воспитание и развитие дошкольников в режиме игры.

Сегодня многие образовательные программы дошкольного образования содержат раздел «Конструирование», однако прописанная в них деятельность, основывается в основном на конструировании и моделировании из бумаги, подручного или природного материала. Среди материалов, используемых для организации детского конструирования, педагогами редко используются готовые наборы универсальных развивающих конструкторов. Наиболее универсальными и развивающими является «ТИКО-конструктор», который обеспечивает включение педагога и детей в совместную деятельность по конструированию.

Что же такое ТИКО? ТИКО – это трансформируемый игровой конструктор для обучения, разработанный отечественным производителем ЗАО «НПО РАНТИС» по рекомендациям Российской академии образования [2]. Идея, организационная инициатива и научно-методическое сопровождение проекта в начальной стадии создания конструктора ТИКО принадлежат доктору физико-математических наук профессору МГУ Иджаду Хаковичу Сабитову. Конструктор ТИКО представляет собой набор ярких плоскостных фигур из пластмассы, которые шарнирно соединяются между собой. В результате для ребенка становится наглядным процесс перехода из плоскости в пространство, от развертки – к объемной фигуре и обратно. Все детали ТИКО – многоугольники, изготовленные из экологически чистой, безопасной, практичной, износостойкой пластмассы и выдерживающие многократную сборку-разборку. Собранные фигуры обладают оптимальной прочностью, максимальной транспортируемостью и не расколутся при падении или ударе. Сконструировать можно бесконечное множество игровых фигур, что вызывает безграничное желание ребенка конструировать из ТИКО-конструктора.

Для реализации занятий с ТИКО-конструктором нами была изучена технология ТИКО-моделирования, автором которой является Ирина Викторовна Логинова. ТИКО-моделирование – это инновационная образовательная технология, основанная на практической работе детей с конструктором ТИКО. Ирина Викторовна ответила на наши письма, дала рекомендации для того, чтобы начать работать с конструктором.

В августе 2020 года муниципальное бюджетное образовательное учреждение дополнительного образования Дом детского творчества «Планета»

(МБОУ ДО ДДТ «Планета») закупили наборы «Класс» и «Фантазёр» в расчете набор на каждого ребенка, рабочие тетради и технологические карты.

Отличительной чертой занятий с ТИКО-конструированием является свободное, не ограниченное жесткими рамками решение творческих задач, способствующих эффективно интеллектуальному и личностному развитию детей, мотивирующих их к получению результата, увлекающих интересными проектами. Дети воспринимают занятия как игру, и с большим удовольствием погружаются в неё, вместе с тем приобретают важные знания, навыки интеллектуальной творческой работы, учатся фантазировать и мыслить конструктивно.

Программу по ТИКО-моделированию мы апробируем с сентября 2020 года с детьми старшего дошкольного возраста, посещающих Дошкольный центр по подготовке к школе. Занятия проходят 1 раз в неделю по 30 минут. В содержание программы входит два блока:

1. Плоскостное моделирование
2. Объемное моделирование

Чтобы научиться создавать собственные объемные модели, ребенку необходимо освоить конструирование объектов на плоскости, используя для этого, иллюстрации, схемы, фотографии, рисунки. Очень важно сформировать у дошкольников умение выявлять особенности исследуемой формы, находить характерные признаки.

Для реализации программы по ТИКО конструированию в нашем образовательном учреждении были созданы условия:

1. Помещение со свободным пространством, соответствующее санитарно-гигиеническим нормам.
2. Наборы конструкторов ТИКО: «Класс», «Фантазёр».
3. Учебный комплекс: методические рекомендации, технологические карты, иллюстрации, рабочие тетради.
4. Компьютер, экран.

Содержание работы на занятиях с детьми строится по принципу постепенного усложнения и углубления. На начальном этапе дети учатся конструировать плоскостные фигуры по образцу, позже конструируют по схеме или на слух (устные диктанты). Самый сложный этап – самостоятельно придумать и смоделировать объемную тематическую конструкцию.

Деятельность на занятиях предполагает последовательность (методику) конструирования:

1. Изучение деталей конструктора

## 2. Работа с полными схемами (развитие умений):

- внимательно рассматривать схему и узнавать фигуру; делить схему на составные части; собирать по схеме конструкцию.

- раскрашивать схему в соответствии с собранной конструкцией (цвет деталей конструкции должен совпадать с цветом деталей на схеме);

- находить и раскрашивать отдельные детали конструкции;

- дорисовывать недостающую деталь конструкции (логические задания).

## 3. Работа с контурными схемами (закрепляем умения):

- внимательно рассматривать схему и узнавать фигуру;

- делить схему на составные части;

- раскрашивать схему в соответствии с собранной конструкцией;

- рисовать детали, из которых собрана конструкция;

- соединять различные ТИКО-фигуры в единую композицию, объединенную тематически.

Под обучением конструированию, вслед за А. В. Белошистой будем понимать формирование общих конструктивных умений и развитие на этой базе конструктивного стиля мышления [3].

Под конструктивным мышлением будем понимать умение видеть объект в целом и при этом представлять себе соотношение его частей. Это умение видеть объект как бы прозрачным, видеть невидимые линии и части, а также мысленно поворачивать объект, "смотреть" на него с разных сторон, умение мысленно расчленять его, собирать и преобразовывать (трансформировать) [4].

Конструктивное мышление тесно связано с пространственным мышлением, под которым понимается умение строить модель в уме и мысленно выполнять ее преобразования по заданным параметрам (перемещения, сечения, трансформации). Таким образом, в дошкольном возрасте развитие конструктивного мышления есть способ и средство стимуляции и развития пространственного мышления, которое является частью математического стиля мышления [4].

На занятиях с ТИКО старшие дошкольники начинают работать с символами. Такие действия требуют замены предметов словами, числами, схемами и др. Умение оперировать символами называют логическим мышлением. Оно формируется на основе наглядно-образного и является высшей стадией мышления. Следовательно, основания развития логического мышления закладываются уже в дошкольном возрасте [5].

ТИКО-конструирование способствует активному включению таких мыслительных операций, как сравнение, анализ, синтез, абстрагирование, обоб-

щение, классификация, систематизация; происходит развитие познавательной активности и устойчивого познавательного интереса как фундамента будущей учебной мотивации.

Таким образом, организация образовательного процесса на основе технологии ТИКО-моделирования предоставляет неисчерпаемые возможности для развития дошкольников. В конструировании происходит развитие восприятия и образного и логического мышления, воображения и фантазии ребенка. Ребенок осваивает пространство, учится воспринимать такие свойства предметов как цвет, форма, величина; решать познавательные и творческие задачи, строить наглядные модели; выражать свои эмоции через художественные символы. Конструирование также способствует расширению словаря, обогащению детской речи, совершенствует зрительно-моторную координацию. Примечательно, что конструктивная деятельность формирует важные качества личности, как целеустремленность, настойчивость, самостоятельность, инициативность, организованность, развивается интерес к строительству, а именно такими мы и желаем видеть своих выпускников.

#### *Литература*

1. Российская газета: спецвыпуск – Образование и карьера 18 апреля 2018 г. № 82 (7545) <https://rg.ru/2018/04/17/v-shkolah-nuzhno-popularizirovat-tehnicheskie-znaniia-i-navyki.html> (дата обращения: 09.04.2021).
2. Федеральный Государственный образовательный стандарт дошкольного образования [Текст]: утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 октября 2013 г., № 1155 / Министерство образования и науки Российской Федерации. – Москва: 2013 г. <http://www.tico-rantis.ru/> (дата обращения: 09.04.2021).
3. Белошистая, А. В. Формирование и развитие математических способностей дошкольников: Вопросы теории и практики. – Москва : ВЛАДОС, 2003. – 263 с.
4. Белошистая, А. Развитие логического мышления у дошкольников как методическая проблема (теория и технология) /А. Белошистая //Дошкольное воспитание. – 2018. – № 1. – с.21-29; №2. – с.27-39.
5. Новикова, О. Н. Логическое мышление старших дошкольников / О. Н. Новикова // Педагогическое мастерство и педагогические технологии. – 2016. – №3. – с.148-149.

**ФОРМИРОВАНИЕ МОТИВАЦИИ К УЧЕБЕ  
У НЕУСПЕВАЮЩИХ ОБУЧАЮЩИХСЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ**

**Development of motivation for studying in underperforming students**

*А. П. Гришаева*

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

Научный руководитель:  
О. Л. Никольская, канд. пед. наук, доцент

*Ключевые слова:* педагогика, психология, мотивация, учеба, неуспевающие обучающиеся, педагог.

*Key words:* pedagogy, psychology, motivation, study, failing students, teacher.

*Аннотация.* Основанием успешной учебной деятельности каждого обучающегося является высокая степень мотивирования к учебе. С давнего времени и по сегодняшний день, как в отечественной, так и зарубежной психологии, и педагогике придавалось и придается огромное значение мотивации как ведущему фактору любой деятельности.

На данный момент позиции, которые изложены во ФГОС начального образования, актуализируют создание условий для личностного развития обучающихся. Мотивация является одним из основных показателей личностных универсальных учебных действий. Из этого следует, что в наше время формирование мотивации к учебе у неуспевающих обучающихся начальной школы можно назвать одной из актуальных проблем современной школы. Наличие у ребёнка положительных мотивов для успешного выполнения предъявляемых школой требований, заставляет его проявлять активность в отборе, систематизации и запоминании необходимой информации.

Проблема формирования и развития мотивации к учебе у неуспевающих младших школьников является актуальной фундаментальной проблемой как в отечественной, так и зарубежной психологии, и педагогике. Такая проблема волновала и волнует не только главных представителей педагогики, психологии, философии и социологии, но и проблема школьной неуспеваемости тревожит всех нас.

Неуспевающий обучающийся – это обучающийся, который не может показать тот уровень знаний, умений и навыков, которые демонстрируют с ним рядом стоящие обучающиеся. Такие дети нуждаются в особом подходе к организации учебного процесса. Таким обучающимся требуется поддержка со



стороны педагога. При отсутствии должного внимания у них возникают серьезные трудности в обучении.

Педагог с неуспевающими обучающимися проводит целую системную работу из четырех этапов, которая в дальнейшем приводит к формированию и развитию учебной мотивации у детей:

– На первом этапе педагог изучает уровень сформированности мотивов к учебе у таких обучающихся начальной школы.

– Многие ученые по психологии занимались изучением мотивации, вследствие этого в современной психологической науке представлены самые различные ее трактовки.

На сегодняшний день мотивация как психологическое явление рассматривается несколькими подходами. Психологи: Ж. Годфруа и К. Мадсен рассматривают мотивацию как совокупность факторов, поддерживающих и направляющих, т. е. определяющих поведение [1, с. 134], К. К. Платонов – как совокупность мотивов [2, с. 46], а также как побуждение, вызывающее активность организма и определяющее ее направленность. Помимо этого, по мнению М. Ш. Магомед-Эминова мотивация рассматривается как процесс психической регуляции конкретной деятельности [3, с. 160], И. А. Джидарьяна – как процесс действия мотива и как механизм, определяющий возникновение, направление и способы осуществления конкретных форм деятельности [4, с. 151], В. К. Вилюнаса – как совокупная система процессов, отвечающих за побуждение и деятельность [5, с. 60].

Мотивация, по определению советского психолога Д.Б. Эльконина – это динамический процесс физиологического и психологического управления поведением человека, определяющий его направленность, организованность, активность, устойчивость. Учебная мотивация определяется как частный вид мотивации, включенный в деятельность учения.

Выделяют пять уровней учебной мотивации. Для выявления уровня мотивации к учебе у неуспевающих обучающихся начальных классов были взяты анкеты для оценки уровня школьной мотивации Н. Г. Лускановой и М. Р. Гинзбурга. Анкеты проводилась на базе МБОУ Каргасокской школы-интернат № 1 с обучающимися 2 «А» класса, экспериментальная группа состояла из 22 человек.

При обработке результатов методики Н. Г. Лускановой, были выявлены следующие результаты:

30 % – это высокий уровень учебной мотивации, учебной активности. Такие дети имеют познавательный мотив, стремление наиболее успешно выполнять все предъявляемые школьные требования. Обучающиеся четко

следуют всем указаниям учителя, добросовестны и ответственны, сильно переживают, если получают неудовлетворительные отметки.

40 % – средняя школьная мотивация. Обучающиеся успешно справляются с учебной деятельностью. Подобный уровень мотивации является средней нормой обучения.

30 % – сниженная школьная мотивация, положительное отношение к школе, но школа привлекает таких детей внеучебной деятельностью. У таких обучающихся познавательные мотивы к учебному процессу сформированы в меньшей степени. Они достаточно благополучно чувствуют себя только в школе, чтобы общаться с друзьями, с учителями.

0 % – низкая школьная мотивация. Такие дети посещают школу неохотно, предпочитают пропускать занятия. На уроках часто уделяют внимание посторонним делам, играм. Они испытывают серьезные затруднения в учебной деятельности, находятся в серьезной адаптации к школе.

0 % – негативное отношение к школе, школьная дезадаптация. Такие дети испытывают серьезные затруднения в обучении. Они не справляются с учебной деятельностью, имеют трудности в общении с одноклассниками, с учителями. Школа часто воспринимается ими как враждебная среда, пребывание в ней для них невыносимо. Также, дети могут проявлять агрессию, отказываться выполнять предлагаемые задания, следовать тем или иным нормам и правилам. Часто у таких обучающихся отмечаются нервно – психические нарушения.

При обработке результатов методики по М. Р. Гинзбургу, были выявлены следующие результаты: 20 % – очень высокий уровень мотивации, 40 % – высокий уровень учебной мотивации, 30 % – средний уровень учебной мотивации и 10 % – сниженный уровень учебной мотивации.

Таким образом, можно сделать выводы о том, что в этом классе есть обучающиеся со средним и сниженным уровнем учебной мотивации, с которыми нужна дальнейшая работа по формированию мотивации к учебе.

Вторым этапом является изучение причин неуспеваемости младших школьников. Рассмотрим такие причины неуспеваемости как:

1. Влияние биологического развития: дефекты органов чувств; соматическая ослабленность; психологические отклонения; особенности высшей нервной деятельности, отрицательно влияющие на обучение и т.д.

2. Влияние психического развития: слабое развитие интеллекта, воли, эмоциональной сферы личности, отсутствие познавательных интересов и т.д.

3. Влияние школы: недостатки процесса обучения, учебных пособий; недостатки процесса воспитания в школе (со стороны педагога, одноклассни-

ков); пробелы в знаниях, специальных умениях; пробелы в навыках учебного труда и т.д.

4. Влияние внешкольной среды: влияние семьи (неблагополучная семья, неполная семья, отсутствие контакта с родителями, конфликты в семье, низкий материальный уровень семьи); отрицательное влияния сверстников; СМИ; влияние гаджетов и т. д.

Третьим этапом педагог выбирает направления, по которым будет работать с неуспевающими детьми:

- Учет индивидуальных особенностей детей;
- Учет социальных условий;
- Учет возрастных особенностей;
- Учет состояния здоровья;
- Учет сформированности общих и специальных условий.

На четвертом этапе происходит формирование и развитие учебных навыков, обучающихся через коррекционную работу, индивидуальную работу, дифференцированную работу, дополнительные занятия, вовлечения в секции и работу с родителями.

Таким образом, формирование мотивации к учебе у неуспевающих обучающихся начальных классов – процесс целенаправленный, длительный и кропотливый. Устойчивый интерес к учебе педагог формирует у неуспевающих обучающихся через:

- Урок- путешествие;
- Урок- игра;
- Урок- викторина;
- Урок- исследование;
- Урок- встреча;
- Творческие задания;
- Разноуровневые задания;
- Деформированные задания;
- Внеклассная работа;
- Игровая деятельность и т.д.

Обучение в игровой форме является одной из наиболее эффективных форм работы учителя с обучающимися. Такой педагогический инструмент помогает до детей доносить информацию так, что дети гораздо легче ее воспринимают и запоминают. Существуют разнообразные формы игр: квесты, соревнования, тренинги, путешествия, деловые игры, игры-упражнения и

т. д. С помощью игр иллюстрируется уровень знаний детей. Они видят трудности в выполнении заданий, видят пробелы в своих знаниях. Совместная деятельность побуждает обучающихся к познавательной активности. Такая форма работы способна заинтересовать даже неуспевающих школьников.

Игры направленные, на формирование мотивации к учебе.

1. «Опиши». Всем детям раздаются картинки с конкретным изображением чего-либо. Они должны на доске написать качества, признаки своего объекта, предмета, явления. Остальные должны угадать о ком или о чем идет речь.

2. «Найди рифму». Задача детей: подобрать как можно больше рифм к определенным словам.

3. «Угадай слово или словосочетание». Один ребенок рисует пальцем слово или словосочетание на спине другого играющего, второй – угадывает.

4. «Досчитай до...». Детям предлагается какое-либо число. Они должны по очереди вслух называть по одному числу, но не называть кратные числа заданному числу.

Таким образом, в статье рассмотрены актуальные вопросы, касающиеся мотивации современного неуспевающего школьника: уровни учебной мотивации, причины неуспеваемости, формы работы с такими детьми и проанализировано исследование, направленное на оптимизацию условий для успешного обучения детей с проблемами в обучении.

### ***Литература***

1. Годфруа, Ж. Что такое психология / Ж. Годфруа. – Москва : Мир, 2012. – 496 с.
2. Овчарова, Р. В. Практическая психология в начальной школе / Р. В. Овчарова. – Москва : ТЦ Сфера, 2016. – 240 с.
3. Магомед-Эминов, М. Ш. Психодиагностика мотивации / М. Ш. Магомед-Эминов // Общая психодиагностика / Под ред. А. А. Бодалева, В. В. Столина. – Москва : 2014. – С. 155–179.
4. Джидарьян, И. А. О месте потребностей, эмоций и чувств в мотивации личности / И. А. Джидарьян // Теоретические проблемы психологии личности. – 2014. – С. 145–169.
5. Вилюнас, В. К. Психологические механизмы мотивации человека / В. К. Вилюнас. – Москва : Издательство МГУ, 2011. – 288 с.

**УСТНОЕ НАРОДНОЕ ТВОРЧЕСТВО КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ  
НРАВСТВЕННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

**Folklore as a means of forming moral images of young school children**

*А. М. Давлетова*

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

Научный руководитель:  
Г. Х. Вахитова, канд. пед. наук, доцент

*Ключевые слова:* устное народное творчество, нравственное воспитание, культура, нравственность, нравственная культура личности, младшие школьники.

*Key words:* folklore, moral education, culture, morality, moral culture of the individual, junior schoolchildren.

*Аннотация.* Использование в современной образовательной системе основ традиционной культуры, выявление ее многочисленных уникальных учебно-воспитательных возможностей позволяет решать актуальные проблемы современности: формирование национального самосознания и сохранение духовного наследия наших предков, нравственное воспитание. Произведения устного народного творчества обладают огромным духовно-нравственным потенциалом. В них олицетворены образы, идеалы, веками служившие основой воспитания и просвещения людей. Педагогический потенциал культуры, наследование духовно-нравственных ценностей и идеалов, воплощенных в различных видах народного искусства, позволяет решать задачи нравственного воспитания и разностороннего развития личности. На основе разработанных критериев проанализирован уровень знаний устного народного творчества обучающихся.

Термин «фольклор» (в переводе «народная мудрость») впервые ввел английский ученый У. Дж. Томс в 1846 г. Поначалу этот термин охватывал всю духовную и материальную культуру народа. В современной науке оно употребляется в первоначальном значении: составная часть народного быта, тесно переплетающаяся с другими его элементами. С начала XX в. термин используется и в более конкретном значении: устное народное творчество.

Фольклор (англ. folklore) – устное народное творчество; художественная коллективная творческая деятельность народа, отражающая его жизнь, воззрения, идеалы; создаваемые народом и бытующие в народных массах произведения (предания, песни, частушки, анекдоты, сказки, эпос), народная музыка (песни, инструментальные наигрыши и пьесы), театр (драмы,

сатирические пьесы, театр кукол), танец, архитектура, изобразительное и декоративно-прикладное искусство [4, с. 58].

Роль фольклора в воспитании младших школьников велика: произведения фольклора дают большие возможности для умственного развития, эстетического и нравственного воспитания обучающихся. Народное творчество вбирает в себя жизненный опыт, коллективную мудрость, пропагандируя высокие нравственные нормы и эстетические идеалы. [6, с. 111].

Фольклор берет свое начало в малых жанрах: пословицы, поговорки, загадки, пестушки, небылицы, считалки, скороговорки и частушки.

Пословица – меткое образное изречение назидательного характера, типизирующее самые различные явления жизни. Большая часть пословиц посвящена нравственной сути человека, которая способствует формированию важнейших человеческих качеств: «Каково семя, таково и племя», «Не имей сто рублей, а имей сто друзей», поэтому успешным представляется их использование в целях нравственного воспитания.

Поговорка не несет в себе воспитательной цели – она является простейшим поэтическим произведением. Содержат в себе житейскую мудрость народа: «Кончил дело – гуляй смело», «Будь друг, да не вдруг».

Что касается загадки, то в «Литературной энциклопедии» она определяется как «замысловатое поэтическое описание какого-либо предмета или явления, испытывающее сообразительность отгадывающего. Загадки призваны развивать мышление детей, приучать их анализировать предметы и явления из различных областей окружающего мира.

Песенные жанры представлены эпическими песнями и балладами, обрядовыми и лирическими песнями, частушками и трудовыми песнями.

Также необходимо рассмотреть крупные жанры фольклора.

Былины – это русские народные эпические песни о подвигах богатырей, которые собирают в себе такие качества как героизм, честность и великодушные [2]. Слушая и анализируя былины, дети реализуют свою возрастную потребность подражать героям: быть сильными и мужественными как Илья Муромец, добрыми и рассудительными как Добрыня Никитич, помогать и защищать слабых, как Святогор.

Легенда как группа фольклорных произведений объединяется наличием элементов чего-то фантастического, но воспринимаемого как достоверное, происходившее на границе исторического и мифологического времени [3].

Сказки являются важным воспитательным средством, в течение столетий выработанным и проверенным народом. Основой сказок всегда является жизнь народа: повседневная рутина, обычаи и борьба за счастье. Они соби-

рают в себе лучшие положительные черты людей: трудолюбие, преданность, находчивость, а значит, и помогают культивировать эти черты в подрастающем поколении. Сказка не дает прямых наставлений детям, но в ее содержании всегда заложен нравственный урок, который они постепенно воспринимают.

Мы не можем не рассмотреть устное народное творчество как часть нравственной культуры общества.

Культура в образовании выступает как его содержательная составляющая, источник знаний о природе, обществе, способах деятельности, эмоционально-волевого и ценностного отношения человека к окружающим людям, труду и общению. Принимая во внимание данное определение, мы будем понимать под культурой процесс, средство и результат образования и воспитания [8, с. 68].

Понятие «нравственность» обозначает систему принципов и норм поведения, определяющих отношения людей друг к другу, к обществу и отдельным классам. В отличие от простых норм или традиций, нравственные нормы получают обоснование в виде идеалов добра и зла, справедливости, сочувствия, готовности прийти на помощь [8, с. 68]. Целью и основным результатом организации процесса нравственного воспитания, главным показателем его эффективности является формирование нравственной культуры личности.

Раскрытие сущности понятия «нравственная культура личности» требует анализа существующих взглядов на проблему. Такие авторы как Л. М. Архангельский, В. М. Соколов, рассматривают нравственную культуру как связь и взаимодействие сознания и поведения, как гармонию культуры нравственного сознания и моральных аспектов поведения.

Нравственная культура личности – сложная программа, включающая освоенный опыт человечества, который помогает поступать нравственно в традиционных ситуациях, а также творческие элементы сознания – нравственный разум, интуицию, способствующие принятию морального решения в проблемных ситуациях [6, с. 240].

Степень овладения нравственными понятиями у детей различна, что связано с общим развитием ребенка, его жизненным опытом. В этом плане велика роль уроков литературного чтения. Действительно, художественное слово воздействует не только на сознание, но и на чувства и поступки [7, с. 21]. Поэтому можно говорить, что литературное чтение может комплексно влиять на все стороны личности. Оно формирует эстетическое и нравственное чувства, мировоззрение.

По мере того, как у человечества накапливался жизненный опыт, который необходимо было передать следующим поколениям, увеличивалась роль вербальной информации. Велико значение устного народного творчества, как материала, важного для изучения философии народа, его истории и искусства, как средства воспитания подрастающего поколения.

С целью изучения уровня сформированности знаний о произведениях устного народного творчества фольклорных произведениях младших школьников нами проведено исследование на базе МБОУ «СОШ № 80» г. Северска, в 3 В классе.

Нами были разработаны критерии и показатели уровня сформированности нравственных понятий.

Таблица 1 – Критерии и показатели сформированности нравственных понятий

| <i>Критерии</i>  | <i>Показатели</i>  |
|--|--|
| <b>Знание жанров устного народного творчества</b>  | - определение жанра и выделение его основных признаков                             |
| <b>Понимание идейно-нравственного содержания произведений устного народного творчества</b> | - понимания идеи произведения<br>- формулирование нравственного урока произведения |
| <b>Выразительность чтения</b>  | - выбор правильной интонации для передачи чувств автора и собственного отношения   |

На основе предложенных критериев и показателей были определены уровни сформированности нравственных понятий.

#### Уровни сформированности нравственных знаний

|                |  |
|----------------|--|
| <b>Высокий</b> | - стремление удовлетворить потребность в пополнении знаний о жанрах устного народного творчества;<br>- понимание значимости устного народного творчества в жизни;<br>- активное выполнение творческих заданий  |
| <b>Средний</b> | - потребность в пополнении знаний о жанрах устного народного творчества проявляется редко;<br>- допускает ошибки в определении жанра;<br>- не всегда может сформировать нравственный урок произведения;<br>- не всегда активен в выполнении творческих заданий |
| <b>Низкий</b>  | - отсутствует потребность в пополнении знаний о жанрах устного народного творчества;<br>- не умеет определить жанр и сформулировать идею произведения;<br>- отсутствие активности в выполнении творческих заданий.   |



Для проверки знаний о жанрах устного народного творчества были предложены следующие задания:

1. Обучающимся нужно было разгадать кроссворд на знание жанров устного народного творчества.

2. Также мы провели опрос, цель которого было выявление уровня знаний обучающихся о произведениях устного народного творчества. Обучающимся нужно было ответить на вопросы:

1. Что такое фольклор?

2. Какие жанры фольклора вы знаете?

3. Определите жанры фольклора:

А) В некотором царстве, в некотором государстве жил-был царь... (сказка).

Б) Сшит колпак не по-колпаковски, надо колпак переколпаковать и выколпаковать (скороговорка).

В) Кланяется, кланяется, придет домой – растянется (загадка).

Г) Федя-бредя съел медведя, упал в яму, кричал маму (дразнилка).

Д) На чужой сторонушке рад своей воронушке (пословица).

Результаты, полученные в процессе исследования, мы занесли в табл. 2.

Таблица 2 – Сводная таблица результатов тестирования уровня знаний о произведениях устного народного творчества младших школьников

| Низкий уровень | Средний уровень | Высокий уровень |
|----------------|-----------------|-----------------|
| 8 человек      | 7 человек       | 6 человек       |
| 37 %           | 33 %            | 30 %            |

Как видно из таблицы, с высоким уровнем знаний о фольклорных произведениях в классе выявлено 6 чел. (30 %), со средним – 7 чел. (33 %), с низким – 8 чел. (37 %).

Анализ полученных результатов показывает, что больше всего обучающихся (более 35 %) имеют средний уровень знаний о фольклорных произведениях.

Таким образом, наше исследование показало, что необходимо реализовать комплекс занятий с целью повышения уровня знаний о произведениях устного народного творчества обучающихся на уроках и во время внеурочной деятельности.

Использование элементов народного творчества активизирует их мыслительную деятельность, формирует потребность к самосовершенствованию. Использование различных фольклорных форм на уроках в начальной школе актуально и перспективно. Проблему нравственно-эстетического развития учащихся можно и нужно решать на любом учебном материале, однако фольклор обладает особыми свойствами, в силу которых он составляет своего рода эстетический фундамент, основу начального воспитания ребенка искусством слова.

### *Литература*

1. Болдырев, Н. И. Нравственное воспитание школьников: вопросы теории / Н. И. Болдырев. – Москва : Педагогика, 1979. – 224 с.
2. Зелинский, К. В. Нравственное воспитание школьников: теория, диагностика, эксперимент, технологии и методы: учебно-методическое пособие / К. В. Зелинский, Т. В. Черникова ; под ред. В. И. Слободчикова. – Москва : Изд-во Планета, 2010. – 280 с.
3. Никитченков, А. Ю. Фольклор в системе духовно-нравственного развития и воспитания младшего школьника / А. Ю. Никитченков // Начальная школа плюс До и После. – 2012. – № 5. – 53–57 с.
4. Трегубова, Н. Н. Духовно-нравственное воспитание младших школьников средствами фольклора / Н. Н. Трегубова : непосредственный, электронный // Проблемы и перспективы развития образования : материалы VIII Международная научная конференция (г. Краснодар, февраль 2016 г.). – Краснодар : Новация, 2016. – 27–29 с.
5. Хабдиева, А. Т. Духовно-нравственное воспитание на уроках литературы: учеб. пособие для студентов педагогических вузов / А. Т. Хабдиева. – Москва : Академия, 2007. – 403 с.
6. Чиплиева, А. Д. Эмпирическое исследование ориентации младших школьников на нравственные ценности / А. Д. Чиплиева // Современная педагогика. – 2017. – № 1. – С. 19–21.
7. Шитякова, Н. П. Особенности духовно-нравственного воспитания школьников в современных условиях: курс лекций для студентов, обучающихся по специальностям педагогического образования / Н. П. Шитякова – Челябинск : Изд-во ЧГПУ, 2004. – 158 с.

## ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

### **Pedagogical support for children of senior preschool age in research activities**

*О. А. Деева*

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

Научный руководитель:  
А. В. Ящук, канд. пед. наук, доцент

*Ключевые слова:* исследовательская деятельность, педагогическая поддержка, познавательная деятельность.

*Key words:* research activities, pedagogical support, cognitive activities.

*Аннотация.* Развитие исследовательской деятельности ребенка является одной из ведущих и актуальных задач современного образования. В настоящее время для нашей страны характерен процесс обновления ступеней образования, при котором происходит процесс качественного изменения его культурологического, развивающего, личностного потенциала. Реалии современного общества диктуют условия, при которых оно испытывает потребность в деятельной и самостоятельной личности, которая проявляет исследовательскую активность и творчество в решении проблем, продиктованных этим обществом и жизненными обстоятельствами. В образовательном процессе дошкольных учреждений применяются различные формы и методы, направленные на развитие исследовательской деятельности детей.

В современных условиях становления и развития системы дошкольного образования проблема развития исследовательской деятельности у детей дошкольного возраста становится актуальной психолого-педагогической проблемой, так как от ее решения во многом зависит успешность освоения детьми знаний. Исследовательская деятельность старшего дошкольника имеет сложную структуру, в ней выделяют мотивационный компонент, связанный с интересом, желанием ребенка вести исследовательский поиск решения проблемы и проявлением настойчивости в достижении цели; содержательный компонент, связанный с представлениями о возможных способах и средствах осуществления исследовательского поиска решения проблемы; операциональный компонент, отражающий опыт практического использования дошкольником исследовательских умений для решения проблемы. Исследовательскую деятельность следует рассматривать как особый вид интеллектуально-творческой деятельности, порождаемый в результате функ-

ционирования механизмов поисковой активности и строящийся на базе исследовательского поведения, не исчерпывается наличием факта поисковой активности, она предполагает также анализ получаемых результатов, оценку на их основе развития ситуации, прогнозирование (построение гипотез) в соответствии с этим дальнейшего ее развития. Она обеспечивает полноценную жизнь ребёнка в окружающем мире (природа, социум). Формируемые представления, их упорядочивание, осмысление существующих закономерностей, связей и зависимостей способствуют дальнейшему успешному интеллектуальному и личностному развитию ребёнка.

Любопытство является элементарной стадией избирательного отношения, обусловленное лишь внешними, часто неожиданными обстоятельствами, привлекающими внимание. На стадии любопытства дети проявляют эмоциональную реакцию на новизну, которая сопровождается ориентировочными реакциями, что объясняет постоянное любопытство ребенка к окружающему миру. У ребенка на этом уровне развития исследовательской активности еще не прослеживается стремление к познанию сущности, ему достаточно лишь занимательности того или иного предмета, той или иной ситуации, и тем не менее фактор занимательности может служить основой для проявления исследовательской активности. Любопытство – это, прежде всего, элементарное проявление исследовательской активности. Оно подчеркивает в ребенке познавательные потребности, в которых скрыты истоки любознательности.

Любознательность является ценным состоянием человека, которое характеризуется стремлением личности проникнуть за пределы увиденного. На данной стадии развития исследовательской активности детям присуще достаточно сильные эмоции радости познания, удивления, удовлетворенностью деятельностью.

Анализ проблемы развития исследовательской деятельности детей старшего дошкольного возраста свидетельствует, что старший дошкольный возраст является сензитивным периодом для формирования в личности ребенка этого важного психологического образования, опосредующего его отношение к освоению окружающей действительности во всем многообразии свойств и проявлений.

В.С. Мухина отмечает, что если в дошкольном возрасте не было обеспечено формирование исследовательской активности, то развитие психики данной личности пойдет в другом направлении, будет происходить на более узкой основе, если не затормозится совсем [1].

В старшем дошкольном возрасте интенсивно развиваются познавательные мотивы, которые являются одним из составляющих элементов исследо-

вательской деятельности. Ребенок получает удовлетворение от решения игровых, умственных задач, от интеллектуальных усилий, с помощью которых эти задачи решались.

У старших дошкольников типичными являются не единичные познавательные вопросы, а их цепь. Иногда отдельные вопросы рассредоточены во времени, что говорит об устойчивости интереса. Старших дошкольников интересует происхождение вещей и предметов, разнообразные явления, роль человека в создании предметов, поступки людей, их мотивы.

Развитие исследовательской деятельности детей старшего дошкольного возраста предполагает:

1. Становление и укрепление общей познавательной мотивации, которая является основой формирования учебной мотивации на этапе подготовки ребенка к школе;

2. Формирование специфических способов познавательной деятельности: навыков экспериментирования, первичных навыков работы с информацией, формирование основ логического мышления;

3. Развитие речи как средства передачи информации и активизации мышления.

4. Развитие восприятия.

Черты произвольности в старшем дошкольном возрасте становятся присуще также психическим процессам, протекающим во внутреннем умственном плане: память, мышление, воображение, восприятие и речь.

Важнейшей отличительной особенностью восприятия детей старшего дошкольного возраста выступает тот факт, что, соединяя в себе опыт других видов ориентировочной деятельности, зрительное восприятие становится одним из ведущих. Оно позволяет охватить все детали, уловить их взаимосвязи и качества. Формируется акт рассматривания, в процессе которого старший дошкольник решает разнообразные задачи: ищет нужный предмет и выделяет его; устанавливает его особенности, индивидуальные стороны, определяет в нем признаки или части, отличающие и объединяющие его с другими объектами; создает образ незнакомого предмета.

Стоит отметить, что педагогическая поддержка детей старшего дошкольного возраста предполагает обучение, которое направлено на:

- опору на природную детскую любознательность;
- поощрение познавательной инициативы ребенка вопросов, рассуждений; уважительное к ним отношение;
- опору на такие виды исследовательской активности, как наблюдение, экспериментирование, познавательное общение;

– организацию развивающей среды, стимулирующей исследовательской активности детей;

– обогащение сознания ребенка новыми познавательными содержаниями посредством основных источников информации (искусств, наук, традиций и обычаев).

Тем не менее, содержание образования в ДООУ в процессе развития исследовательской активности обеспечивает:

– формирование у ребенка целостной картины окружающего мира;

– развитие интереса к предметам и явлениям окружающей действительности (мир людей, животных, растений), местам обитания человека, животных растений (земля, воздух, вода);

– ознакомление с предметами быта, необходимыми человеку, их функциональным назначением;

– формирование представлений о себе, о ближайшем социальном окружении;

– формирование первоначальных представлений о макросоциальной среде, о деятельности людей, явлениях общественной жизни;

– формирование позитивного отношения к окружающему миру на основе эмоционально-чувственного опыта.

Психологические особенности детей старшего дошкольного возраста охватывают когнитивную, эмоциональную, поведенческую сферы и обеспечивают возможность развития устойчивой исследовательской активности. Своевременное и адекватное стимулирование исследовательской активности, развитие процессов познавательной деятельности детей выступают первейшим условием формирования навыков и умений в исследовательской деятельности.

### *Литература*

1. Мухина, В. А. Психологический смысл исследовательской деятельности для развития личности / В. А. Мухина // Народное образование. – 2006. – № 7. – С. 123–127.
2. Волошена, Е. А. Диагностика познавательной активности детей старшего дошкольного возраста / Е. А. Волошена, О. Н. Истратова // Приволжский научный вестник. – 2014.
3. Годовикова, Д. Б. Формирование познавательной активности / Д. Б. Годовикова // Дошкольное воспитание. – 2006. – № 1. – С. 28–32.
4. Ефимова, И. А. Познавательно-исследовательская деятельность как средство развития самостоятельности детей старшего дошкольного возраста / Общество: социология, психология, педагогика. – 2017.
5. Микерина, А. С. Педагогическое сопровождение исследовательской деятельности детей дошкольного возраста / А. С. Микерина, С. Д. Кириенко. // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2016. – № 10.

**АКТИВНЫЕ МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ НА УРОКАХ И ВНЕУРОЧНЫХ ЗАНЯТИЯХ  
ПО МАТЕМАТИКЕ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ**

**Active teaching methods in the classroom and extracurricular  
math classes in elementary school**

*Т. В. Дзюба*

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

Научный руководитель:  
Н. В. Фетисова, канд. пед. наук, доцент

*Ключевые слова:* активные методы обучения, обучающиеся, начальная школа, мотивация, математика, мыслительная деятельность, предметные знания, «круглый стол», «мозговой штурм», проблемное обучение.

*Key words:* active teaching methods, learners, primary school, motivation, mathematics, thinking, subject knowledge, round table, brainstorming, problem-based learning.

*Аннотация.* Изменения, происходящие в мировой общественной системе, неизменно приводят к изменениям в подходах к обучению и воспитанию личности. Система образования претерпевает глобальные преобразования. В современной школе наблюдается увеличение умственной нагрузки на уроках математики. Именно поэтому проблема поиска эффективных форм и методов обучения предмету является актуальной. В исследовании обобщены основные подходы активного обучения, которые сводятся к использованию системы методов, направленных на самостоятельное овладение учащимися знаниями и умениями в процессе активной мыслительной и практической деятельности, представлены диагностические данные измерения уровня учебной мотивации обучающихся, а также уровня предметных знаний по математике, проанализированы результаты опытно-экспериментальной работы на базе МБОУ СОШ № 49 г. Томска.

Изменения, происходящие в мировой общественной системе, неизменно привели к изменениям в подходах к обучению и воспитанию личности. Если ранее перед педагогом стояла задача передачи знаний, умений и навыков своим ученикам, то теперь роль учителя неразрывно связана с процессом развития личности. Система образования претерпевает глобальные преобразования.

Актуальность изучения проблемы о внедрении активных методов обучения на уроках и внеурочных занятиях по математике в начальной школе обусловлена изменением позиции ученика, расширением функций педагога и глобализацией информационного пространства.

Согласно Концепции развития математического образования в Российской Федерации, в начальном общем образовании большое значение должно придаваться активности обучающихся как на уроках, так и во внеурочной деятельности [1]. Эта задача осуществима только при соответствующем построении всего процесса обучения. Потребность модернизации современной дидактической системы обусловила особый интерес к активным методам обучения.

Цель нашего исследования заключается в том, чтобы проанализировать эффективность использования активных методов на уроках и внеурочных занятиях по математике.

Активные методы обучения в процессе педагогической деятельности приносят в классы нетрадиционные для массовой школы паритетные отношения преподавателя и учащихся, новую философию и ценности образования. Роль образовательной системы будет только тогда выполнена, когда появится доступ к интересам личности, глубинным сторонам общественного бытия, что невозможно без равноправного педагогического общения [2].

Проблема активизации обучения была интересна ученым ещё задолго до становления педагогики в самостоятельную научную дисциплину. Ей посвящены труды таких авторов, как И. Кант, Ж. Ж. Руссо, И. Г. Песталоцци. В отечественной науке данным вопросом занимались: Я. А. Каменский, Б. Г. Ананьев, Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, Б. Ф. Ломов, С. Л. Рубинштейн и другие.

В настоящее время существует большое количество определений таких терминов, как «метод», «активные методы обучения», «активное обучение». Метод – это способ взаимодействия между учениками и учителем по достижению поставленной цели. Каждый автор вкладывает именно тот смысл, который считает наиболее актуальным. По мнению А. А. Вербицкого, активное обучение подразумевает переход от использования алгоритмизированных методов к применению таких, которые способствуют развитию познавательного интереса, а также творческого совершенствования. С точки зрения А. М. Смолкина, активные методы обучения представляют собой способы активизации учебно-познавательной деятельности учащихся, которые побуждают их к активной мыслительной и практической деятельности в процессе овладения материалом, когда активными являются обе стороны: учитель и учащийся [3, с. 30].

Ш. А. Даутова на основе анализа понятий скорректировала определение в соответствие с ФГОС следующим образом: активные методы обучения являются комплексом организационно – педагогических и методически оправ-



данных средств обучения, позволяющих эффективно активизировать и стимулировать учебно-познавательную деятельность учащихся на основе компетентностного подхода к обучению [4].

Обобщая всё вышесказанное, мы можем сказать о том, что суть активного обучения сводится к использованию такой системы методов, которая направлена главным образом на самостоятельное овладение учащимися знаниями и умениями в процессе активной мыслительной и практической деятельности.

В современной школе наблюдается увеличение умственной нагрузки на уроках математики. Именно поэтому проблема поиска эффективных форм и методов обучения предмету стоит как никогда остро. Занятия, на которых педагог применяет проблемные, исследовательские или объяснительно – иллюстративные методы воспитывают у учащихся самостоятельность, настойчивость, интерес к предмету и волю к выполнению заданий.

Опытно-экспериментальная часть исследования была проведена на базе МАОУ СОШ № 49 г. Томска. На первом этапе получены диагностические результаты измерения уровня учебной мотивации обучающихся, а также уровня предметных знаний по математике.

Проверка уровня школьной мотивации к учебной деятельности обучающихся 2 «А» класса проводилась по методике Н. Г. Лускановой, состоящей из 10 вопросов, наилучшим образом отражающих отношение детей к школе и учебному процессу, эмоциональное реагирование на школьную ситуацию. Автор предложенной методики отмечает, что наличие у ребёнка такого мотива, как хорошо выполнять все предъявляемые школой требования и показать себя с самой лучшей стороны, заставляет ученика проявлять активность в отборе и запоминании необходимой информации. При низком уровне учебной мотивации наблюдается снижение школьной успеваемости.

Результаты диагностики показали, что большинство обучающихся получили от 20 до 24 баллов. Подобный уровень мотивации является средней нормой.

Динамика показателей уровня предметных знаний по математике подготовленности учащихся начальной школы представлены в таблице 1.

Критерии оценивания:

- Высокий уровень – от 80 % до 100 %;
- Выше среднего уровня – от 70 % до 80 %;
- Средний уровень – от 50 % до 70 %;
- Низкий уровень – от 0 % до 50 %.

Таблица 1 – Результаты подготовленности обучающихся по математике

| № п/п                | Проверяемые элементы содержания                 | Справились | Частично справились | Не справились |
|----------------------|---|------------|---------------------|---------------|
| 1                    | Компоненты действий сложения и вычитания        | 16         | 5                   | 7             |
| 2                    | Счёт в пределах 20                              | 8          | 9                   | 11            |
| 3                    | Решение уравнений                               | 14         | 6                   | 8             |
| 4                    | Решение составных задач арифметическим способом | 10         | 1                   | 17            |
| Успеваемость (100 %) |   |            | 57 %                |               |

Анализ результатов усвоения учебного материала обучающихся за I четверть 2020 года по математике показал средний уровень. Особое внимание нужно уделить следующим темам:

1. Счёт в пределах 20;
2. Решение составных задач арифметическим способом.

Данная диагностическая работа показывает, что с самостоятельной работой справились не все обучающиеся. Это позволяет сделать вывод о том, что уровень усвоения материала средний и нужно стремиться к более высокому результату.

Полученные данные подтвердили наличие проблемы необходимости поиска и внедрения активных методов обучения на уроках и внеурочных занятиях по математике в начальной школе.

Следующий этап исследования подразумевал создание условий для развития познавательной деятельности учащихся, формированию положительной учебной мотивации школьников, а также использование активных форм, методов и приёмов обучения. Одним из таких методов, описанных в работе, стала технология «круглого стола», то есть организационная форма познавательной деятельности учащихся, которая позволяет закрепить полученные знания, восполнить их дефицит, а также способствует формированию умения решать сложные задачи, вести дискуссию. Спецификой данного метода обучения является сочетание тематической дискуссии с групповой консультацией. В ходе работы ученики обмениваются информацией, учатся высказывать своё мнение, позицию, доказывать точку зрения. При этом происходит закрепление информации и самостоятельной работы с дополнительным материалом, а также выявление проблем и вопросов для обсуждения.

Помимо «круглого стола» использование активного метода «мозгового штурма» на уроках математики позволило решить задачи, связанные с усвоением учащимися учебного материала, проверкой теоретических знаний на практике, формированием способности концентрировать внимание и мыслительные усилия на решении актуальной задачи, формированием опыта коллективной мыслительной деятельности. Метод «мозгового штурма» направлен на каждого ученика в отдельности и на всех учеников вместе взятых. В результате применения данного метода решаются учебные и воспитательные задачи, наиболее важными из которых являются улучшение учебных показателей и качества межличностного общения.

Особое внимание хотелось бы уделить и проблемному обучению – такой форме, в которой процесс познания учащихся приближается к поисковой, исследовательской деятельности. Успешность проблемного обучения обеспечивается совместными усилиями учителя и обучаемых. В сотрудничестве с преподавателем учащиеся самостоятельно овладевают знаниями и умениями в процессе активной мыслительной и практической деятельности.

Основным дидактическим приёмом «включения» мышления учащихся при проблемном обучении является создание проблемной ситуации, имеющей форму познавательной задачи, фиксирующей некоторое противоречие в её условиях и завершающейся вопросом, который это противоречие объективирует. Неизвестным является ответ на вопрос, разрешающий противоречие. В ходе работы проблемное обучение способствует не только приобретению школьниками необходимой системой знаний, умений и навыков, но и достижению высокого уровня их умственного развития, формированию способностей к самообучению и самообразованию.

Таким образом, внедрение активных методов обучения на уроках и внеурочных занятиях по математике в начальной школе способствует привитию глубокого интереса учащихся к математике, развитию их познавательной активности и потребности в самообразовании. Всё это, в целом, способствует достижению новых образовательных результатов, в чём и заключается главный смысл разработки федеральных государственных образовательных стандартов, решения стратегической задачи развития российского образования. В конце апреля будет проведён контрольный этап исследования, который возможно покажет эффективность используемых методов и приёмов работы в формирующем этапе.

### *Литература*

1. Концепция развития математического образования в Российской Федерации. – URL : <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70452506/> (дата обращения: 31.03.2021).

2. Ахтямова, Г. С. Активные методы обучения в начальной школе / Г. С. Ахтямова // Санкт-Петербургский образовательный вестник. – 2017. – № 8 (12). – С. 30–32.
3. Смолкин, А. М. Методы активного обучения [Метод. пособие для преподавателей и организаторов проф. и экон. обучения кадров] : методическое пособие / А. М. Смолкин. – Москва : Высшая школа, 1991. –176 с.
4. Даутова, Ш. А. Система активных методов обучения в рамках ФГОС второго поколения / Ш. А. Даутова // Гуманитарные, социально–экономические и общественные науки. – 2014. – № 10-2. – URL : <https://cyberleninka.ru/article/n/sistema-aktivnyh-metodov-obucheniya-v-ramkah-fgos-vtorogo-pokoleniya> (дата обращения: 31.03.2021).

**ОБУЧЕНИЕ РЕШЕНИЮ ЗАДАЧ, КАК РУСУРС ФОРМИРОВАНИЯ  
ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ  
У ОБУЧАЮЩИХСЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ**

**Learning to solve tasks as a course of formation of cognitive universal  
educational actions in primary school students**

*Г. Т. Ерфаниан*

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

Научный руководитель:  
Н. В. Фетисова, канд. пед. наук, доцент

*Ключевые слова:* современное образование, познавательные УУД, текстовая задача, система заданий, общелогические умения, методика, диагностика исследования.

*Key words:* modern education, cognitive UUD, text task, task system, general logical skills, methodology, research diagnostics.

*Аннотация.* Сегодня современная образовательная система обязывает педагогов формировать у детей предметные, метапредметные и личностные результаты. Данные требования прописаны в основном документе образовательной системы ФГОС НО, поэтому актуальность исследования не вызывает сомнений. В данном исследовании акцент поставлен на развитие познавательных универсальных учебных действий в процессе обучения решению задач. Также в ходе исследования была отобрана система заданий в дополнение к учебно-методическому комплексу «Школа России» по математике. Эти задания составляют содержание формирующего этапа эксперимента. Опытно-экспериментальная часть работы проводится на базе МАОУ «Копыловская СОШ» Томского района. В статье также указаны методики для выявления уровня сформированности у детей познавательных умений и мотивации к обучению.

Современная образовательная система основывается на развитии личности ребенка с помощью формирования предметных, личностных и метапредметных результатов. В условиях реализации стандарта нового поколения учителю необходимо делать опору на формирование метапредметных результатов, а точнее универсальных учебных действий. В данном исследовании сделан акцент на познавательных универсальных учебных действиях [1].

В концепции развития математического образования в РФ отмечаются его цели на этапе начального общего образования – обучение учащихся методам познания, развитие у них качеств математического мышления, математических способностей и умений. В документе также отмечается возрастаю-

щее значение использования математики во всех областях науки, ства, экономики.

В современное время для эффективной работы педагога издается огромное количество учебно-методической литературы, включающей задания по развитию познавательных УУД, а также, есть открытый доступ к интернет-источникам. Но при этом начинающие учителя испытывают затруднения в выборе наиболее эффективных методов, форм и приемов работы, которые способствовали бы формированию познавательных универсальных учебных действий у обучающихся начальной школы на уроках математики.

К концепции развития познавательных универсальных учебных действий в своих трудах обращаются известные психологи и педагоги А. Г. Асмолов, Л. С. Выготский, В. В. Давыдов, А. Н. Леонтьева, Д. Б. Эльконин, и др.

Методико-материальный аспект исследования мы рассматриваем на основе теоретических источников, авторами которых являются: М. И. Моро, Н. Б. Истомина, Л. П. Стойлова, Л. Г. Петерсон, Т. Е. Демидова, С. А. Козлова, А. П. Тонких, В. В. Давыдов, С. Ф. Горбов, Г. Г. Микулина, А. Л. Чекин и др.

В рамках проблемы цель нашего исследования – разработать систему заданий по обучению решению задач, способствующих формированию познавательных УУД и обучающихся начальной школы и апробировать их в процессе учебной и внеурочной деятельности детей.

Для достижения цели были сформулированы задачи, одной из которых было ознакомление с теоретическими источниками по введению и анализу основных понятий.

По определению И. В. Шадринной, текстовая задача – это прежде всего описание на естественном языке некоторого фрагмента объективной действительности. Но всякое естественное описание является не столько отражением действительности как она есть сама по себе, сколько пониманием её с той или иной точки зрения и сообщение этого понимания другому сознанию, т. е. представляет собой некоторую интерпретацию рассматриваемого фрагмента действительности. Текст задачи отличается от других естественно языковых текстов тем, что это текст – размышление, который требует его преобразования для достижения цели, поставленной в нём [2].

Основное определение, на которое сделан акцент исследования, было взято из учебно-методического пособия Н. В. Фетисовой «Методика преподавания математики: формирование общелогических умений у младших школьников в процессе обучения математике». В начальном курсе математики под текстовой задачей понимают описание жизненной ситуации на естественном языке с требованием дать количественную характеристику какого-

либо компонента этой ситуации или установить отношение между величинами.

Термин «решение задач» употребляется в научно-методической литературе обычно в четырёх разных смыслах:

1. Процесс перехода от условия к выполнению требования задачи или процесс выполнения плана решения задачи;

2. Запись результата процесса решения;

3. Ответ на вопрос задачи или вывод о выполнении требования;

Способ, метод перехода от условия к выполнению требования задачи.

Царёва С. Е. определяет следующие этапы процесса решения задач:

– Анализ содержания задачи. Детям необходимо понимание текста задачи. Для этого после смыслового чтения, путем наводящих вопросов, дети выделяют данные и искомые величины, фиксируя их в краткую запись.

– Поиск плана решения задачи. На этом этапе необходимо установить связи между данными и искомыми величинами. Найти способы решения задачи, и выстроить план достижения цели.

– Выполнение плана решения задачи. Выполнить построенный ранее план решения, найти ответ к задаче.

– Проверка решения задачи. Детям необходимо установить, соответствует ли процесс и результат решения образцу правильного решения.

– Формулировка ответа задачи. Цель этапа: дать ответ на вопрос задачи или подтвердить факт выполнения требования.

– Исследования решения задачи. На этом этапе необходимо установить, является ли данное решение единственным или возможны другие пути достижения цели. А также дети обобщают способ решения задачи.

Также в ходе исследования была рассмотрена классификация простых и составных задач [3].

В ходе теоретической части работы по данной теме были рассмотрены статьи из известного педагогического журнала «Современная начальная школа». В выпусках этого журнала вопрос тематики исследования поднимает на протяжении нескольких лет. Это говорит об актуальности вопроса в современном образовании. В выпуске № 9, 2020 г. в разделе «Методическая копилка» существует статья «Формирование познавательных УУД в начальном обучении математики» Т. Ю. Архиповой. Автор поднимает актуальность и важность процесса формирования метапредметных результатов, а именно познавательных УУД и рассматривает этот вопрос в процессе обучения математике [4, с. 14].

Также в выпуске № 10 журнала «Современная начальная школа» 2020 года, в статье Ахметгареевой О. В. Поднимает вопрос эффективности развития познавательных УУД на уроках математики, но не только способом решения текстовых задач [5, с. 44].

Опытно-экспериментальная часть работы по формированию познавательных УУД у детей младшего школьного возраста проводилась на базе муниципального автономного образовательного учреждения «Копыловская СОШ» Томского района Томской области. Репрезентативную выборку испытуемых составили 16 детей 4 «Б» класса.

Цель констатирующего этапа эксперимента: определение уровня развития познавательных УУД у детей младшего школьного возраста.

Для выявления уровня развития познавательных УУД нами было использовано несколько диагностических методик: «Нахождение схем к задачам» А. М. Рябинкиной; «Исключение лишнего» Р. Амтхауэра; «Лесенка побуждений» Н. В. Елфимовой. Рассмотрим их более подробно.

Методика «Нахождение схем к задачам» А. М. Рябинкиной позволяет определить умение ученика выделять тип задачи и способ ее решения.

Оцениваемые УУД: моделирование, познавательные логические и знаково-символические действия, регулятивное действие оценивания и планирования; сформированность учебно-познавательных мотивов (действие смыслообразование).

Форма и ситуация оценивания: фронтальный опрос или индивидуальная работа с детьми.

Таблица 1 – Результаты определения уровня умений в решении задач по методике А. М. Рябинкиной «Нахождение схем к задаче»

| № п/п | Уровень развития познавательных УУД | Количество детей, показавших уровень развития познавательных УУД | Результат диагностики в процентном соотношении (%) |
|-------|-------------------------------------|--|--|
| 1     | Высокий                             | 2 ребенка  | 12,5 %   |
| 2     | Средний                             | 7 детей  | 43,75 %  |
| 3     | Низкий                              | 7 детей  | 43,75 %  |

Данная диагностика показала, что из 16 обучающихся 4 «Б» класса высоким уровнем сформированности умения решать задачи владеют 2 ребенка, средним уровнем владеют 7, а низкий уровень у 7 обучающихся.



Методика «Исключение лишнего» состоит из 9 субтестов, представляющих собой группы заданий, направленных на измерение различных аспектов умственной деятельности человека. В зависимости от этого каждый субтест имеет свое название.

Для данной исследовательской работы был выбран субтест 2 – «Исключение лишнего».

Таблица 2 – Результаты определения уровня логических умений по методике «Исключение лишнего» Р. Амтхауэра

| <b>№ п/п</b> | <b>Уровень развития познавательных УУД</b> | <b>Количество детей, показавших уровень развития познавательных УУД</b> | <b>Результат диагностики в процентном соотношении (%)</b> |
|--------------|--|---|---|
| 1            | Высокий                                    | 1 ребенок   | 6,25 %  |
| 2            | Средний                                    | 9 детей   | 56,25 %   |
| 3            | Низкий                                     | 6 детей   | 37,5 %  |

По результатам диагностики Р. Амтхауэра «Исключение лишнего» можно сделать следующие выводы: 1 ребенок показал высокий уровень, 9 детей средний, а 6 низкий.

Методика Н. В. Елфимовой «Лесенка побуждений» позволяет выявить доминирующий мотив детей младшего школьного возраста к обучению.

В ходе проведения диагностики были получены следующие результаты: среди 16 диагностируемых детей у 8 выявлен познавательный мотив к обучению, а также у остальных 8 учеников социальный мотив.

Результаты проведенных диагностических срезов подтвердили проблему, поставленную в теоретической части исследования.

Формирующий этап направлен на улучшение уровня познавательных универсальных учебных действий с помощью подобранной системы задач. Ученики 4 класса обучаются по образовательной программе «Школа России», основным автором учебника по математике которого является Н. И. Моро. Проанализировав содержание текстовых задач этого учебника, были подобраны дополнительные задания для детей, не похожие на те, что предлагаются автором.

Задания собраны в определенную систему, акцентом которой является развитие познавательных УУД, а именно общелогических умений.

Задания для 4 класса по формированию общелогических умений у младших школьников были распределены на группы:

**Группа 1.** Задания на выделение признаков предметов и оперирование ими.

Пример задания. Запиши признаки понятия задачи на одновременное движение. Какие виды одновременного движения ты знаешь? К какому из них относится следующая задача?

Два автобуса выехали одновременно навстречу друг другу из двух городов, расстояние между которыми 800 км, и встретились через 4 часа. Скорость одного из них 90 км/ч. Какова скорость другого автобуса?

**Группа 2.** Задания на классификацию.

Пример задания. Какой вид движения описывается в каждой задаче? Разбей задачи на группы. Определи основание классификации.

а) Два велосипедиста выехали одновременно навстречу друг другу и через 3 часа встретились. Скорость одного велосипедиста 14 км/ч. Какова скорость другого, если расстояние между пунктами 96 км.

в) Один велосипедист выехал вдогонку за другим. Расстояние между ними вначале движения 4 км. Скорость первого 18 км/ч, скорость догоняющего 20 км/ч. Через сколько часов состоится встреча?

с) Два пешехода вышли одновременно навстречу друг другу из двух сёл, расстояние между которыми 27 км. Один шёл со скоростью 4 км/ч, другой со скоростью 5 км/ч. Через сколько часов они встретятся?

д) Два пешехода вышли в одном направлении одновременно из двух сёл, расстояние между которыми 6 км. Скорость первого 4 км/ч. Какова должна быть скорость второго, чтобы он смог догнать первого через 3 часа?

**Группа 3.** Задания на построение умозаключений и доказательств.

Пример задания. Реши задачи. Ответь на вопросы после решения задач.

1) Скорость велосипедиста  $a$  км/ч, а скорость пешехода  $b$  км/ч. Во сколько раз скорость одного велосипедиста больше скорости пешехода?

2) Производительность ученика в деталях за смену, это на  $s$  деталей меньше, чем производительность мастера. Сколько деталей за смену изготавливает мастер?

Исследование находится на формирующем этапе эксперимента. Эффективность разработанных заданий будет известна на контрольном этапе исследования, но уже сейчас видна положительная динамика в формировании познавательных универсальных учебных действий, в группе логических УУД.

## *Литература*

1. Федеральный Государственный образовательный стандарт начального образования : утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 6 октября 2009 г., № 373 / Министерство образования и науки Российской Федерации. – Москва, 2009 г.
2. Шадрина, И. В. Обучение математике в начальных классах / И. В. Шадрина. – Москва : Школьная Пресса, 2003. – 144 с.
3. Фетисова, Н. В. Методика преподавания математики: формирование общелогических умений у младших школьников в процессе обучения математике : учебно-методическое пособие / Н. В. Фетисова. – Томск : Издательство Томского государственного педагогического университета, 2009. – 140 с.
4. Формирование познавательных УУД в начальном обучении математики / Т. Ю. Архипова // Современная начальная школа. – 2020. – Вып. 9. – С. 14.
5. Формирование познавательных универсальных учебных действий учащихся 3-х классов на уроках математики при решении образовательных web-квестов / О. В. Ахметгореева // Современная начальная школа. – 2020. – Вып. 10. – С. 44.

**СРЕДНЕЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК КОМПОНЕНТ СИСТЕМЫ  
НЕПРЕРЫВНОГО МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ТОМСКОЙ ОБЛАСТИ**

**Secondary vocational education as a component  
of the system of continuous music education in the Tomsk region**

***В. П. Железчиков<sup>1</sup>, Е. А. Каюмова<sup>2</sup>***

<sup>1</sup> *ОГАПОУ Губернаторский колледж социально-культурных технологий и инноваций,  
г. Томск, Россия*

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

*Ключевые слова:* непрерывное музыкальное образование, среднее профессиональное образование, социальное партнерство, высшее образование.

*Key words:* continuous music education, secondary vocational education, social partnership, higher of education.

*Аннотация.* Современное музыкальное образование, являясь многоступенчатой системой, включает в себя разветвленную сеть образовательных организаций – от начального звена (музыкальные школы, школы искусств) до высшего профессионального образования. Анализ деятельности системы непрерывного музыкального образования в Томской области обозначает ряд проблем, решение которых представляется возможным при помощи организации эффективного сетевого взаимодействия Губернаторского колледжа социально-культурных технологий и инноваций и его социальных партнеров.

Современное музыкальное образование находится под воздействием глубинной трансформации: глобализация, цифровизация, оптимизация в образовательных организациях, направленные на достижение в первую очередь критерия экономической эффективности. Однако его основная значимость, как и с самого начала развития отечественной музыкальной педагогики, заключается в формировании у детей и молодежи ценностных духовно-нравственных установок, гуманистического мировоззрения, толерантности, эстетического вкуса, создания ситуации творческой активности, сопричастности, умения созидать и добиваться успеха. Свое воздействие музыкальное образование оказывает, влияя на глубинные корни человеческой личности, эмоции, чувства, интеллект. Такое понимание его значимости делает актуальным развитие всей музыкальной педагогической системы в исторически сложившихся двух ее направлениях – подготовке профессиональных музыкантов (дирижерско-хорового, вокального, инструментального жанров, музыкантов-теоретиков) и широком охвате детей разного возраста общеразвивающим музыкальным творчеством.

История российского отечественного музыкального образования насчитывает более двухсот лет. За время ее становления и развития была сформирована уникальная многоступенчатая система профессиональной подготовки музыкантов, в основу которой положены традиции обучения на лучших образцах классической и народной музыки. Задача подготовки профессиональных музыкальных кадров возложена на консерватории и вузы, реализующие образовательные программы в области музыкального искусства. Предшествующими этапами являются детские школы искусств (музыкальные школы) либо средние специальные музыкальные школы и музыкальные училища (колледжи). Основа трехуровневой подготовки профессиональных музыкантов была заложена в конце XIX века активной педагогической деятельностью и теоретическими изысканиями великих российских музыкантов-исполнителей и композиторов, а также благодаря организаторской и методической деятельности Российского музыкального общества (Императорского русского музыкального общества) [1]. Модель многоуровневого музыкального образования была актуальна в XX веке, реализуется она и в настоящее время.

Массовое приобщение детей и молодежи к музыкальному искусству – это второй вектор в системе российского музыкального образования. Образовательные организации, через которые во второй половине XX века реализовывалось данное направление – общеобразовательные школы и сеть досуговых (клубных) учреждений. Массовую вовлеченность детей в середине прошлого века в музыкально-творческую деятельность демонстрирует большое количество действовавших детских хоровых коллективов, духовых оркестров, вокально-инструментальных ансамблей. К сожалению, с переходом в новую экономическую и политическую формацию, наша страна не смогла сохранить масштабность данной ветви музыкальной педагогики, тем самым преобразовав музыкальное образование в разряд элитарных.

Сегодня отечественное музыкальное образование характеризуется широким спектром вопросов и проблем, требующих глубокого изучения и эффективных решений. Это вопросы актуализации роли музыки в духовно-нравственном воспитании подрастающего поколения через опыт непосредственного переживания культуры, который должен быть осмыслен и переведён в осознание, через опыт самосознания; поиск личностного смысла и мотивов обучения путем обеспечения возможности самореализации обучающегося в профессиональной деятельности; преобразования педагогических принципов от авторитарной педагогики к модели «совместного поиска», наставничества, коучинга; обновление содержания музыкального образования и многое

другое (здесь мы сознательно не затрагиваем экономические вопросы и проблемы качества обучения). Безусловно, данные концепты касаются всех звеньев образовательной системы, и решение их во многом зависит от качества подготовки педагогических кадров, что подводит нас к идее актуальности обоснования и реализации модели непрерывного музыкального образования (НМО) – образования «через всю жизнь».

На комплекс проблем, требующих решения на региональном уровне, обращает внимание Программа развития системы российского музыкального образования на период с 2015 по 2020 годы [2]. В первую очередь, это содержательный вопрос о значении музыкального искусства и детского творчества; далее – не работающая система межотраслевого взаимодействия региональных и муниципальных органов управления культурой по вопросам музыкального образования; материально-технические проблемы (устаревшая база, инвентарь); наболевший вопрос кадрового дефицита педагогов и музыкантов как в образовательных учреждениях, так и в сфере культуры и досуга (особенно актуально для сельской местности). Несколько пунктов программы отведено вопросам подготовки кадров – обозначен дефицит контингента обучающихся по ряду основополагающих музыкальных специальностей; отмечено снижение качества подготовки в детских школах искусств, среднем и высшем звеньях музыкального образования; как негативный фактор представлено рассредоточение профессиональной подготовки музыкантов по непрофильным вузам. Завершает перечень проблем констатация факта отсутствия в большинстве общеобразовательных школ различных форм детского музыкального творчества – детских хоров, инструментальных и вокальных ансамблей, духовых, народных, эстрадных оркестров. Отметим, что, несмотря на императив и имеющиеся исторические традиции, региональное непрерывное музыкальное образование пока не сформировано как целостная образовательная система: в педагогической практике отмечаем ограниченность и консерватизм традиционного трехступенчатого музыкального образования, отсутствие полноценной преемственности между ее звеньями. Несмотря, казалось бы, на всю упорядоченность в сфере музыкального образования: детские музыкальные школы, детские школы искусств – Музыкальный колледж, Губернаторский колледж – отделения искусств в ТГУ и ТГПУ, – все эти подразделения на практике существуют фактически самостоятельно, замкнуто, не имея между собой взаимности. Отсутствие единых программных требований и контактов между структурными подразделениями создает ситуацию неопределенности и отсутствие увязки учебного материала в интегрированный образовательный процесс. Обозначенные выше кадровые проблемы,

снижение престижа музыкальной профессии в регионах приводит к утрате у молодежи интереса к профессиональному музыкальному образованию.

Непрерывное музыкальное образование, основополагающим принципом которого является преемственность звеньев его системы, можно рассматривать как особый способ образовательной деятельности с ориентацией на целостное духовно-нравственное развитие личности. В то же время необходимо отметить, что современные потребности развития системы профессионального музыкального образования находятся в противоречии с его практикой. Очевидно, что необходимы радикальные изменения системы непрерывного профессионального музыкального образования в Томской области, обеспечивающие решение всех «болевых» точек.

В 2021 году Музыкальное отделение Губернаторского колледжа празднует свое 60-летие, за годы работы были подготовлены сотни квалифицированных педагогов и музыкантов. Как и много лет назад, основой обучения остаются оркестровые занятия и ансамблевое музицирование. В колледже успешно развиваются деятельность оркестра народных инструментов, духового и эстрадно-джазового оркестров, эстрадных и народных исполнительских коллективов. Губернаторский колледж социально-культурных технологий и инноваций, представляя среднее профессиональное звено системы непрерывного музыкального образования в Томской области, проводит большую работу по организационному и содержательному единению компонентов системы, обеспечивая сетевое взаимодействие между учреждениями дополнительного образования (ДШИ, ДМШ), колледжем и профильными вузами. Основной функционал при этом принадлежит профориентации обучающихся на музыкально-педагогическую деятельность, совершенствованию качества музыкальной подготовки в колледже, организации различных мероприятий по направлениям деятельности (научно-исследовательская, учебно-методическая, творческая). Развитие сетевого партнерства между всеми звеньями в этой связи представляется важнейшим элементом НМО, и Губернаторский колледж здесь представляется наиболее действенным связующим звеном, способным осуществить комплексное взаимодействие с целью совершенствования системы музыкальной подготовки в Томской области.

### *Литература*

1. Вязьмин, Ю. Н. История развития музыкального образования в России XIX – начала XX вв. / Ю. Н. Вязьмин // Вестник Оренбургского государственного университета. – 2018. – № 6 (218). – С. 6–11.
2. Программа развития системы российского музыкального образования на период с 2015 по 2020 годы (утв. Минкультуры России 29.12.2014) – URL : [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_252345/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_252345/) (Дата обращения: 07.04.2021).

**К ПРОБЛЕМЕ ИЗУЧЕНИЯ ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПОТЕНЦИАЛА ИСТОРИЧЕСКОГО  
КИНЕМАТОГРАФА И ЕГО РЕАЛИЗАЦИИ НА УРОКАХ ИСТОРИИ  
В СТАРШИХ КЛАССАХ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ**

**To the problem of studying the educational potential of a historical  
cinematographer and its implementation in history lessons  
in the higher educational school**

*Н. А. Жилинская*

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

Научный руководитель:  
А. К. Бернатоните кандидат искусствоведения, доцент

*Ключевые слова:* воспитательный потенциал, школьники, средняя общеобразовательная школа, урок истории, исторический фильм, патриотизм, гражданственность.

*Key words:* educational work, school students, comprehensive school, history lesson, historical film, patriotism, public spirit.

*Аннотация.* Данная статья посвящена изучению воспитательного потенциала исторического кинематографа и его реализации на уроках истории в общеобразовательной школе. Актуальность работы не вызывает сомнений, так как задачи по воспитанию гражданственности и патриотизма у подрастающего поколения закреплены в законодательной базе РФ. В статье обращено внимание на особенности воспитательного воздействия средствами кинематографа и, в связи с этим, на необходимость его более широкого практического применения.

Кризис системы российского образования, проявившийся на рубеже веков, по всеобщему признанию, был глубоко связан с вымыванием из системы образования целенаправленного воспитательного процесса. Хотя необходимость сочетания обучения с воспитанием была определена еще учёными прошлых веков, такими как К. Д. Ушинский, Л. Н. Модзалевский.

В настоящий момент возвращение воспитательной функции российским учебным заведениям закреплена в законодательной базе Российской Федерации. Государство в качестве конкретных целей основного общего образования ставит: «воспитание российской гражданской идентичности; осознание своей этнической принадлежности, знание истории, языка, культуры своего народа, своего края, основ культурного наследия народов России и человечества; усвоение гуманистических, демократических и традиционных ценностей многонационального российского общества; воспитание чувства



ответственности и долга перед Родиной» [1]. В связи с этим воспитательный потенциал уроков истории очевиден и заключается, на наш взгляд, в привитии подрастающему поколению чувства гражданской ответственности, в воспитании чувства патриотизма, в формировании правильного отношения к общечеловеческим ценностям: добру, милосердию, состраданию.

Современное развитие мультимедийных технологий и всё большее расширение информационного пространства делает актуальным использования кинематографа как педагогического средства в системе общего образования.

Общепризнанным фактом является то, что кинематограф обладает широчайшими возможностями для детского развития и воспитания. Его развивающий потенциал заключается в том, что восприятие кинофильма – это глубокий процесс, при котором задействованы мышление, воображение, память, эмоции [2]. Несомненно, что просмотренный школьниками кинофильм может произвести гораздо более сильное впечатление, чем устное или письменное повествование, а значит, масштаб педагогического воздействия художественного фильма на детскую аудиторию сопоставим с воздействием художественной литературы.

Обладая максимальной степенью наглядности, создавая легко воспринимаемые образы, вызывая ощущение правдивости, происходящего на экране, кино, на настоящий момент времени, стало самым массовым и доступным видом искусства. Поэтому следует согласиться, что для современных школьников кино является самым широким и интенсивным каналом передачи знаний о жизни. Этот фактор усиливает необходимость педагогического использования кинематографа в системе школьного образования.

В последние десятилетия в российском образовании активно развивается такое направление как кинопедагогика. Концепция кинопедагогике рассматривает кино как инструмент воспитания и образования и предполагает развитие у детей навыков восприятия киноповествования через три основных момента: развитие аудиовизуального восприятия; формирование критического мышления; формирование собственной системы ценностных ориентаций [3].

Сложившаяся практика применения произведений кинематографии в учебном процессе, в большинстве случаев сводится к использованию фильма как иллюстрации к теме урока, своего рода развлечению для аудитории, а значит воспитательный и образовательный потенциал кинофильма не раскрывается полностью. Для преодоления этой тенденции необходимо разрабатывать методики анализа кинофильмов, формировать списки фильмов, рекомендованных к просмотру на уроках истории и практиковать систематичность применения кино в образовательном процессе.

Несомненно, что использование художественного фильма на уроках истории способствует углублению знаний об изучаемом историческом периоде. В киноленте на историческую тематику следует всегда выделять два аспекта. Во-первых, фильм важен с точки зрения фактологического воссоздания исторического прошлого. Во-вторых, как свидетельство о той эпохе, в период которой он снимался, её нормах, ценностях, представлениях об идеалах. Таким образом, к фильмам на исторические темы следует подходить с позиции источникововедческого анализа [4].

Воспитательный потенциал отечественных исторических фильмов содержится в их способности апеллировать к эмоционально-ценностному опыту зрителя. Именно в художественных фильмах используется возможность показать присутствие человека в конкретных исторических событиях. Причем речь может идти и об выдающихся исторических личностях, и об обыкновенном человеке, через жизнь и судьбу которого раскрывается масштаб исторической эпохи. Умение давать нравственную оценку действиям героев таких фильмов помогает развитию чувства патриотизма и гражданственности у школьников.

Таким образом, практическое применение кинофильмов исторического жанра на уроках истории в общеобразовательной школе поможет сделать новый шаг в реализации воспитательного воздействия на учащихся в системе общего российского образования.

### *Литература*

1. Приказ Министерства образования и науки РФ от 17 мая 2012 г. N 413 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта среднего общего образования».
2. Николаева, А. Е. Воспитательный потенциал киноискусства для современных подростков / А. Е. Николаева, Д. М. Майорова // Молодой ученый. – 2017. – № 1. – С. 82–85. – URL : <https://moluch.ru/archive/135/37720/> (дата обращения: 09.04.2021).
3. Сиволапов, А. В. Актуальные проблемы воспитания современной общеобразовательной школы / А. В. Сиволапов // Вестник ОГУ. – 2005. – № 2. – С. 46–52.
4. Смыслов, С. В. О некоторых методах раскрытия воспитательного потенциала уроков истории и обществознания / С. В. Смыслов // Universum: психология и образование: электрон. научн. журн. – 2020. – № 3. – URL : <https://7universum.com/ru/psy/archive/item/8881> (дата обращения: 09.04.2021).

**СОТРУДНИЧЕСТВО С СЕМЬЁЙ ПО ФОРМИРОВАНИЮ ОСНОВ  
КУЛЬТУРЫ ЗДОРОВЬЯ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

**Cooperation with the family to form the foundations  
of a health culture in children of early preschool age**

***О. В. Жищенко***

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

Научный руководитель:  
Т. Н. Яркина, канд. пед. наук, доцент

*Ключевые слова:* сотрудничество, сотрудничество дошкольного образовательного учреждения и семьи, культура здоровья.

*Keywords:* cooperation, cooperation of preschool educational institutions and families, pedagogical support, health culture.

*Аннотация:* В статье рассматривается проблема взаимодействия родителей и дошкольного образовательного учреждения по формированию основ культуры здоровья у детей младшего дошкольного возраста. В настоящее время актуальными задачами продолжают оставаться индивидуальная работа с семьей, дифференцированный подход к семьям, забота о том, чтобы не упустить из поля зрения и влияния специалистов трудные и неблагоприятные ситуации развития дошкольников. Представлена модель проекта: «Школа для родителей «Растим здорового ребёнка», описываются формы работы в рамках работы этого проекта.

Будущее общество – это состояние сегодняшнего родительства, так как особенности выполнения родительской функции во многом отражаются на качестве формирования нового поколения. В условиях реализации муниципальных проектов национального проекта «Образование»: «Успех каждого ребенка», «Поддержка семей, имеющих детей», дорожная карта «Социальная активность» (утверждены на заседании Муниципального совета по развитию общего образования и дополнительного образования детей Города Томска 19.03.2019 г.), особое значение приобретает семья, как лучшая естественная среда для человека, для воспитания, защиты и развития детей, как важный фактор их социализации.

Современные семьи имеют различные представления о культуре здоровья. И тем не менее, семья как социальный институт в формировании культуры здоровья, играет, и будет играть важную роль. Если семью условно можно назвать «первичной территорией формирования культуры здоровья»,

то следующей за ней можно рассматривать *«территорию ближайшего микросоциума»*, в которую входит и дошкольная образовательная организация [4]. Поэтому так важно помочь родителям понять, что развитие ребенка не должно идти стихийным путем.

Данное мнение подтверждено и в нормативных документах самого высокого уровня.

Если ранее в Законе РФ "Об образовании" (от 10.07.1992 № 3266-1) в статье 18, говорилось: «Родители являются первыми педагогами. Они обязаны заложить первые основы физического, нравственного и интеллектуального развития личности ребенка в раннем возрасте... Для воспитания детей дошкольного возраста, охраны и укрепления их физического и психического здоровья, развития индивидуальных способностей и необходимой коррекции нарушений развития этих детей в помощь семье действует сеть дошкольных образовательных учреждений» [3].

В действующем же Федеральном законе "Об образовании в Российской Федерации" разграничивается функция дошкольного образовательного учреждения и семьи. В статье 44 отмечено: «Родители (законные представители) несовершеннолетних обучающихся имеют преимущественное право на обучение и воспитание детей перед всеми другими лицами. Они обязаны заложить основы физического, нравственного и интеллектуального развития личности ребенка». А в статье 64 говорится: «Дошкольное образование направлено на формирование общей культуры, развитие физических, интеллектуальных, нравственных, эстетических и личностных качеств, формирование предпосылок учебной деятельности, сохранение и укрепление здоровья детей дошкольного возраста» [7].

Кроме этого основой для оказания помощи родителям (законным представителям) в воспитании детей, охране и укреплении их физического и психического здоровья, развития индивидуальных способностей и необходимой коррекции нарушений их развития является ФГОС ДОО (п. 1.7).

Согласно п. 3.1, указанные требования к реализации основной образовательной программы, направлены на создание социальной ситуации развития для участников образовательных отношений, включая создание образовательной среды, которая создаёт условия для участия родителей (законных представителей) в образовательной деятельности [6].

Мы считаем, что это должно быть не одностороннее воздействие на родителей, а сотрудничество дошкольного образовательного учреждения и семьи, которое предполагает определенный тип социальных отношений, направлен-

ных на развитие взаимопонимания и положительного результата в процессе взаимодействия социальных субъектов – партнеров этого взаимодействия [5].

Цель статьи – показать возможности взаимодействия педагогов детского сада и семьи с целью формированию основ культуры здоровья у детей младшего дошкольного возраста.

Приоритетная роль семьи в воспитании и развитии ребёнка заключается в том, что родители выступают для него «эмоциональным тылом», «обеспечивая базисную потребность в психологическом контакте и безусловном принятии» (А.Д. Кошелева). С такой позиции взаимодействие педагога с родителями должно быть направлено в первую очередь на укрепление эмоциональных связей в семье, обогащение и оздоровление внутрисемейных родительско-детских отношений. Поэтому содержание взаимодействия детского сада с семьей не должно дублировать формы и методы общественного воспитания, оно должно отражать специфику «вклада семьи в воспитание, развитие и социализацию дошкольника» (Е.П. Арнаутова).

В связи с этим в проведенном нами исследовании рассматриваются формы, методы сотрудничества дошкольной организации и семьи по воспитанию культуры здоровья у детей младшего дошкольного возраста. Термин «сотрудничество» подразумевает равноправное общение, отсутствие у обеих сторон взаимодействия привилегии указывать, контролировать, оценивать.

Проблема воспитания культуры здоровья детей затронута в работах Н. М. Амосова, И. А. Анохиной, Л. С. Выготского, А. Г. Гогоберидзе, В. А. Дергунской, Б. Б. Егорова, Ю. Ф. Змановского, В. В. Кудрявцева, Н. В. Полтавцевой, С. Л. Рубенштейна. Здоровье человека рассматривается современной наукой как комплексный интегративный показатель, отражающий состояние экологических, социально-экономических, физических, духовных и социальных факторов системы жизнеобеспечения и охраны здоровья населения [2].

В настоящее время актуальными задачами продолжают оставаться индивидуальная работа с семьей, дифференцированный подход к семьям, забота о том, чтобы не упустить из поля зрения и влияния специалистов трудные и неблагополучные ситуации развития дошкольников.

Главная задача образовательной организации и педагога состоит в организации эффективных форм сотрудничества, основанных на личностно-ориентированной модели взаимодействия, а также повышение грамотности родителей в вопросах семейного воспитания.

Перед нами, педагогами, стоит задача поиска новых нетрадиционных форм взаимодействия с воспитанниками и их родителями. В нашей группе

была разработана и реализована модель сотрудничества – проект: «Школа для родителей «Растим здорового ребёнка» (далее Школа), участниками которой являются родители детей младшей группы дошкольного образовательного учреждения, педагоги дошкольного учреждения, педагог-психолог, инструктор по физической культуре, медицинская сестра. Участие родителей в работе Школы является добровольным, занятия для родителей в рамках Школы создают предпосылки для выработки единой воспитательной стратегии, которая предусматривает содержание воспитательного процесса к реальным потребностям и возможностям, способствует усвоению родителями психолого-педагогических знаний по проблеме формирования основ культуры здоровья.

В рамках работы Школы были поставлены следующие задачи:

- забота о здоровье, эмоциональном благополучии и своевременном всестороннем развитии каждого ребенка;

- охрана и укрепление здоровья детей, воспитание потребности в здоровом образе жизни, развитие физических качеств и обеспечение нормального уровня физической подготовленности и состояния здоровья ребенка.

- определение педагогических условий, необходимых для формирования культуры здоровья дошкольников в процессе сотрудничества педагогов и родителей.

- обосновать, создать и апробировать модель сотрудничества педагогов и родителей, направленную на формирование культуры здоровья дошкольников.

- выявить педагогические возможности разнообразных форм сотрудничества, способствующих формированию культуры здоровья воспитанников младшей группы.

*На первом этапе работы Школы* были изучены теоретические основы формирования культуры здоровья дошкольников в семье и воспитание культуры здоровья дошкольников в ДОУ.

Проведено анкетирование родителей для совместной оценки формирования культуры здоровья ребёнка педагогами и родителями, родительские онлайн-собрания по ознакомлению с формами, методами и средствами по формированию основ культуры здоровья у детей младшего дошкольного возраста. Так же организованы индивидуальные беседы с родителями по оздоровлению детей.

*На втором этапе работы Школы* были реализованы следующие формы организации работы с родителями:

- Предоставленные родителям видеозаписи интегрированной непосредственной образовательной деятельности в группе (по познавательному развитию, социально-коммуникативному, речевому развитию, художественно-эстетическому, физическому развитию) и занятий по физической культуре, замотивировали родителей на участие в организации проектов, направленных непосредственно на формирование культуры здоровья детей младшего дошкольного возраста, что способствовало накоплению ярких эмоциональных впечатлений.

- Семинары-практикумы, проводились с целью построения эмоционально-доверительных взаимоотношений, способствующих полноценному развитию ребенка и позитивной самореализации взрослых. Были представлены следующие темы семинаров-практикумов: «Пальчиковые игры», «Профилактика эмоционального выгорания педагогов-воспитателей-родителей», которые способствовали более активному участию родителей в делах группы и становлении позиции родителя непрямого помощника.

- Семинар-практикум по обучению здоровому образу жизни: самомассаж; пальчиковая гимнастика; гимнастика-пробуждение; закаливание детей дома.

- Был проведен мастер-класс " Растим здорового ребенка", на котором, вместе с родителями разобрали, как разнообразить подвижные игры, почему необходима профилактика плоскостопия у детей дошкольного возраста в домашних условиях, были показаны профилактические гимнастики в помощь родителям. Родителями оформлена памятка: "Обувь дошкольника и здоровье".

- Индивидуальные беседы: «Закаливание – одна из форм профилактики простудных заболеваний детей».

- Психологический тренинг, который помогает улучшить взаимопонимание в семье, повысить взаимное доверие между родителями и детьми. Тренинг «Я и мой ребенок» – способствовал гармонизации детско-родительских отношений.

Так же реализуются такие формы работы в рамках проекта как:

- Решение педагогических ситуаций. Оценка общения педагогов и родителей, которая поможет администрации дошкольного образовательного учреждения провести необходимую коррекцию, повысить уровень профессионального мастерства воспитателей и подобрать правильный стиль общения с каждой семьей группы.

- Родительско-педагогическое рефлексирование и пропаганда положительного опыта семейного воспитания. Девизом реализации этой формы

взаимодействия с родителями могут стать слова В. А. Сухомлинского: «Я твердо убежден, что семья – это та сказочная пена морская, из которой рождается красота, и если нет таинственных сил, рождающих эту человеческую красоту, функция педагогов всегда будет сводиться к перевоспитанию».

На третьем этапе работы Школы предложили родителям оформить фотоработы, видео-работы на тему: “Здоровый образ жизни – стиль жизни”, “Как мы отдыхаем вместе с детьми”, Создание фотоальбома: “Мы растем здоровыми!”.

В заключение отметим, что сотрудничество – это особый способ взаимодействия семьи и дошкольного образовательного учреждения на основе диалога и взаимодействия по поиску, выявлению и удовлетворению общих и взаимозависимых интересов, для которого свойственны добровольность и симметрия отношений сторон, с целью гармоничного воспитания детей.

### ***Литература***

1. Анохина, И. А. Формирование культуры здоровья у детей дошкольного возраста в ДОУ / И. А. Анохина. – Ульяновск, ИПКПРО, 2010. – 100 с.
2. Доманецкая, Л. В. Психология семьи и семейного воспитания : учебное пособие / Л. В. Доманецкая ; Красноярский государственный пед. ун-т им. В. П. Астафьева, 2013. – 212 с.
3. Закон РФ от 10.07.1992 N 3266-1 (ред. от 12.11.2012) "Об образовании" – URL : [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_1888/b8545a4fce7ecc94b5ce2073e7e3f35689c1cb44/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_1888/b8545a4fce7ecc94b5ce2073e7e3f35689c1cb44/) (дата обращения: 27.11.2020)
4. Коршунова, Н. А. Пять слагаемых здорового образа жизни / Н. А. Коршунова. // Здоровье. – № 4. – 2002. – С. 5–8.
5. Психология семейных отношений с основами семейного консультирования : учебное пособие для студентов высших учебных заведений / Е. И. Артамонова , Е. В. Екжанова , Е. В. Зырянова и др.; Под редакцией Е. Г. Силяевой. – Москва : Академия , 2002. – 192 с.
6. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования : приказ Министерства образования и науки Российской Федерации (Минобрнауки России) от 17 октября 2013 г. N 1155. – Москва. – URL : <http://www.rg.ru/2013/11/25/doshk-standart-dok.html> (дата обращения: 17.04.2020)
7. Федеральный закон от 29.12.2012 N 273 – ФЗ (редакция от 31.07.2020) "Об образовании в Российской Федерации" (с изм. и доп., вступ. в силу с 01.09.2020). – URL : [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_140174/f9d3e8f84b9df44048ffe94083eebf76a34bf6a3/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/f9d3e8f84b9df44048ffe94083eebf76a34bf6a3/) (дата обращения: 27.11.2020)



**ФОРМИРОВАНИЕ ЧИТАТЕЛЬСКОЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ  
ПРИ РАБОТЕ С ДЕТСКОЙ КНИГОЙ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ**

**Formation of reading independence when working with  
a children's book in primary school**

*Е. А. Иванова*

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

Научный руководитель:  
С. И. Поздеева доктор пед. наук, профессор

*Ключевые слова:* читательская самостоятельность, внеклассное чтение, детская книга, круг детского чтения, начальная школа.

*Key words:* reading independence, extracurricular reading, children's book, children's reading circle, primary school.

*Аннотация.* Цель статьи: раскрыть современную систему организации работы с детской книгой по формированию читательской самостоятельности у детей младшего школьного возраста. В статье рассмотрена современная система организации самостоятельной работы с детской книгой, подробно раскрыты этапы формирования читательской самостоятельности: цель этапа, задачи, структура урока. Предъявлены требования к отбору учебного материала.

Современная система организации самостоятельной работы с детской книгой строится на формировании читательской самостоятельности младших школьников. Данная структура была введена и продумана в начале 70-х годов группой исследователей под руководством Н. Н. Светловской. Благодаря их исследованиям было доказано, что существуют определенные закономерности при общении с детской книгой, которым нужно обучать целенаправленно, поэтапно формируя читательские умения. Работа с детской книгой традиционно начала обозначаться термином внеклассное чтение. Обучение работе с книгой начиналось в классе, на уроках совместно с учителем, а обязательное чтение вне класса вводилось после того, как читательские умения детей достигали минимального необходимого уровня.

Современная система формирования читательской самостоятельности в начальной школе предполагает несколько этапов [1, с. 120]. Каждый этап обучения имеет свои цели обучения, требования к учебному материалу (т. е. к детским книгам, которые используются в качестве учебного материала).

ла), а также отличаются методикой работы, структурой урока, организацией «уголка чтения». Рассмотрим все этапы по порядку более подробно.

#### Подготовительный этап обучения работе с детской книгой

Цель этапа – заинтересовать и удержать интерес детей в общении с книгами. В связи с этим проводится занятие с детской книгой по 1 разу в неделю длительностью 20–25 минут, на которых первоклассники рассматривают предложенные книги, пытаются узнать «знакомые». Задача этапа – показать детям связь между содержанием книги и ее внешними приметам (т.е. между текстовыми и внетекстовыми компонентами).

Структура занятия должна строиться в следующей последовательности:

1. Беседа, помогающая настроить детей на восприятие произведения.
2. Чтение произведения вслух учителем,
3. Беседа, при помощи которой воссоздается содержание текста. Дети высказывают свои впечатления, переживания об услышанном.
4. Демонстрация книги, из которой было взято произведение. Дети должны при рассматривании отыскать прочитанный учителем рассказ. Для этого педагог обращает внимание учеников на буквы, которыми напечатана фамилия автора, заглавие книги. Также рассматриваются иллюстрации на обложке и внутри самой книги. В результате проделанной работы, дети приходят к выводу, что содержание всегда отражено в элементах книги. А это значит, что по внешним элементам можно догадаться о содержании самого произведения.
5. Изученная книга ставится в «уголок чтения». Домашнее задание в виде прочтения книг не задается, поскольку дети еще не умеют читать. Педагог лишь дает рекомендации в просмотре книг в классе или дома, чтобы обучающиеся нашли среди них книги по теме прошедшего занятия.

Поскольку на подготовительном этапе преподаватель впервые учит ориентироваться в книге, к учебному материалу предъявляются следующие требования:

- 1) Используется детская художественная книга в объеме от 8 до 16 страниц. Рекомендуются отбирать короткие стихи, загадки, сказки, рассказы.
- 2) Все книжки в типовом оформлении, т. е. на обложке должна быть: фамилия автора, заглавие, иллюстрация (соответствующая заглавию).
- 3) Шрифт 3,5–3,5 мм и более. Бумага белая, плотная. Текст должен занимать 50–60 % площади страницы, длина строки 80–120 мм.

По завершению подготовительного этапа дети владеют правилами самостоятельной читательской деятельности:

1. Восприятие и воспроизведение, прочитанного учителем произведения.
2. Могут ориентироваться в книге после прочтения преподавателем по обложке и иллюстрациям.
3. Понимают взаимосвязь между содержанием книги и иллюстрациями, заглавием, автором.
4. Узнают прочитанные книги на уроке по двум показателям, указанным в третьем пункте.

#### Начальный этап обучения работе с детской книгой

Цель данного этапа – научить читать книгу.

Учебные задачи:

Во-первых, учить детей ориентироваться в группе книг и устанавливать связь между группой книг и предполагаемой целью чтения.

Во-вторых, тренировать в самостоятельном прогнозировании содержания одной незнакомой книги.

Урок внеклассного чтения проводится 1 раз в неделю и направлен на два обучающих центра:

1) Первый центр включает выполнение упражнений по ориентировке в книгах, специально подобранных учителем и выставленных у доски.

2) Второй центр включает самостоятельное рассматривание и чтение незнакомой книги по теме урока.

Структура урока:

1) Коллективное определение темы урока с опорой на выставку книг.

2) Выбор по двум параметрам книги для чтения вслух учителем.

3) Чтение выбранного произведения учителем, обсуждение содержания.

4) Самостоятельное прогнозирование учениками содержания и чтение под наблюдением учителя одного произведения из незнакомой книги.

5) Беседа о прочитанном.

Домашнее задание на данном этапе не задается, потому что вся обязательная деятельность с книгой должна проходить под наблюдением учителя, а самостоятельная - по желанию и во внеурочное время, благодаря выполнению рекомендаций учителя по чтению-рассматриванию книг по теме следующего урока. Педагог также должен подбирать учебный материал в связи с предъявляемыми требованиями:

1. Для коллективной работы (под руководством учителя) можно использовать книги с осложненным оформлением. Например, могут присутствовать дополнительные надписи на первой странице обложки или вовсе отсутствовать, непривычное расположение надписей на обложке и т. д.

2. Применяется детская художественная, научно-художественная и научно-познавательная книга различная по жанрам и тематически.

3. Для самостоятельного чтения-рассматривания должно быть типовое оформление. Объем от 8 до 30 страниц. Шрифт не менее 4,5 мм. Бумага белая, плотная. Большое количество иллюстраций (75 % страницы). Длина строки от 80 до 126 мм, но не более.

4. Для организации самостоятельной работы с книгами в классе должны находиться несколько наборов книг одинакового издания по количеству учеников в классе.

В процессе обучения на начальном этапе, должна быть организована постоянная выставка книг: одна – прочитанная учителем, вторая – прочитанная детьми самостоятельно. В «уголке чтения» книги дети расставляют книги по темам.

#### Основной и заключительный этапы обучения работе с детской книгой

Цель этапа – формирование читательских интересов, т.е. желания и умения читать книги по собственному выбору.

Учебные задачи:

- 1) Закрепить стойкий интерес к самостоятельному чтению детских книг.
- 2) Научить сопоставлять цель чтения с читательскими действиями и результатом чтения.
- 3) Сформировать навыки самоконтроля и самооценки при чтении разнообразных книг.
- 4) Закреплять умение предпринимать действия с установкой на цель чтения.
- 5) Обогащать круг детского чтения.

В основном самостоятельная читательская деятельность осуществляется детьми во внеурочное время. Урок внеклассного чтения проводится 1 раз в неделю на основном этапе и 1 раз в две недели на заключительном этапе. В качестве учебного материала используется: русская классическая и современная литература, а также зарубежная художественная, научно-познавательная, справочная книга и детская периодическая печать.

Структура типового урока внеклассного чтения в этот период следующая:

- 1) Самостоятельная организация выставки прочитанных книг. Дети рассматривают их и выделяют книги, которые вызвали наибольший интерес.
- 2) Обсуждение выбранных книг, обмен впечатлениями по поводу прочитанного, всесторонний анализ произведений.

3) Учитель знакомит с новыми произведениями, жанрами, темами чтения и писателями, тем самым расширяя читательский кругозор детей

4) Завершается урок вывешиванием в «уголке чтения» книг по теме, рекомендуемых для прочтения. Необходимо учитывать то, что необходимые книги должны быть в свободном доступе в библиотеках.

Таким образом, к концу обучения в начальной школе дети: 1) знают: виды читаемой ими литературы (художественная, научно-познавательная, справочная, периодическая, публицистическая); доступную тематику чтения; возможности библиотечно-библиографической помощи; внешние приметы книги и разные типы внетекстовой информации; правила гигиены чтения; 2) умеют: самостоятельно поставить цель обращения к книгам; пользоваться библиотечно-библиографической помощью; пересматривать большое количество книг и выбирать нужную книгу для чтения; самостоятельно выделять внешние показатели содержания книги и осуществлять прогнозирование ее содержания; осознавать содержание выбранной книги, максимально применяя свои читательские способности; при самостоятельной работе с детской книгой соблюдают правила гигиены чтения.

### *Литература*

1. Поздеева, С. И. Методика литературного чтения и работы с детской книгой : учебно-методическое пособие / С. И. Поздеева, Н. С. Хохом. – Томск : Томский ЦНТИ, 2010. – 127 с.
2. Светловская, Н. Н. Детская литература в современной начальной школе : учеб. пособие для СПО / Н. Н. Светловская, Т. С. Пиче-оол. – 2-е изд., перераб. и доп. – Москва : Юрайт, 2018. – 193 с.

**ВНУТРЕННЯЯ МОТИВАЦИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ  
В УСЛОВИЯХ СТРЕССОВОЙ НАГРУЗКИ**

**Internal motivation in primary school students under stressful conditions**

*Н. В. Иванова, С. И. Поздеева*

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

Научный руководитель:  
С.И. Поздеева доктор пед. наук, профессор

*Ключевые слова:* младшие школьники, стресс, мотивация, тревожность, гнев.  
*Key words:* primary school students, stress, motivation, anxiety, anger.

*Аннотация.* В статье проанализированы уровни познавательной активности, мотивации достижения, тревожности и гнева у младших школьников в условиях коронавирусной инфекции как стрессовой нагрузки.

В Федеральном Государственном Стандарте Начального Общего образования (ФГОС НОО) развитие мотивов учебной деятельности рассматривается, как один из ведущих результатов освоения основной образовательной программы, что, в свою очередь, является основой для формирования основной компетенции младшего школьника – умения учиться. Высокий уровень мотивации в процессе обучения младших школьников является источником активности и успешности в обучении, поэтому его достижение является одной из важнейших проблем современного образовательного процесса в начальной школе. Мотивационная деятельность – это установка на деятельность, которая обеспечивает данную деятельность с психологической точки зрения.

Современная программа требует от ребенка полной самоотдачи. Режим и темп расписания на неделю может быть крайне напряженным и даже на грани невыполнимого. Все это нередко приводит к проявлению стресса уже в детском возрасте [1].

С понятием «стресс» мы сталкиваемся ежедневно. Существующие механизмы проявления стресса одинаковые для детей и взрослых. Исследования знаменитого канадского физиолога Ганса Селье показали, что определенная степень стресса может быть даже полезной, так как играет мобилизующую роль и способствует приспособлению человека к изменяющимся условиям.

Но если стресс силен и продолжается слишком долго, то он перегружает адаптационные возможности человека и приводит к психологическим и физиологическим «поломкам» в организме, т. е. происходит срыв защитных механизмов, и это, в свою очередь приводит к так называемому дистрессу – состоянию, от которого как раз и следует оберегать ребенка [2].

Стрессовое состояние у детей младшего школьного возраста может приводить к быстрой утомляемости, апатия; боли в голове, области сердца или тошнота; некоторые дети могут стать капризными и нетерпимыми в поведении; заниженная самооценка и угнетенное настроение; слишком сильная старательность, когда ребенок пытается любым способом получить похвалу взрослых.

К потенциальным источникам стресса у детей относятся школьные и социальные проблемы, в том числе: расставание с близкими друзьями; переезд семьи; давление со стороны сверстников; резкие перемены в распорядке дня; начало и конец учебного года; подготовка и сдача экзаменов, собеседования; чрезмерное увлечение компьютерными играми, особенно агрессивными. Переутомление, тревога, депрессия развиваются тогда, когда нервная система не получает возможности восстанавливаться после длительной умственной нагрузки [3].

Стресс приводит к апатии и потере всякой мотивации. Иногда это повышенная возбудимость, иногда агрессивность и неспособность сосредоточиться на каком-либо предмете. Стресс у ребенка не опознают, а сам ребенок не способен с этим справиться, что заставляет его чувствовать себя неспособным и неадекватным [4]. Стрессовое состояние сопровождается плохой успеваемостью в школе и снижением социальной активности [5].

Достаточно актуальная проблема на сегодняшний день – отсутствие у младших школьников интереса к учебным занятиям, отрицательное отношение к учебной деятельности, и как следствие – рост числа учеников, не усваивающих программу начальной школы.

Условия, в которых оказались школьники в сентябре 2021 года были нестандартными, учитывая влияние пандемии Covid-19, в связи с этим было интересно оценить уровень мотивации на получение знаний в условиях коронавирусной инфекции, а так же уровень тревожности и гнева.

В исследование участвовало 26 учеников 3 класса одной из школ г. Томска. Средний возраст детей 9 лет. Дети обучаются по программе «Перспективная начальная школа». Ученикам предложены бланки с вопросами, направленными на определение уровня познавательной активности, мотивации достижения, тревожности и гнева. Нами были использованы: методика диаг-

ности мотивации учения и эмоционального отношения к учению (модификация А. Д. Андреева).

Помимо этого, детям было предложено два теста на формирование УУД. Первый тест – это проба на внимание (П. Я. Гальперин и С. Л. Кабыльницкая), выявление уровня сформированности внимания и самоконтроля. Данная диагностика разработана для учащихся 3-х классов, включает в себя работы в 2 вариантах на выявление метапредметных (регулятивные и познавательные УУД) результатов. Второй тест – Липпмана “Логические закономерности”, который позволяет оценить логические учебные действия, способность анализировать, сравнивать, группировать различные объекты, явления, факты.

По результатам исследования были получены следующие данные.

Таблица 1 – Результат оценки познавательной активности, мотивации достижения, тревожности и гнева у учеников 3 класса

| № п/п | Познавательной активности | Мотивации достижения | Тревожности | Гнева      | Количество учащихся % | Мотивации учения   |
|-------|---------------------------|----------------------|-------------|------------|-----------------------|--|
| 1     | Высокий                   | высокий              | низкий      | низкий     | 35                    | I. Продуктивная мотивация с выраженным преобладанием познавательной мотивации к учению и положительному отношению к нему |
| 2     | Высокий                   | Высокий              | Средний     | низкий     | 30                    | II. Продуктивная мотивация, позитивное отношение к учению, соответствие социальному нормативу.                           |
| 3     | Ср-высокий                | высокий              | средний     | средний    | 9                     |  |
| 4     | Средне-высокий            | Высокий              | Средний     | средний    | 10                    | III. Средний уровень с несколько сниженной познавательной мотивацией   |
| 5     | Высокий                   | Средний              | высокий     | Ср-высокий | 9                     |  |
| 6     | Высокий                   | Средний              | средний     | Высокий    | 7                     | IV–III. Сниженная мотивация, переживание “школьной скуки”, отрицательное эмоциональное отношение к учению                |
| 7     | Ср-высокий                | Ср-высокий           | Ср-высокий  | Низкий     | 0                     |  |
| 8     | Средний                   | Средний              | Средний     | высокий    | 0                     | Резко отрицательное отношение к учению   |

Таким образом в результате проведенного нами исследования, были получены следующие данные:

74 % учащихся (19 человек) показали I и II уровни мотивации учения – продуктивная мотивация с выраженным преобладанием познавательной



мотивации учения и положительным эмоциональным отношением к нему и продуктивная мотивация, позитивное отношение к учению, соответствие социальному нормативу.

19 % учащихся (5 человек) имели III уровень – средний уровень с несколько сниженной познавательной мотивацией.

У 7 % учащихся (2 человека) оказалась IV уровень – сниженная мотивация, переживание “школьной скуки”, отрицательное эмоциональное отношение к учению

V уровень – резко отрицательное отношение к учению, не выявлен ни у кого из учащихся (Рис. 1).

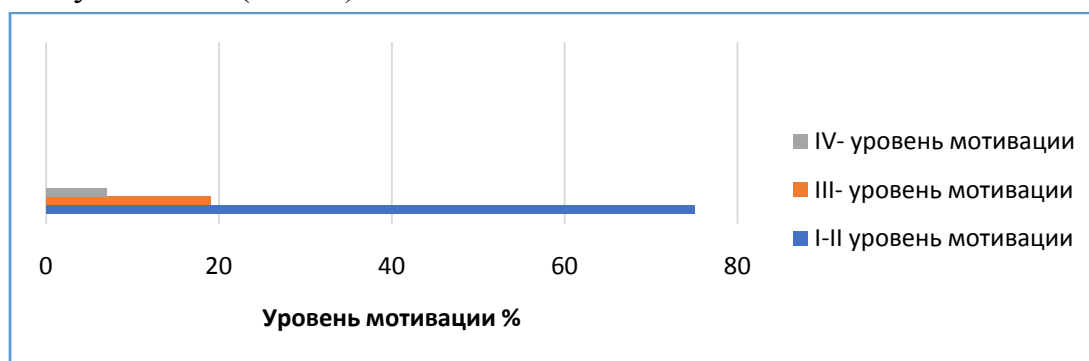


Рисунок 1 – Процентное соотношение учащихся по уровням мотивации на получение знаний

Проанализировав результаты исследования, а также опираясь на метод наблюдения за учениками на уроках и переменах можно заключить, что 49 % учащихся имеют средний уровень тревожности на фоне высокой познавательной активности и мотивации достижения. 9 % учеников испытывают высокую тревожность на фоне средней мотивации достижения и высокой познавательной активности. Следует отметить, что уровень гнева у этой группы учащихся находится на средне-высоком уровне. Таким образом, 75 % обучающихся, находясь в школе, склонны переживать тревожность в процессе обучения, проверки и оценки знаний, в процессе общения и взаимодействия с учителями и сверстниками, причем 9 % учащихся из них имеют средне-высокие показатели гнева.

В ходе исследования была проведена диагностика сформированности УУД с целью изучения и оценки уровня сформированности некоторых конкретных универсальных учебных действий, предусмотренных в новых государственных образовательных стандартах. Данная диагностика разработана для учащихся 3-х классов, включает в себя работы в 2 вариантах на выявление метапредметных (регулятивные и познавательные УУД) результатов.

Варианты работ одинаковы по трудности, идентичны по содержанию. В результате оценки проб на внимание высший уровень внимания показали – 19 % учащихся – 5 человек, средний уровень внимания показали 42 % учащихся – 11 человек, низкий уровень внимания показали 39 % учащихся – 10 человек.

Анализ результатов тест Липпмана “Логические закономерности” показал, что у 7 % учащихся очень высокий и хороший уровень, средняя норма выявлена у 55 % и низкая норма и ниже среднего уровня у 34 % учеников. Так же следует отметить, что в данном классе есть 2 ребенка оставленных на второй год. Один из этих детей показал низкая скорость мышления, «тугодум» у 4 % (1 человек).

Таким образом, проделанная работа позволила сформировать представление об уровне познавательной активности, мотивации достижения, тревожности и гнева на фоне короновирусной инфекции. Выявить уровни некоторых УУД. Очевидно, что 75 % учеников испытывали тревожность находясь в школе, были склонны переживать тревожность в процессе обучения, проверки и оценки знаний, в процессе общения и взаимодействия с учителями и сверстниками. К тому же 9 % учащихся из них имеют средне-высокие показатели гнева.

Из полученных результатов, можно сделать вывод, что важно организовать коррекционную работу, создать условия, способствующие преодолению развития тревожности у младших школьников. Эффективность обучения младшего школьника зачастую напрямую связана с умением педагога препятствовать усилению тревожности и способствовать ее снижению.

### *Литература*

1. Исаев, Д. Н. Психологический стресс и психосоматические расстройства в детском возрасте: лекции / Д. Н. Исаев. – Санкт-Петербург : Издательство ППМИ. – 1994. – 80 с.
2. Заваденко, Н. Н. Головные боли у детей и подростков: клинические особенности и профилактика / Н. Н. Заваденко, Ю. Е. Нестеровский // Вопросы современной педагогики. – 2012. – № 10 (2). – С. 162–169.
3. Шкутина, Л. А. Особенности стресса у детей в младшем школьном возрасте / Л. А. Шкутина, К. М. Сулеева / Конференциум АСОУ: сборник научных трудов и материалов научно-практических конференций. – 2018. – № 3-2. – С. 435–443.
4. Хасанова, Е. Ю. Стресс факторы у первоклассников в процессе учебной деятельности / Е. Ю. Хасанова // Интеграция науки и практики в современных условиях. Сборник научных трудов. Научный редактор Н. Н. Вольская. – Москва. – 2018. – С. 63–66.
5. Акарачкова, Е. С. Дефицит магния у неврологических пациентов: миф или реальность? / Е. С. Акарачкова, С. В. Вершинина // РМЖ. Неврология. Психиатрия. – 2011. – № 19 (15). – С. 987–991.

**РАЗВИТИЕ ОПИСАТЕЛЬНОЙ РЕЧИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА  
СРЕДСТВАМИ МНЕМОТЕХНИКИ**

**Development of the descriptive speech  
of senior preschool children using mnemonic devices**

*А. А. Кирилова*

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

Научный руководитель:  
О. И. Киселева, канд. филол. наук, доцент

*Ключевые слова:* монологическая речь, мнемотехника, старший дошкольный возраст, мнемоквадрат, мнемодорожка, мнемотаблица.

*Key words:* monologic speech, mnemonics, senior preschool age, mnemosquare, mnemopathy, mnemotable.

*Аннотация.* Сегодня в условиях современного мира дети много времени уделяют гаджетам, меньше общаются в живую, следовательно, наблюдается недоразвитие речи, родители в подавляющем большинстве уделяют мало внимания ребенку, вместо общения с ним предпочитают наличие гаджета в его руках, перекладывая ответственность на детский сад. Именно поэтому в достаточно сложной ситуации находится воспитатель. Воспитателю необходимо развивать связную речь ребенка, прибегая к различным методам и приемам. Актуальность проблемы не вызывает сомнений. В связи с этим мы апробировали основные методы и приемы мнемотехники с целью развития описательной речи детей старшего дошкольного возраста.

Речь – это инструмент общения и социализации. От того насколько успешно ребенок овладеет речью, зависит успешность интеграции с социумом, освоения культурно-исторического опыта и разных видов деятельности, а также степень готовности к школьному обучению. Важно подумать о том, что, если между ребенком и окружающими людьми возникают препятствия в общении, то его контакты со взрослыми резко сокращаются и, как следствие, речевое развитие тормозится [1].

К сожалению, в настоящее время у современных детей всё чаще наблюдаются речевые нарушения, которые резко ограничивают их взаимодействие с окружающими людьми. Как бы грустно ни звучало, но образная, богатая синонимами, антонимами, многозначными словами и описаниями речь у детей дошкольников встречается редко.

Залог полноценного, всестороннего развития ребенка – это его речь. Легкость в высказывании мыслей, широкие возможности в познании окружающего мира, содержательное и полноценное отношение со сверстниками и взрослыми, активное психическое развитие – все это реализуется благодаря связной монологической речи ребёнка.

Монологическая речь отличается от диалогической своей развернутостью, наличием распространенных конструкций и оборотов. Важно при развитии монологической речи у детей уделять особое внимание инициативной речи, правильному использованию разнообразного языкового материала. Традиционными формами монологической речи являются пересказ, повествование и описание.

Монологическую речь у детей необходимо формировать со среднего возраста, так как в старшем дошкольном возрасте уже приобретённые умения и навыки рассказывания совершенствуются.

Развитие речи у детей старшего дошкольного возраста достигает достаточно высокого уровня осознанности. Дети справляются с заданиями на составление рассказов разных жанров (описание, повествование, рассуждение, творческое рассказывание). Достигнутый уровень речевого развития в дальнейшем будет способствовать успешной социализации. Дети старшего дошкольного возраста могут рассуждать в объеме одного-двух предложений, соблюдая структуру, могут составлять описательные рассказы, осваивая такие средства выразительности, как эпитет, сравнение, метафора и др. [2].

Особое внимание педагогам следует уделять описательным рассказам детей. В психолого-педагогической литературе отмечается, что дети старшего дошкольного возраста слабо восприимчивы к рассказам описательного характера, меньше всего дети дошкольного возраста тяготеют к созданию подобных текстов. В качестве возможных причин данного факта исследователи указывают на недостаточную сформированность у детей важнейших процессов внимания, восприятия, памяти и мышления, отсутствие необходимой мотивации и соответствующего интереса к созданию указанных речевых высказываний, также немаловажно – это редкое использование взрослыми текстов-описаний в собственной речи, что лишает ребёнка образца подобного высказывания и т. д. [3].

Описание предполагает перечисление постоянных или однородных признаков. Перечислять признаки можно в разной последовательности в зависимости от цели высказывания, поэтому композиция и план текстов-описаний может быть разным, но структура одинакова для описаний, включая оценку предмета, общий вид предмета, назначение предмета.

В дошкольной методике развития речи допустимы следующие два плана описательного рассказа: план может развиваться от частных особенностей к общей оценке, как выводу; двигаться от общей оценки к перечислению частных признаков, подтверждающих общее впечатление [4].

При овладении способом составления описательных рассказов ребёнку необходимо целенаправленно освоить следующие познавательные умения:

- самостоятельно и осознанно научиться обследовать предмет для того, чтобы получить о нём разнообразную сенсорную информацию;

- использовать сенсорные эталоны, оценивая при этом степень выраженности различных качеств и свойств предмета, самостоятельно определять существенные свойства и признаки, такие как величина, цвет, форма, назначение и др.;

- анализировать наблюдаемый предмет, устанавливая простейшие связи, например, между структурой предмета и его функцией и др.;

- удерживать в памяти эту последовательность, которая служит планом высказывания;

- учиться передавать содержание описания и свое отношение к предмету образно и выразительно, при этом подбирая для этого наиболее подходящие, точные языковые средства, такие как эпитеты, сравнения и др. [3].

Замечено, что некоторые дети в полной мере так и не овладевают в необходимой степени умением строить описание: они нарушают структуру, последовательность, не связывают между собой предложения, словарный запас у них бедный.

Отечественные психологи Л. С. Выготский и Д. Б. Эльконин рассуждали об использовании наглядных средств и создании плана высказывания при обучении детей рассказыванию. Если учесть эту рекомендацию, то мы сделали предположение о том, что развитию связной монологической речи детей дошкольного возраста будут способствовать методы и приёмы мнемотехники [5].

Наиболее простым видом мнемотехники является *картинка*. Для того, чтобы ребенок активизировал необходимый словарь с обозначением качеств, свойств, признаков, действий предмета, детям предлагается предметная или сюжетная картинка, позволяющая обогащать словарный запас.

Следующий этап использования приёмов мнемотехники – это *мнемоквадрат*. Мнемоквадрат – это яркие одиночные изображения, которые могут обозначать какое-то слово, словосочетание, характеристику предмета или образ действия. Для младших дошкольников применяют цветные мнемоквадраты, так как у детей остаются в памяти отдельные образы, например, репка – жёлтая, волк – серый. Позже изображают персонажей в графическом

виде. Например, медведь – из коричневых фигур (большой круг и маленький круг), заяц – из серых фигур (маленький круг и еще меньше) [6].

После того, как детьми освоены мнемоквадраты, то следующим элементом мнемотехники является *мнемодорожка*. Мнемодорожка – это квадрат из нескольких картинок. Благодаря им, ребенок учится составлять простой рассказ в несколько предложений. На них могут быть изображены различные процессы самообслуживания. Например, изображения крана, воды, рук, полотенца – это процесс мытья рук. Также можно изображать процесс одевания, сервировки стола, а также различные режимные моменты в детском саду. Помимо процессов самообслуживания с помощью мнемодорожки можно составлять описательные рассказы, например, о собаке, используя картинки со следующими изображениями: собака; собака с щенятами; собака ест, играет, спит, сидит в будке; мышка, мышка с мышатами, мышка ест, играет, спит, крадет сыр из мышеловки; и др. Педагог предлагает ребенку отобрать соответствующие картинки на эту тему, каждый выбирает картинки по своей инициативе. Так при помощи предметных моделей ребенок обучается умению воспроизводить свои представления о предметах, живых объектах и явлениях, опираясь на собственный опыт их восприятия, отбираются факты для рассказа, выявляется их взаимосвязь, активизируется личный опыт детей. Проговаривая все названия картинок, дети запоминают последовательность действий и процессов. Благодаря этому они начинают легче ориентироваться в окружающей обстановке, усваивают правила общения и поведения [3; 6].

Далее виды наглядности становятся всё более сложными. Это уже *мнемотаблицы*. С мнемотаблицами педагоги начинают работать со средней группы. В старшей группе используют мнемотаблицы при отгадывании загадок и заучивании стихов. Сначала читают стихотворение детям и раскладывают перед ними карточки – мнемотаблицы, а дети, глядя на них, могут рассказать стихотворение, ведь им легче запомнить текст и передать его, глядя на изображение. В таблице схематически можно изобразить персонажей сказки, явлений природы, некоторых действий и др., например, чтобы выучить стихотворения «Осень» И. П. Токмаковой, можно составить следующую мнемотаблицу: одинокий скворечник – «Опустел скворечник», стая птиц улетает – «Улетели птицы», листья падают – «Листьям», дерево – «На деревьях», зачеркнутый стул – «Тоже не сидится», стрелка от солнца к луне, – «Целый день сегодня», самолёт – «Всё летят, летят», пальмы на острове – «Видно, тоже в Африку», птица машет крылом – «Улететь хотят». Каждая строчка стихотворения соответствует определенной картинке, мы считаем, что ребёнку так будет намного проще запомнить стихотворение. Для того,

чтобы ребенку было интереснее осваивать таблицы, целесообразно попробовать рисовать их вместе, чтобы нарисованное было понятно детям. Например, в мнемотаблице изображено 6 квадратов, все они обозначают наиболее существенные с точки зрения познания характеристик (цвет, форма, величина, материал, часть целого, действие), и таким образом ребенку предстоит составить описательный рассказ по этим признакам о ком-либо или о чем-либо.

В перспективе, при систематическом развитии детей с помощью приёмов мнемотехники имеет место знакомство со схематической моделью, которая состоит только из знаков, символов, с которыми дети уже знакомы на протяжении длительного времени, это установившиеся в их сознании обозначения и работа с ними не вызывает трудностей, но важно заметить, что проводить такую работу необходимо с только подготовленными детьми, которые знают алгоритм действий и условные обозначения. Такая систематическая работа окажет положительный результат на работу ребёнка в школе, так как, придя уже даже в начальную школу ребёнку будет проще разбираться в схемах, символах, знаках, которые часто используются в школьной программе. Таким образом, использовать мнемотехнику для развития монологической речи детей дошкольного возраста очень важно, а также легко и интересно.

### *Литература*

1. Короткова, Э. П. Обучение рассказыванию в детском саду / Э. П. Короткова. – Москва : Просвещение, 1982. – 152 с.
2. Алексеева, М. М. Речевое развитие дошкольников / М. М. Алексеева, В. И. Яшина. – Москва : Издательский центр «Академия», 1998. – 400 с.
3. Киселева, О. И. Использование метода наглядного моделирования в обучении детей монологической речи / О. И. Киселева. – Томск : ТГПУ, 2005. – 32 с.
4. Казарцева, О. М. Культура речевого общения: теория и практика обучения : учебное пособие / О. М. Казарцева. – Москва : Флинта: Наука, 1999. – С. 276–279.
5. Фомичёва, Г. А. Методика развития речи детей дошкольного возраста : учебное пособие 2-е изд., дораб. / Г. А. Фомичёва. – Москва : Просвещение, 1984. – 264 с.
6. Омельченко, Л. В. Использование приёмов мнемотехники в развитии связной речи / Л. В. Омельченко. – Москва : «Издательский центр «Академия» 2008. – С. 102–115.

**ОСОБЕННОСТИ ВЗАИМОСВЯЗИ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА  
И МЕТАПРЕДМЕТНЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ ОБУЧЕНИЯ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ**

**Peculiarities of interconnection of emotional intelligence  
and metap-subject learning outcomes in primary school**

*Н. Е. Клименко*

*ФГБОУ «Томский государственный педагогический университет», г. Томск, Россия  
МАОУ «Гимназия №29», г. Томск, Россия*

Научный руководитель:  
М. В. Курышева, канд. филол. наук

*Ключевые слова:* эмоциональный интеллект, метапредметные результаты, когнитивные способности, познавательные УУД, регулятивные УУД, коммуникативные УУД.

*Key words:* emotional intelligence, metasubject results, cognitive abilities, cognitive EМА, regulatory EМА, communicative EМА.

*Аннотация.* В статье рассматривается понятие эмоционального интеллекта. Младший школьный возраст является сензитивным периодом в развитии данного конструкта. Негативное воздействие низкого уровня эмоционального интеллекта может вызывать различные затруднения социального и личного характера: от проблем в коммуникации со взрослыми и сверстниками до снижения успеваемости в школе. В статье представлен анализ взаимосвязи уровня развития эмоционального интеллекта и универсальных учебных действий у обучающихся начальной школы. Также выделены составляющие эмоционального интеллекта и обозначена их корреляция с коммуникативными, регулятивными и познавательными универсальными учебными действиями.

Характерной чертой современной школы, согласно ФГОС второго поколения, является гуманизация образования и ориентация на личность обучающегося, на его развитие в ходе деятельности и общения. Развитие современного общества предполагает формирование личности, способной активно и эффективно вступить и поддерживать коммуникативный процесс. Одним из главных составляющих эффективного взаимодействия людей друг с другом является эмоциональный интеллект. Такие процессы, как понимание и управление собственными эмоциями и эмоциями другого человека, представляют многогранное и не до конца изученное явление, однако именно оно значительным образом способствуют позитивному и продуктивному межличностному взаимодействию. В Федеральном государственном образовательном стандарте начального образования отражаются метапредметные и



личностные результаты освоения основной образовательной программы, которые включают в себя развитие этических чувств, доброжелательности и эмоционально-нравственной отзывчивости, понимания и сопереживания чувствам других людей. Актуальной целью нынешнего образования согласно действующему ФГОС является развитие личности младшего школьника, воспитание и развитие таких качеств его личности, которые отвечали бы требованиям современного общества.

Достижение этой цели неразрывно связано с наличием развитого у школьников эмоционального интеллекта, обеспечивающего психическое здоровье и душевную гармонию. Такой психологический феномен как эмоциональный интеллект (ЭИ) считается относительно новым. Его изучению посвящены научные труды отечественных и зарубежных авторов (Дж. Мейер, П. Сэловей, Д. Гоулман, И. Н. Андреева, Д. В. Люсин). На сегодняшний день существующие парадигмы эмоционального интеллекта можно разделить на две группы: ЭИ как модель когнитивных способностей, которые лежат в основе эмоционально-волевой сферы, и смешанная модель, включающая как когнитивные способности, так и личностные характеристики. Именно поэтому понятие эмоциональный интеллект весьма неоднозначно и определяется учёными по-разному. Однако можно выделить общее в спектре определений ЭИ – это особенность разума, некая совокупность мотивационных, когнитивных и поведенческих способностей человека во внутриличностной и межличностной сферах появления [1, с. 57–65]. Он выражается в идентификации эмоциональных состояний, управлении ими для гармонизации отношений с окружающими и достижения намеченных целей. Формирование эмоционального интеллекта младших школьников влияет на развитие положительной самооценки, правильных личностных ориентаций, социального статуса и во многом определяет успешность в обучении. Поэтому на первый план выносятся задача подготовки учеников к высокому уровню социализации и познавательной активности.

Стандарты второго поколения выдвигают требования к результатам освоения основных общеобразовательных программ и требования к результатам образования – среди них метапредметные результаты (универсальные учебные действия), в которых выделены следующие блоки: познавательные УУД, регулятивные УУД, коммуникативные УУД. В науке универсальные учебные действия трактуются как «совокупность способов выполнения действий обучающимися, которые обеспечивают получение ими новых знаний, формирующих соответствующие умения (например, умения самоорганизации процесса учения)». Также отмечается: «они представляют собой самоор-

ганизирующуюся и саморазвивающуюся систему присвоенных компетенций и ценностей, которые помогают человеку быть активным субъектом и эффективно реагировать на изменения внешней среды» [2, с. 111–113]. В качестве показателей корреляции УУД и ЭИ нами были выделены универсальные учебные действия, напрямую взаимосвязанные с эмоциональным интеллектом.

Таблица 1 – Корреляция УУД и составляющих эмоционального интеллекта

| Метапредметные результаты  | Составляющие эмоционального интеллекта   |
|----------------------------|--|
| <b>Познавательные УУД</b>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• способность анализировать информацию, перед тем как её воспроизвести в словах или действиях (т.е. сначала подумать, а потом говорить или действовать);</li> <li>• понимание мотивов поступков, причинно-следственных связей;</li> </ul>             |
| <b>Регулятивные УУД</b>    | <ul style="list-style-type: none"> <li>• умение ставить перед собой цели, а также искать возможные пути её достижения;</li> <li>• саморегуляция, способность контролировать собственные эмоции;</li> <li>• оценка чувств и эмоций (как своих, так и чужих);</li> <li>• рефлексия;</li> </ul> |
| <b>Коммуникативные УУД</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• умение успешно взаимодействовать с другими людьми, социально адаптироваться;</li> <li>• умение выслушать собеседника;</li> <li>• коммуникабельность;</li> </ul>   |

Исходя из представленных выше критериев и показателей, следует выделить несколько уровней развития эмоционального интеллекта: элементарный достаточный оптимальный.

Таблица 2 – Соотношение уровней развития эмоционального интеллекта с метапредметными результатами обучения

| Метапредметные результаты | Элементарный уровень ЭИ  | Достаточный уровень ЭИ  | Оптимальный уровень ЭИ   |
|---------------------------|--|---|--|
| <b>Познавательные УУД</b> | - не может анализировать информацию перед тем, как её воспроизвести в словах или действиях | - частично способен анализировать информацию перед тем, как её воспроизвести в словах или действиях | -способен анализировать информацию, перед тем как её воспроизвести в словах или действиях (т.е. сначала подумать, а потом говорить или действовать); |
|                           | - не умеет устанавливать причинно-следственные связи                                       | - частично умеет устанавливать причинно-следственные связи  | - умеет устанавливать причинно-следственные связи  |

| Метапредметные результаты | Элементарный уровень ЭИ  | Достаточный уровень ЭИ  | Оптимальный уровень ЭИ   |
|---------------------------|--|---|--|
|                           |  | зи  |  |
|                           | - не понимает мотивов поступков других людей   | - отчасти понимает мотивы поступков других людей  | - ясно понимает мотивы поступков других людей  |
| <b>Регулятивные УУД</b>   | - мотивация к обучению на низком уровне, требуется внешняя мотивация, не умеет управлять внутренней мотивацией, поддерживать настрой на достижение цели                    | - мотивирован только результатом, а не самим процессом учебной деятельности   | - мотивация к обучению на уровне самомотивации, умеет управлять внутренней мотивацией, поддерживать настрой на достижение цели, мотивирован не только результатом, но и самим процессом учебной деятельности |
|                           | - не обладает способностью ставить цели, стремиться к их достижению  | - частично обладает способностью ставить цели, стремиться к их достижению   | - обладает способностью ставить цели, стремиться к их достижению   |
|                           | - имеет неадекватную самооценку, не обладает навыком осмысления своих сильных сторон и пределов их возможностей  | - отчасти имеет адекватную самооценку   | - имеет адекватную самооценку, обладает навыком осмысления своих сильных сторон и пределов их возможностей   |
|                           | - не развита способность регулировать собственное эмоциональное состояние на основе рефлексии; – не способен менять нежелательное эмоциональное состояние на оптимистичное | - возникают сложности с входением в эмоциональное состояние, способствующее достижению успеха. – не всегда способен менять нежелательное эмоциональное состояние на оптимистичное | - способен входить в позитивное эмоциональное состояние, способствующее достижению успеха. – способен менять нежелательное эмоциональное состояние на оптимистичное  |
|                           | - не способен вступать удовлетворяющие и позитивные межличностные отношения с другими людьми – не способен быть чувствительным к эмоциям других)людей и ока-               | - способен вступать в удовлетворяющие и позитивные межличностные отношения с другими людьми – способен проявлять чувствительность к эмоциям других людей, но не всегда спо-       | - способен вступать в удовлетворяющие и позитивные межличностные отношения с другими людьми - способен быть чувствительным к эмоциям других людей, а также содействовать в                                   |

| Метапредметные результаты  | Элементарный уровень ЭИ   | Достаточный уровень ЭИ  | Оптимальный уровень ЭИ   |
|----------------------------|---|---|--|
|                            | зывать содействие в их преобразовании                                       | способен оказывать содействие в их преобразовании   | их преобразовании  |
| <b>Коммуникативные УУД</b> | - не умеет слушать и слышать собеседника, понимать его позицию              | - умеет слушать собеседника, но не слышать и понимать его позицию                                       | - умеет слушать и слышать собеседника, понимать его позицию              |
|                            | - не умеет аргументировать и отстаивать свою точку зрения                   | - не умеет аргументировать и отстаивать свою точку зрения   | - умеет аргументировать и отстаивать свою точку зрения                   |
|                            | - не может задавать вопросы, просить о помощи для решения сложных задач     | - способен не в полной идентифицировать и называть свое собственное эмоциональное состояние.            | - умеет задавать вопросы, просить о помощи для решения сложных задач     |
|                            | - не умеет вести корректный конструктивный диалог с учителем и сверстниками | - не берёт на себя ответственность за общий результат   | - умеет вести корректный конструктивный диалог с учителем и сверстниками |
|                            | - не берёт на себя ответственность за общий результат                       | - на интуитивном уровне определяет эмоции других людей, однако не может понять причину их возникновения | - берёт на себя ответственность за общий результат                       |
|                            | - не может успешно взаимодействовать с людьми, социально адаптироваться     | - в какой-то мере способен успешно взаимодействовать с людьми   | может успешно взаимодействовать с людьми, социально адаптироваться       |

Из таблицы 2 видно, что уровень эмоционального интеллекта влияет на качество овладения обучающимися универсальными учебными действиями. Таким образом, можно сделать вывод о том, что развитие эмоционального интеллекта положительно влияет на развитие метапредметных умений учеников начальной школы и, как следствие, формирует позитивную динамику в успешности обучения в целом.

Высокий ЭИ как когнитивная способность повышает академическую успеваемость учеников с хорошими познавательными способностями и может помочь в освоении программы обучающимся с низкими познавательными данными. ЭИ помогает детям справляться со стрессогенными факторами во время учебы – и наоборот, его отсутствие мешает детям учиться, даже если их когнитивные способности высокие [3, с. 287–290]. Целесообразно выде-

лить, а также дифференцировать возможные учебные проблемы, связанные с элементарным (низким) уровнем эмоционального интеллекта. Затруднения могут возникнуть (1) на индивидуальном уровне личности ученика – это поведенческие проблемы, низкий уровень эмпатии, агрессивность, неуверенность, низкое самопринятие, робость, боязливость, необщительность, вялость, отсутствие готовности к общению среди сверстников, нежелание учиться, а также общая пассивность; (2) на уровне коллектива как единицы обучения и воспитания – это неблагоприятный микроклимат, высокая конфликтность, резко негативное влияние на качество и продуктивность уроков и внеурочных занятий с применением технологий, подразумевающих групповое взаимодействие, как следствие, низкий социальный статус коллектива, высокий уровень тревожности и слабая академическая успеваемость. Школьники с низкими показателями уровня ЭИ хуже выстраивают продуктивные отношения с учителем, чем их сверстники, испытывают трудности включения в новую для них учебную деятельность, что может стать причиной недостаточного уровня успеваемости в школе [4, с. 65–85].

Напротив оптимальный (высокий) уровень ЭИ помогает детям справляться с эмоциями, оставаться спокойными и концентрируясь на задании. Дети, понимающие эмоции, более отзывчивы, социально адаптированы, их чаще принимают в коллективе, у них на высоком уровне развиты такие эмоциональные компетенции, как самоосознание, саморегуляция, мотивация, эмпатия, ассертивность, социальные навыки. Д. Гоулманом было выявлено, что люди с высоким эмоциональным интеллектом в социальном отношении уравновешены, дружелюбны и пребывают в отличном настроении, не подвержены страху и не склонны к тревожным размышлениям. Они обязательны в отношении людей и начатых дел, охотно берут на себя ответственность и придерживаются этических принципов, в общении с другими они доброжелательны и заботливы. Их эмоциональная жизнь богата событиями, но в надлежащих пределах. Они пребывают в согласии с самими собой, с другими и с обществом, в котором живут [5, с. 42]. Для принятия решения на основе развитого эмоционального интеллекта человеку необходима определённая доля объективности, ведь умение поставить себя на место другого человека и почувствовать его переживания – это уже не субъективный взгляд на ситуацию [6, с. 121–123]. Подобные умения помогают развить в ребёнке взрослого, а также принимать верные решения и успешно ориентироваться в современном мире.

В заключение следует отметить, что повышение уровня эмоционального интеллекта детей способствует сокращению проблем в поведении младших

школьников, антисоциальных проявлений, а также высокой академической успеваемости, пониманию собственных желаний, потребностей и поступков, созданию тёплых, эмоционально благополучных отношений с педагогами, сверстниками и родителями, разрешению возникающих конфликтов. Именно от способности осознавать и понимать эмоциональное состояние не только своё, но и другого человека, выходить из конфликтных ситуаций, управлять своими эмоциями зависит становление личности, успешность в обучении и дальнейшая карьера ребёнка.

### *Литература*

1. Андреева, И. Н. Предпосылки развития эмоционального интеллекта / И. Н. Андреева // Вопросы психологии. – 2007. – № 5. – С. 57–65.
2. Бобровникова, Н. В. Эмоциональный интеллект как элемент комплексного развития ученика современной начальной школы / Н. В. Бобровникова, Н. А. Дубровина, Г. Л. Милютина // Наука и образование: сохраняя прошлое, создаём будущее : сборник статей XVII Международной научно-практической конференции. – Пенза, 2018. – С. 111–113.
3. Сулейманова, С. С. Исследование условий и факторов эмоционального благополучия детей младшего школьного возраста / С. С. Сулейманова // Молодой ученый. – 2017. – № 23. – С. 287–290.
4. Добрин, А. В. Особенности эмоционального тонуса у первоклассников с различным уровнем эмоционального интеллекта как фактор психолого-социальной адаптации к начальной школе / А. В. Добрин // Scienceforeducationtoday. – 2020. – № 3. – С. 65–85.
5. Гоулман, Д. Эмоциональный интеллект. Почему он может значить больше, чем IQ / Д. Гоулман. – Москва : Манн, Иванов и Фербер, 2017. – 544 с.
6. Лысенко, И. Н. Эмоциональный интеллект как метод для успешной социализации, наработки личностных качеств в начальной школе / И. Н. Лысенко // Школа как платформа для успешной социализации обучающихся на уровне профессионального образования : материалы V региональной научно-практической (очно-заочной) конференции. – Волгоград, 2018. – С. 121–123.

**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕХНОЛОГИИ ТЕСТИРОВАНИЯ  
В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ**

**The use of testing technology in the process of teaching  
primary school children**

***А. В. Клокова***

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

Научный руководитель:  
Н. В. Фетисова, канд. пед. наук, доцент

*Ключевые слова:* тест, тестирование, начальная школа, экспертиза тестов.  
*Key words:* test, testing, primary school, examination of tests.

*Аннотация.* Тестирование в системе образования становится неотъемлемой частью учебного процесса в целом и популярной формой проведения контроля. Поэтому актуальность темы исследования не вызывает сомнений. В статье на основе выявленных противоречий ставится проблема овладения учителями технологией тестирования и проведением экспертизы тестов. Рассмотрены примеры проведения некоторых способов экспертизы. Экспериментальная часть проводимого исследования на базе МАОУ СОШ №44 г. Томска отражена в результатах по измерению учебной мотивации обучающихся 2 класса и их предметных знаний по математике.

В последние годы тестирование выступает основной формой промежуточного и итогового контроля в процессе обучения в начальной, средней и старшей школе. В начальной школе итоговый контроль проводится в виде АГЭ, в старшей школе в виде ЕГЭ. Чтобы дети не испытывали стрессового состояния при такой форме работы уже с 1 класса уделяется внимание использованию различных видов тестовых заданий.

Во многих УМК для начальной школы в комплекте к базовым учебникам прилагается комплект проверочных работ многие, из которых оформлены в виде тестовых заданий. Иногда при использовании дополнительного материала и необходимости его контроля у учителя возникает необходимость в самостоятельном составлении тестовых заданий различных видов, а после апробации необходимы умения в проведении самостоятельной экспертизы.

Поэтому возникает противоречие, которое заключается в том, что с одной стороны в связи с переходом на новый ФГОС НОО (с 2011 г.) издается достаточно много методической литературы, в том числе контрольных тестовых

заданий, но с другой стороны учителя, особенно начинающие, испытывают затруднения в разработке различных видов тестовых заданий и затрудняются самостоятельно проводить их экспертизу. Иногда у учителей есть необходимость составить свой авторский тест и, к сожалению, бывает так, что они к этому не готовы. Содержание разработанного теста чаще всего вполне соответствует изучаемому материалу и соответствует требованиям ФГОС НОО, но недостаточно умений у учителей, чтобы провести его экспертизу. В сложившейся ситуации, связанной с пандемией, в мире стало развиваться дистанционное обучение, поэтому обучение переходит от «бумажного» тестирования к компьютерному (в электронной форме), но с другой стороны учителя не владеют технологией обработки электронного тестирования. Выявленные противоречия позволяют сформулировать проблему исследования, которая заключается в овладении технологией тестирования, в том числе организацией и проведением экспертизы апробированных тестов.

Поставленная проблема отражена в трудах известных ученых, таких как: Чельшкова М. Б., Майоров А. Н., Аванесов В. С., Минин М. Г., Анастаси А. и др.

Цель нашего исследования заключается в разработке системы тестов по математике в дополнение к УМК «Школа России», апробации их на обучающихся 2 класса и проведения экспертного анализа.

Для достижения цели было сформулировано несколько задач, одна из которых заключается в ознакомлении с теоретическими источниками для рассмотрения в целом понятия о технологии тестирования.

Было проанализировано несколько определений понятия теста, в качестве рабочего мы взяли следующее определение, данное Майоровым А. Н.: «Тест – это инструмент, состоящий из квалитетрически выверенной системы тестовых заданий, стандартизированной процедуры проведения и заранее спроектированной технологии и анализа результатов для измерения качеств и свойств личности, учебных достижений, изменение которых возможно в процессе систематического обучения» [1, с. 16].

Тесты можно классифицировать по целому ряду оснований, приведем несколько примеров:

1. По процедуре создания: могут быть выделены стандартизированные и не стандартизированные тесты.

2. По средствам предъявления:

- бланковые: с использованием тестовых тетрадей, с использованием бланков;



- предметные – результативность их выполнения зависит от скорости и правильности выполнения задания;

- аппаратные – тесты с использованием устройств для изучения особенностей внимания, восприятия, памяти и мышления;

- практические;

- компьютерные.

3. По характеру действий: вербальные; невербальные.

4. По степени однородности задач:

- гомогенные включают задачи, сходные по характеру, но различающиеся конкретным содержанием;

- гетерогенные позволяют оценить разнообразные характеристики личности и включают задания, отличающиеся и по характеру, и по содержанию;

5. По целям использования:

- знаний или поведения учеников в начале обучения;

- прогресса, достигнутого в процессе обучения;

- трудностей обучения и их источников во время процесса обучения;

- основных достижений в конце обучения.

Мы тщательно изучили варианты экспертизы тестов и представим самый простой из них. Экспертам предлагается по трех- или пятибалльной шкале оценить задания с точки зрения: соответствия целям тестирования (отвечает – частично отвечает – не отвечает); однозначности формулировки (однозначна – не совсем однозначна – неоднозначна); пригодности вариантов ответов (подходят – частично подходят – не подходят).

Если хотя бы один из экспертов оценивает задачу как частично соответствующую тесту, ее исключают. Если процент такой оценки ниже, то задача пересматривается и корректируется [2, с. 43].

Рассмотрим другие критерии экспертизы тестов.

Надежность теста является одним из критериев его качества и показывает, насколько точно измеряет данный тест изучаемое явление, его «помехоустойчивость».

Если балл, полученный учеником в результате теста по оценке результатов, будет соответствовать той оценке, которую они получили бы при повторном прохождении того же теста или идентичного с ним по форме, то данная оценка считается высоко надёжной. Чем длиннее тест, тем более надёжными и адекватными будут результаты [3, с. 135].

Высокая надежность теста – это необходимое, но недостаточное условие получения высококачественного теста. Тест еще должен быть валидным.

Валидность, отражает, насколько тест отражает то, что он должен оценивать, но не только.

Значение валидности в профессиональном тестировании обычно определяется набором стандартов зафиксированных в документе, который называется: «Стандарты для образовательного и психологического тестирования».

Самым простым вариантом, представляющим трудность задания в цифровой форме, является количество учащихся, справившихся с заданием. Например, при апробации теста на выборке в 200 человек с первым заданием справились 50, а со вторым 150 человек, то вполне естественно говорить о том, что первое задание более трудное, чем второе.

Определение дискриминативности (дифференцирующей способности) теста. Дискриминативность обозначает различительную способность задачи. Самый простой и наглядный способ вычисления дискриминативности – вычисление с применением метода крайних групп, т. е. при расчете учитываются результаты учащихся, наиболее и наименее успешно справившихся со всем тестом.

Опытно-экспериментальная часть исследования была проведена на базе МАОУ СОШ № 44, 2 «Д» класс.

Рассмотрим результаты нашего исследования.

С целью выявления исходного уровня учебной мотивации была проведена диагностика Лускановой Н. Г. «Оценка уровня школьной мотивации». Представим результаты анкетирования в Таблице 1.

Таблица 1 – Результаты входного анкетирования обучающихся

| Высокая мотивация            |    | Хорошая мотивация            |    | Средняя мотивация            |    | Низкая мотивация             |    | Негативная мотивация         |    |
|------------------------------|----|------------------------------|----|------------------------------|----|------------------------------|----|------------------------------|----|
| 1 уровень школьной мотивации |    | 2 уровень школьной мотивации |    | 3 уровень школьной мотивации |    | 4 уровень школьной мотивации |    | 5 уровень школьной мотивации |    |
| Чел.                         | %  | Чел.                         | %  | Чел.                         | %  | Чел.                         | %  | Чел.                         | %  |
| 3                            | 14 | 6                            | 27 | 6                            | 27 | 4                            | 18 | 3                            | 14 |

После обработки результатов выявлены следующие показатели уровня сформированности школьной мотивации:

41 % (9 человек) обучающихся имеют высокий уровень школьной мотивации, учебной активности. Такие дети отличаются наличием высоких познавательных мотивов, стремлением наиболее успешно выполнять все

предъявляемые школой требования. Они четко следуют указаниям учителя, добросовестны и ответственны.

27 % (6 человек) обучающихся имеют хорошую школьную мотивацию, подобные показатели имеют большинство учащихся начальных классов, успешно справляющихся с учебной деятельностью.

32 % (7 человек) обучающихся имеют низкий уровень мотивации. Эти дети посещают школу неохотно, предпочитают пропускать занятия. На уроках часто занимаются посторонними делами, играми. Испытывают серьёзные затруднения в учебной деятельности.

Также в рамках эксперимента нами были проанализированы тестовые задания учащихся. В качественном анализе полученных результатов можно отметить неплохую математическую подготовку класса в целом: отметку «5» получили 5 учеников (23 %), отметку «4» – 11 человек (50 %), отметку «3» получили 6 учеников (27 %).

Результаты тестирования показали, что ученики 2 класса достаточно хорошо справляются с известными типами тестовых заданий, а именно закрытого типа (с выбором одного правильного ответа), открытого типа и задания на установления соответствия, такие задания часто встречаются в методических пособиях. В своих тестах мы старались добавить задания, которые не часто встречаются в методических пособиях: задания закрытого типа на классификацию, задания на дополнение.

Приведем примеры разработанных заданий и проведем методический анализ некоторых разработанных заданий, то есть определим цель, трудность и ход выполнения задания:

1. Задания на классификацию:

А) Разбей выражения на группы по результату действия:

$$96 - (20 + 40); \quad 85 - (27 + 11); \quad 56 - 41 + 57;$$

$$70 - 12 + 14; \quad 2 + 28 + 6; \quad 12 + 50 + 17.$$

Цель: научить детей разбивать выражения на группы по результату действия.

Трудности могут быть в понимании задания; в правильной записи задания.

Начать выполнять задание нужно с нахождения значения каждого выражения. Затем распределить выражения на группы по результату действия, то есть выражения с одинаковым значением поместить в одну группу.

Нужно помнить, что ни одно выражение не должно быть пропущено и ни одно выражение не должно быть названо дважды

Б) Разбей величины на группы по какому-либо признаку. Найди несколько способов разбиения на группы. Проверь правильность каждой классификации.

47 мин; 20 сек; 5 км; 8 кг; 9мм; 60кг; 4 ч; 10см.

2. Задания на дополнение:

А) Вставь нужное слово в конце предложения.

а) Четырехугольник, у которого все углы прямые, называется...

б) Четырехугольник, у которого все стороны равны, называется...

в) Сумма длин всех сторон фигуры, называется...

*Слова для справок:* квадрат, прямоугольник, треугольник, периметр.

Цель: вспомнить и закрепить некоторые математические понятия.

Трудности: в понимании задания; ребенку может быть трудно, узнать и понять слово.

Задание можно начать выполнять с прочтения предложений и понятий. Затем еще раз уже по одному предложению прочитывать и подбирать наиболее подходящее понятие. Потом когда все слова будут распределены нужно еще раз перечитать предложения и если все верно подчеркнуть понятие, которое осталось без определения.

Какое понятие осталось без определения, подчеркни его.

Б) Найди закономерность и заполни таблицу.

|   |   |   |   |   |   |
|---|---|---|---|---|---|
| 2 | 2 | 0 | 2 | 0 | 3 |
| 3 | 1 | 1 | 2 | 5 | 5 |
| 6 | 2 | 0 |   |   |   |

Анкетирование направленное на изучение отношения обучающихся к выполнению тестовых заданий показало, что тестирование для детей является не новой формой работы и они часто выполняют такие задания. Так же обучающиеся положительно относятся к тестированию, и им нравится выполнять тестовые задания.

Мы определили следующие этапы обучения учеников тестированию в рамках формирующего этапа:

1. Научить обучающихся выполнять различные виды тестовых заданий;

2. Уметь объяснять выполненные тестовые задания;
3. Решать тестовые задания повышенной сложности;
4. Научиться составлять тестовые задания различных видов.

Сейчас наше исследование находится на формирующем этапе. В апреле-мае будет контрольный этап. Ожидаем результаты, которого возможно покажут положительную динамику и подтвердят эффективность разработанных тестовых заданий в дополнение к УМК «Школа России» по математике для наших детей.

### *Литература*

1. Майоров, А. Н. Теория и практика создания тестов для системы образования / А. Н. Майоров. – Москва : Интеллект-центр, 2001. – 296 с.
2. Адаптированное тестирование : учеб. пособие / Н. М. Опарина [и др.]. – Хабаровск : ДВГУПС, 2007. – 95 с.
3. Ефремова, Н. Ф. Тестирование. Теория, разработка и использование в практике учителя : метод. пособие. / Н. Ф. Ефремова. – Москва : Национальное образование, 2012. – 224 с. – ISBN: 978-5-9060-1530-3.

**ФОРМИРОВАНИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ  
У ОБУЧАЮЩИХСЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ: ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ**

**Cognitive universal learning activities of primary school students:  
problems and perspectives**

*И. В. Клюковская*

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

Научный руководитель:  
Г. Х. Вахитова, канд. пед. наук, доцент

*Ключевые слова:* познавательные универсальные учебные действия), начальная школа, УМК «Планета знаний», цифровые образовательные технологии.

*Key words:* cognitive universal learning activities, Primary school, methodological complex «Planet of knowledge», digital educational technologies.

*Аннотация.* Данная статья посвящена проблеме формирования познавательных универсальных учебных действий. Автор пишет о том, что возможной причиной низкой сформированности познавательных учебных действий может стать нежелание учителей перестраивать привычный образовательный процесс, а также недостаточное количество заданий, направленных на формирование познавательных УУД в некоторых современных УМК. Чтобы доказать это, приводится анализ учебников УМК «Планета знаний» и результаты диагностики сформированности некоторых познавательных УУД у второклассников. Автор предлагает использовать цифровые образовательные технологии в качестве решения данной проблемы.

На современном этапе развития образования перед школой стоит задача научить детей работать с информацией, а не просто передавать им готовые знания. К такой работе можно отнести: поиск информации, выделение необходимого материала, анализ и синтез, классификацию по различным признакам, оценку полученной информации и т.д. Другими словами учителя должны формировать метапредметные (надпредметные) умения, которые помогают обучающимся развиваться самостоятельно и быть успешными в различных предметных областях [1]. В связи с этим ФГОС НОО [2] предъявляет требования не только к освоению предметных результатов, но и достижению различных универсальных учебных действий (УУД). Под УУД Г. А. Асмолов [3] понимает все те действия, которые становятся базой для возникновения умения учиться, т.е. способности субъекта к саморазвитию и самосовершенствованию путем сознательного и активного присвоения ново-

го социального опыта. Выделяют 3 вида УУД (коммуникативные, регулятивные, познавательные). В данной статье акцент делается именно на последней группе. Познавательные УУД ориентированы на познавательное развитие личности. Под этим термином понимают формирование у обучающихся научной картины мира, развитие способности управлять своей интеллектуальной и познавательной деятельностью, овладение стратегией и способами познания [4]. В группу познавательных УУД включены логические УУД, общеучебные УУД и УУД по постановке и решению проблемы.

Несмотря на то, что образовательный стандарт был введен более десяти лет назад, некоторые педагоги так и не смогли перестроить модель своей образовательной деятельности. Своей главной целью они видят формирование предметных знаний, умений и навыков, а не достижение метапредметных результатов. Кроме того далеко не все современные учебно-методические комплексы (УМК) содержат в себе достаточный объем заданий на формирование познавательных УУД. В связи с этим нами было принято решение проанализировать УМК «Планета знаний» на предмет наличия заданий, ориентированных на формирование познавательных УУД. Были рассмотрены 4 учебника за 2 класс (I часть): литературное чтение, математика, окружающий мир, русский язык.

При анализе учитывались не все познавательные УУД, а только те, сформированность которых достаточно легко выявляется при помощи различных диагностик в тех условиях, когда нет возможности поработать с каждым учеником индивидуально. Результаты анализа учебников УМК «Планета знаний» представлены в таблице (таблица 1).

Таблица 1 – Количество заданий направленных на включение и развитие различных ПУУД в учебниках УМК «Планета знаний»

| УУД  | Литературное чтение | Математика | Окружающий мир | Русский язык | Всего |
|--|---------------------|------------|----------------|--------------|-------|
| <b>1. Выделение существенных признаков</b> | 2 %                 | 2,5 %      | 8 %            | 7 %          | 5 %   |
| <b>2. Определение лишнего</b>              | 4 %                 | 2,5 %      | 4 %            | 7 %          | 4 %   |
| <b>3. Умозаключение по аналогии</b>        | 3 %                 | 6 %        | 1 %            | 10 %         | 5 %   |
| <b>4. Обобщение понятий</b>                | 0 %                 | 1 %        | 1 %            | 2,5 %        | 1 %   |
| <b>5. Кодирование информации</b>           | 0 %                 | 7 %        | 1 %            | 4 %          | 3 %   |

| УУД   | Литературное чтение | Математика | Окружающий мир | Русский язык | Всего |
|---|---------------------|------------|----------------|--------------|-------|
| <b>6. Декодирование информации</b>                              | 0 %                 | 17 %       | 3 %            | 5,5 %        | 6 %   |
| <b>7. Понимание моделей и подбор верной модели</b>              | 0 %                 | 3 %        | 12 %           | 2 %          | 4 %   |
| <b>8. Обобщение информации</b>                                  | 17 %                | 3 %        | 9 %            | 10 %         | 10 %  |
| <b>9. Нахождение информации, заданной в явном виде</b>          | 17 %                | 3 %        | 20 %           | 3 %          | 11 %  |
| <b>10. Анализ и оценка содержания, языка и элементов текста</b> | 17 %                | 2 %        | 1 %            | 9 %          | 7 %   |
| <b>11. Формулирование выводов</b>                               | 12 %                | 10 %       | 6 %            | 11 %         | 10 %  |
| <b>Иные задания</b>   | 28 %                | 43 %       | 34 %           | 30 %         | 34 %  |

Из данной таблицы следует, что меньше всего внимания авторы учебников уделяют таким УУД как: обобщение понятий (1 %), кодирование информации (3 %), определение лишнего (4 %), подбор верной модели (4 %). Многие УУД, которые затруднительно вписать в предметную область, упускаются авторами. Так, например, ряд логических и знаково-символических действий не применяется на уроках литературного чтения. Также хочется обратить внимание на то, что многие задания имеют повышенный уровень сложности. Например, в учебнике по математике многие задания повышенного уровня направлены на развитие умения декодировать информацию. Получается, что дети со средним и низким уровнем умственного развития получают еще меньше заданий на развитие тех или иных умений.

Чтобы выяснить, какое влияние оказывает работа по этому УМК на способности детей к осуществлению тех или иных действий, нами были проведены диагностики во 2 «А» классе МАОУ гимназии № 55 им. Е. Г. Вёрсткиной г. Томска. В данном классе обучается 30 человек. Для выявления уровня сформированности логических УУД нами применялась методика Э. Ф. Замбацявичене (русифицированный вариант Л. И. Переслени, Л. Ф. Чупрова). С целью выявления уровня сформированности УУД, необходимых при работе с текстом, были проанализированы контрольные работы по литературному чтению за I полугодие 2 класса. Данные контрольные работы имеют структуру Международного исследования качества чтения и понимания текста PIRLS. Выбранные формулировки УУД по работе с текстом также



взяты из заданий PIRLS за 2016 год. Для определения уровня сформированности знаково-символических УУД (как компонента общеучебных УУД) применялась методика «Кодирование» Д. Векслера. С ее помощью мы установили способность детей к кодированию информации. Кроме того были разработаны 2 диагностических задания, которые направлены на следующие УУД: декодирование информации и нахождение верной модели. Полученные результаты представлены в таблице (таблица 2).

Таблица 2 – Количество детей с высоким, средним и низким уровнем сформированности отдельных видов познавательных УУД

| УУД   | Высокий уровень | Средний уровень | Низкий уровень |
|---|-----------------|-----------------|----------------|
| <b>Выделение существенных признаков предмета</b>            | 66 %            | 27 %            | 7 %            |
| <b>Определение лишнего</b>                                  | 70 %            | 30 %            | 0 %            |
| <b>Умозаключение по аналогии</b>                            | 7 %             | 70 %            | 23 %           |
| <b>Обобщение понятий</b>                                    | 87 %            | 10 %            | 3 %            |
| <b>Кодирование информации</b>                               | 33 %            | 50 %            | 17 %           |
| <b>Понимание моделей и подбор верной модели</b>             | 37 %            | 37 %            | 26 %           |
| <b>Декодирование информации</b>                             | 80 %            | 17 %            | 3 %            |
| <b>Обобщение информации</b>                                 | 65 %            | 21 %            | 14 %           |
| <b>Нахождение информации, заданной в явном виде</b>         | 65 %            | 24 %            | 11 %           |
| <b>Анализ и оценка содержания, языка и элементов текста</b> | 41 %            | 35 %            | 24 %           |
| <b>Формулирование выводов</b>                               | 27 %            | 52 %            | 21 %           |

Серым цветом в этой таблице выделены те УУД, которые являются дефицитными. Осталось выяснить, повлиял ли УМК «Планета знаний» на полученные результаты или решающую роль сыграли какие-то другие факторы. Сравнивая обе таблицы, мы выявили следующие закономерности:

1) Низкий уровень сформированности умения понимать модели и находить соответствующую модель соответствует малому количеству заданий, направленных на развитие этих умений (4 %);

2) Недостаточное количество заданий, ориентированных на формирование умения кодировать информацию (3 %) соответствует результатам диаг-

ностики. Половина класса имеет лишь средний уровень сформированности этого умения; достаточно большой процент ребят находится на низком уровне (17 %);

3) Также нами уже отмечалось, что дети с низким и средним уровнем умственного развития не имеют достаточного количества заданий с включением умения строить умозаключение по аналогии. Диагностика показала, что лишь 7 % учеников имеют высокий уровень развитости этого умения.

Из этого следует, что в целом, задания из УМК «Планета знаний» неэффективны для формирования перечисленных умений, поэтому учителя должны задуматься, какими заданиями можно дополнить материал учебника, чтобы решить описанную проблему. Одним из решений может стать применение цифровых образовательных технологий (ЦОТ). Данное решение обладает рядом преимуществ, но не стоит забывать и про возможные риски. Для удобства мы соотнесли некоторые достоинства и недостатки применения ЦОТ в начальной школе (таблица 3).

Таблица 3 – Достоинства и соответствующие им недостатки использования ЦОТ в начальной школе

| Достоинства   | Недостатки  |
|---|---|
| 1. Сопровождения задания наглядными материалами [5]; упрощение процесса поиска наглядного материала.  | 1. Чрезмерное использование ЦОТ может привести к проблемам со здоровьем детей. Это проблемы с осанкой, зрением, быстрой утомляемостью [5].        |
| 2. Включение в образовательный процесс эдьютейнмента – цифрового контента, который соединяет образовательные и развлекательные элементы для повышения мотивации детей. С этой целью можно применять такие платформы как LearningApps, Flippity; пользоваться возможностями Google-презентаций, флипчартов ActivInspire. | 2. Риск возникновения экранной зависимости, потеря интереса к информации, представленной на бумажных носителях.                                   |
| 3. Гибкость учебного процесса, ведь при помощи ЦОТ легко дополнить или даже перестроить учебный процесс.  | 3. Различные непредвиденные ситуации (перебои с электричеством, зависание компьютера) могут помешать учителю, который рассчитывает только на ЦОТ. |
| 4. Индивидуальный подход путем использования дополнительного материала, взятого из каких-либо сайтов или платформ.  | 4. Нет такого документа, который бы содержал в себе требования к платформам. Значит, качество материала никак не проверяется.                     |

| Достоинства   | Недостатки  |
|---|---|
| <p>5. Опосредованное формирование цифровой грамотности. Это важно, ведь поиск информации, ее отбор, анализ, структурирование (т.е. практическое применение познавательных УУД в жизни) осуществляются с использованием гаджетов. Формируя цифровую грамотность, учитель помогает обезопасить ребенка; учит его быстро и правильно пользоваться гаджетами.</p> | <p>5. Существует риск, что дети, привыкшие пользоваться цифровыми технологиями, но не обладающие цифровой грамотностью, могут встретиться с запрещенным контентом или начать общаться с преступником.</p> |

Из таблицы следует, что цифровые образовательные технологии обладают достаточно большим потенциалом для развития познавательных УУД в начальной школе. Однако каждый учитель должен помнить про риски и понимать, что применение ЦОТ в начальной школе должно быть строго дозировано, не противоречить санитарно-гигиеническим нормам и сопровождаться формированием цифровой грамотности.

Для определения эффективности цифровых образовательных технологий для формирования познавательных УУД необходимо провести комплекс уроков с повторным использованием диагностических методик.

### *Литература*

1. Абрамова, А. А. Технология формирования познавательных УУД на примере сравнения на уроках английского языка / А. А. Абрамова // Новая наука : от идеи к результату. – Уфа, 2016. – С. 5–10.
2. Об утверждении и введении в действие федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования: Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 06.10.2009 № 373. – Москва, 2009. – 31 с.
3. Асмолов, А. Г. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе / А. Г. Асмолов, Г. В. Бурменская, И. А. Володарская. – Москва : Просвещение, 2011. – 152 с.
4. Шарипова, М. В. Формирование познавательных УУД у младших школьников / М. В. Шарипова // Новая наука : стратегии и векторы развития. – Уфа, 2015. – С. 23–28.
5. Булин-Соколова, Е. И. Формирование ИКТ-компетентности младших школьников : пособие для учителей общеобразовательных учреждений / Е. И. Булин-Соколова, Т. А. Рудченко, А. Л. Семенов. – Москва : Просвещение, 2011. – 175 с.

**К ВОПРОСУ О СОДЕРЖАНИИ И ОРГАНИЗАЦИИ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ  
СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА В ХОРОВОМ КЛАССЕ**

**On the question of the content and organization of distance learning  
for students of a pedagogical university in a choir class**

*О. А. Коркина*

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

Научный руководитель:  
В. Н. Царёв, профессор

*Ключевые слова:* дистанционное образование, электронные технологии, музыкальная педагогика, сетевая образовательная среда, хоровое пение.

*Keywords:* distance education, electronic technologies, music pedagogy, network educational environment, choral singing.

*Аннотация.* Статья посвящена теме развития музыкального дистанционного образования, связанного с обучением студентов хоровому пению и педагогической деятельностью в этой области. Рассмотрены основные аспекты наиболее правильного и эффективного внедрения дистанционного обучения с учётом уже сложившейся традиционной практики преподавания хоровых дисциплин.

Актуальность темы дистанционного образования набирает обороты уже, практически, на протяжении двадцати лет. Это, во многом, определяется тем, что сегодня образовательная действительность диктует необходимость использования дистанционного обучения в силу многих обстоятельств. Электронные технологии прочно вошли в жизнь современного человека от фундаментальной науки до быта, стали неотъемлемой частью музыкальной индустрии и музыкальной педагогики.

Как отмечает Т. И. Купавцева [1, с. 2], музыкальная педагогика, в силу ряда объективных причин – одна из самых консервативных. Здесь речь идёт о важности личностного контакта педагога и ученика, а если говорить о таком профиле, как хоровое пение, то, на переднем плане стоит взаимодействие дирижёра и хорового коллектива. Навыки хорового пения, связанные с развитием способности чистого интонирования, ансамблевого чувства, умения слышать другие голоса в хоре прививаются в ходе непосредственной работы дирижёра с коллективом. Важно, также, создание художественного образа разучиваемых произведений в процессе работы с хором, что невозможно

без личностного, живого контакта с поющими. В этом одно из существенных отличий музыкального образования от форм, принятых в учебных заведениях иного профиля. Подменить режим живого диалога методическим руководством практически невозможно. То есть, с уверенностью можно сказать, что в данной ситуации дистанционное обучение можно рассматривать, как дополнительное средство, но не основное. В связи с этим закономерно возникает вопрос о том, каким образом и в каких формах должно осуществляться это обучение, чтобы оно имело действительно положительные результаты.

Опираясь на опыт некоторых педагогов и исследователей, можно рассмотреть отдельные аспекты, которые могут помочь в организации процесса дистанционного обучения (например, Е. Н. Бажукова, Т. И. Купавцева, Л. И. Двойнос, А. В. Коренев и др.)

По словам Е. Н. Бажуковой [2, с. 254], в связи с раскрывающимися новыми возможностями в использовании компьютерных технологий, а именно, с помощью средств новой сетевой образовательной среды (СОС), перед музыкантами-педагогами возникает необходимость самообразования в этой сфере.

В настоящее время существуют и функционируют различные программное обеспечение, которое чаще называют системой дистанционного обучения (СДО). К таким, например, можно отнести Moodle (Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment – модульная объектно-ориентированная динамическая обучающая среда). Moodle относится к классу LMS (Learning Management System) – систем управления обучением. LMS Moodle даёт преподавателю обширный инструментарий для представления учебно-методических материалов курса, проведения теоретических и практических занятий, организации учебной деятельности как индивидуальной, так и групповой [3, с. 4]. В представленной системе преподаватель может самостоятельно создавать электронный курс и управлять его работой. Насколько же может быть применим данный ресурс в дистанционной работе с хором?

Представленная система дает возможность преподавателю размещать в рамочном формате различные информационные ресурсы: таблицы, схемы, графику, видеозаписи и др. Всё это может явиться хорошим дидактическим материалом для самостоятельной работы студентов, находящихся в дистанционном режиме обучения по той или иной причине. Следует учесть, что уровень музыкальной подготовки студентов, поступивших в педагогический вуз, далеко не всегда является высоким. Поэтому, на наш взгляд, достаточно актуальным может быть моделирование вспомогательных видео – и аудиотренажёров, ссылки на которые размещаются в Moodle. К примеру, чтобы разучить самостоятельно новое хоровое произведение, можно воспользоваться

подобным тренажёром, созданном в нотном редакторе (Finale, Sibelius или др.), где есть функция инструментального озвучивания набранной партитуры в сочетании с видеорядом. То есть студент получает возможность одновременно прослушать хоровое произведение, увидеть его нотное изложение и воспроизведение на фортепиано [4].

Педагог может осуществлять редактирование курса непосредственно в процессе обучения, добавляя различные элементы: лекции, задания, форум, глоссарий и т. д., по результатам выполнения контрольных этапов выставать оценки, давать комментарии. Ориентированная на дистанционное образование, система Moodle обладает большим набором средств взаимодействия. Это и электронная почта, и обмен вложенными файлами с преподавателем, а также общий новостной форум на главной странице, чат, обмен личными сообщениями, ведение блогов.

Следует вновь подчеркнуть, что использование различных компьютерных технологий в процессе обучения хоровому искусству нужно рассматривать как вспомогательное средство, делая акцент на традиционных методах работы в этой области. Ведь основной целью данной учебной дисциплины является подготовка студентов к учебной дирижёрско-хоровой практике, формирование целостного представления о принципах, методах и формах учебно-воспитательной работы в хоровом коллективе, а также подготовка выпускников к организационной, педагогической и музыкально-хоровой деятельности. В своём труде «Методика работы с хором» Л. И. Двойнос отмечает важность личности самого музыканта-педагога, дирижёра-интерпретатора. Возращение специалистов высокого уровня музыкально-хоровой подготовки невозможно без опоры на авторские методики известных русских хоровых деятелей. Изданные в разные годы XX столетия учебно-методические пособия П. Г. Чеснокова, А. А. Егорова, В. Г. Соколова, А. И. Анисимова, С. А. Качкова представляют собой обобщенный и систематизированный (часто поэтапно, пошагово) авторский методический опыт работы с хором, которому следуют многие поколения молодых хормейстеров, и, который нельзя игнорировать при разработке каких-либо методов и подходов дистанционного обучения в этой сфере [5, с. 5]. Исходя из обозначенных аспектов, влияющих на качество музыкального образования, можно сказать, что наиболее эффективным в случае с вокально-хоровыми дисциплинами видится путь внедрения *элементов* дистанционного обучения. Эти элементы могут быть выражены:

- в использовании сетевой образовательной среды для обмена аудио- и видеоинформацией;
- в создании электронных учебных и методических пособий;

- в моделировании различных вспомогательных музыкальных тренажёров.

Этот список можно расширять по мере погружения в изучаемую проблему. На наш взгляд несомненным положительным моментом в системе дистанционного обучения является акцент на усиленную самостоятельную работу студента с последующей проверкой его деятельности, которую нужно зафиксировать в видео- и аудиоформате. Индивидуальная работа, тем более для записи, всегда требует особых усилий, и при добросовестном подходе даёт положительные и качественные результаты. Но, конечно, нельзя упускать из вида главный принцип музыкально-хоровой работы: непосредственное, личностное взаимодействие дирижёра и хорового коллектива. Ведь по словам А. В. Корнева [6], хор – это сложный, даже специфический «музыкальный инструмент», можно добавить «живой организм», который требует одновременного звучания сразу большой группы людей. В сложившихся условиях «одновременного звучания», а также исходя из нового опыта соединения звука исполнителей, находящихся в отдалении, передаваемого даже с помощью современных мессенджеров, невозможно достичь настоящего живого звучания хора, передать художественную составляющую хорового произведения. Отсюда следует, что вся система дистанционного обучения должна быть выстроена так, чтобы внедрение её не шло в ущерб основополагающей, традиционной идее развития хорового искусства.

### *Литература*

1. Купавцева, Т. И. Дистанционное музыкальное образование: проблемы и перспективы / Т. И. Купавцева. – URL : <https://nsportal.ru/kultura/muzykalnoe-iskusstvo/library/2016/05/17/dstantsionnoe-muzykalnoe-obrazovanie-problemy-i> (дата обращения: 21.12.2020).
2. Бажукова, Е. Н. Основные принципы функционирования сетевой образовательной среды педагога-музыканта с использованием музыкально-компьютерных технологий / Е. Н. Безрукова // Мир науки, культуры, образования. 2016. № 6 (61). С. 254–256. – URL : <https://cyberleninka.ru/article/n/osnovnye-printsipy-funktsionirovaniya-setevoy-obrazovatelnoy-sredy-pedagoga-muzykanta-s-ispolzovaniem-muzykalno-kompyuternyh> (дата обращения: 11.12.2020).
3. Руководство по системе Moodle для преподавателей. – URL : [http://e.kazanriu.ru/pluginfile.php/31/mod\\_resource/content/4/Prepod\\_manual.pdf](http://e.kazanriu.ru/pluginfile.php/31/mod_resource/content/4/Prepod_manual.pdf) (дата обращения: 21.12.2020).
4. Paradisi gloria music sheet (mixed choir all vocals) / смешанный хор, ноты. – URL : YouTube <https://www.youtube.com/watch?v=v8n3MvJAUvU> (дата обращения: 20.12.2020).
5. Двойнос, Л. И. Методика работы с хором : учебное пособие / Л. И. Двойнос. – URL : <http://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=227694> (дата обращения: 8.04.2021)
6. Корнев, А. В. Специальные рекомендации по дистанционной работе с хором / А. В. Корнев. – URL : <http://umiic.ru/index.php/sobytiya/1128-spetsialnye-rekomendatsii-po-dstantsionnoj-rabote-s-khorom> (дата обращения: 21.12.2020).

**СПОСОБЫ ДОСТИЖЕНИЯ ГАРМОНИЧНЫХ ОТНОШЕНИЙ РОДИТЕЛЕЙ И ДЕТЕЙ  
ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

**Ways to achieve a harmonious relation ship between parents  
and preschool children**

*А. М. Кугаевская*

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

Научный руководитель:  
Е. Д. Файзулаева, канд. психол. наук, доцент

*Ключевые слова:* семья, семейное воспитание, детско-родительские отношения, гармоничные отношения, психическое и физическое здоровье, модель воспитания.

*Key words:* family, family education, child-parent relations, harmonious relationships, mental and physical health, parenting model.

*Аннотация.* В этой статье, семья рассматривается как важнейшее условие психологического благополучия ребенка. С проблемами воспитания детей дошкольного возраста сталкиваются многие родители. Изучение детско-родительских отношений является очень важным, для понимания факторов, влияющих на становление личности ребенка, так и для организации процесса воспитания. В связи с этим к воспитательной работе родителей предъявляются высокие требования, поэтому актуальность исследования не вызывает сомнений. Здесь рассмотрены составляющие гармоничных отношений, в принятии ребенка родителями со всеми его особенностями развития, и некоторые модели воспитания.

*«Лучший способ воспитать хороших детей –  
это сделать их счастливыми».*  
Оскар Уайльд.

Общеизвестно, что семья и семейное воспитание являются фундаментом развития ребенка. Семья – это первая общественная среда ребенка, родители являются его первыми педагогами, личность которых играет огромную роль. Изучение детско-родительских отношений является очень важным, как для понимания факторов, влияющих на становление личности ребенка, так и для организации процесса воспитания.

Семья рассматривается как важнейшее условие психологического благополучия ребенка. Л. Б. Шнейдер совершенно справедливо замечает: «Быть родителем – вероятно наиболее трудная задача, с которой сталкивается большинство взрослых, не имея какой-либо предварительной подготовки или образования. Неудивительно, что совершаются ошибки, предъявляются не-



обоснованные ожидания, включаются сильные чувства. Так или иначе, от родителей ожидается, что они хорошо справляются со своей ролью просто потому, что сами воспитывались родителями» [6, с. 462–463].

В научной психолого-педагогической литературе отмечается противоречивый характер детско-родительских отношений. Так, выделяются две главные характеристики родительского отношения к ребенку: любовь, с одной стороны, требовательность и контроль, с другой стороны. Чтобы выйти из этого противоречия, как отмечают И. И. Корчагина, Л. М. Прокофьева, «необходима родительская компетентность, включающая семейные ценности, установки и ожидания родителей, родительскую позицию и родительские отношения, родительские чувства и меру ответственности, стиль семейного воспитания» [2, с. 48].

Одной из важнейших составляющих гармоничных отношений с ребенком является проявление родительской любви. Она влияет на становление эмоционального и психологического мира ребенка, его психическое и физическое здоровье, дает ощущение чувства безопасности, источником и гарантией благополучия. Для ребенка первостепенным является ощущение любви со стороны родителей, которое проявляется разнообразно – и при тактильном контакте, и словесно, и с помощью интонации и т. п.

Очень важной составляющей гармоничных отношений является принятие ребенка родителями со всеми его особенностями развития, характера, внешности. Малейшее неприятие складывается в комплексы, которые потом могут остаться у ребенка на всю жизнь. Ребенок имеет полное право на собственную индивидуальность. Принятие ребенка означает отсутствие оценочных высказываний по отношению к его личности. К сожалению, родители часто допускают высказывания подобного типа: «Ты такой упрямец! Как ты не понимаешь, это любому дураку ясно!» и т. п. Такие высказывания наносят серьезный вред психике ребенка. Необходимо выработать для себя правило подвергать критике только неверные действия или необдуманные поступки со стороны ребенка, но, ни в коем случае, не его самого. Главная формула принятия: «Люблю тебя таким, какой ты есть и потому, что ты есть». Одной из распространенных ошибок взрослых являются угрозы типа: «Если ты не будешь хорошо себя вести, то я не буду тебя любить». Подобными высказываниями можно нанести ребенку непоправимую травму, дать ему ощущение ненужности, ущербности, одиночества. Свои высказывания по отношению к ребенку лучше формулировать в форме «Я-высказывания»: «Я очень огорчен(а) твоим поступком, потому что я тебя люблю». Тогда ребенок будет понимать, что вы огорчены, но при этом ваша любовь к нему остается неизменной.

Не менее важно и проявление одобрения со стороны родителей. При этом не следует хвалить ребенка просто так, похвала должна быть заслуженной и

обоснованной, пусть даже его достижение небольшое, но для него оно значимо: «Молодец, ты сегодня сам надел кофту!». Не следует путать любовь со вседозволенностью и попустительством, которые негативно влияют на формирование личности ребенка и его отношения с родителями. Обостряет ситуацию «подкуп» со стороны родителей: «Если ты съешь кашу, я куплю тебе шоколадку», «Если ты будешь хорошо себя вести, то я куплю тебе игрушку». Ребенок быстро привыкает к постоянному материальному поощрению и, не получая его, проявляет агрессию, капризы, истерики, что негативно влияет на формирование характера. Если в семье преобладает попустительская модель воспитания, ребенок становится своеобразным семейным тираном, и родители в определенный момент оказываются в тупиковой ситуации, когда им приходится ломать устоявшиеся стереотипы, что приводит к обострению конфликтов в их отношениях с ребенком.

Авторитарная модель воспитания также имеет свои минусы. С одной стороны, ребенок при такой системе воспитания послушен, выполняет все требования родителей, с другой – его хорошее поведение обусловлено страхом сделать что-то неправильно, вызвать недовольство родителей. Это ведет к неуверенности, замкнутости, формированию устойчивых страхов.

Наиболее гармоничной для формирования детско-родительских отношений и развития здоровой личности ребенка является демократическая модель воспитания. В этой модели родители, обладая несомненным авторитетом для ребенка, являются взрослым другом, которому ребенок доверяет. Взаимоотношения при такой модели основаны на взаимном уважении и любви, а не на страхе наказания.

Одна из частых проблем в формировании взаимоотношений с ребенком – противоречия между родителями в выборе модели и методов воспитания. Для родителей очень важно научиться договариваться, строить единые требования по отношению к ребенку. Также важно и единство требований со стороны каждого родителя. Ведь если вчера родители объясняли ребенку вред чипсов и запрещали их, а сегодня они их покупают, у ребенка возникает внутреннее противоречие, что в дальнейшем может привести к манипуляциям со стороны ребенка.

Еще одним фактором гармоничных взаимоотношений является искренняя заинтересованность родителей во всем, что происходит в жизни ребенка, внимание к любым его проблемам и переживаниям, даже если они кажутся незначительными и наивными. Только тогда между родителями и ребенком устанавливается психологический контакт. Общей закономерностью психологического контакта является установление диалога, взаимодействия между взрослым и ребенком, когда есть совместная направленность к решению проблем. При диалоге ребенок становится «на равных» со взрослым, участ-

вует в жизни семьи, становится не объектом, а субъектом воспитания несмотря на то, что он, несомненно, более слаб и неопытен. Диалог означает и принятие родителями определенной независимости ребенка, признание того, что он – отдельная личность, несмотря на наличие тесной взаимосвязи, которая в дошкольном возрасте обеспечивает сохранение его жизни и здоровья. Включение в диалог не означает, что требуется включать ребенка в решение недоступных для него «взрослых» проблем, но это подразумевает то, что можно посоветоваться с ним, что приготовить вместе с ним на ужин, какого цвета купить миску для домашнего любимца, предоставить ребенку возможность выбрать, чем можно совместно заняться в выходные, выбрать кружок, в который он будет ходить. И он будет чувствовать свою значимость в семье, свою сопричастность к ней, чувствовать уважение к себе со стороны взрослых. Важно предоставлять ребенку определенную самостоятельность в силу его возраста, давать посильные поручения, хвалить за результат: «Молодец, посмотри, как ты хорошо вытер стол, спасибо тебе за помощь». Ребенок будет включаться в дела семьи, учиться помогать родителям.

Все перечисленные способы способствуют достижению гармоничных взаимоотношений родителей и детей дошкольного возраста, основанных на взаимной любви, уважении и принятии. Все то, что родители вкладывают в воспитание своих детей в детстве, впоследствии возвращается к ним, поэтому воспитание должно быть осознанным. Педагогически грамотный родитель всегда начинает с себя, с анализа особенностей собственных моделей поведения, своих черт личности. Недаром А. С. Макаренко писал: «Раньше, чем вы начнете воспитывать своих детей, проверьте ваше собственное поведение».

### ***Литература***

1. Гиппенрейтер, Ю. Б. Общаться с ребенком. Как? / Ю. Б. Гиппенрейтер. – Москва : «ЧеРо», 2003.
2. Корчагина, И. И. Взаимоотношения родителей и детей: условия семейной социализации / И. И. Корчагина, Л. М. Прокофьева // Семья в центре демографической политики? Сборник аналитических статей / отв. Редактор О. В. Синявская. – Москва : НИСП, 2009.
3. Малкина-Пых, И. Г. Семейная терапия. Справочник практического психолога / И. Г. Малкина-Пых. – Москва : «Эксмо», 2006.
4. Родители и дети. Психология взаимоотношений / под ред. Е. А. Савиной и Е. О. Смирновой. – Москва : Когито-центр, 2003.
5. Сатир, В. Психотерапия семьи / В. Сатир. – Санкт-Петербург : «Речь», 2001.
6. Шнейдер, Л. Б. Семейная психология, учебное пособие для ВУЗов / Л. Б. Шнейдер. – Москва : Академический проект, 2008.

**АУТЕНТИЧНЫЕ ХУДОЖЕСТВЕННЫЕ ФИЛЬМЫ КАК СПОСОБ СОЗДАНИЯ  
ЯЗЫКОВОЙ СРЕДЫ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА**

**Authentic feature films as a way to create a language environment  
at the foreign language lessons**

***Т. В. Кузнецова***

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

Научный руководитель:  
А. К. Бернатоните, канд. искусствоведения

*Ключевые слова:* аутентичный художественный фильм, языковая среда, мотивация, образование, обучение английскому языку в школе.

*Key words:* authentic feature film, language environment, motivation, education, English teaching at school.

*Аннотация.* В настоящее время в условиях основного общего образования педагогам часто приходится сталкиваться с проблемой отсутствия языковой среды в процессе обучения иностранному языку. В данной статье аутентичные художественные фильмы рассматриваются как способ создания языковой среды на уроках иностранного языка; выделены критерии отбора фильмов для просмотра, а также определенные преимущества использования фильмов при изучении иностранного языка.

В соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом основного общего образования предметными результатами освоения дисциплины «Иностранный язык» являются: формирование и совершенствование иноязычной коммуникативной компетенции; расширение лингвистического кругозора и лексического запаса; создание основы для формирования интереса к совершенствованию достигнутого уровня владения изучаемым иностранным языком [1, с. 9]. Ввиду того, что процесс обучения иностранному языку реализуется вне естественной языковой среды, важной составляющей для достижения требуемых результатов и успешного освоения обучающимися материала является создание иноязычной коммуникативной среды. Языковой средой в данном случае является организация учебного процесса таким образом, чтобы он мог обеспечить необходимый для межкультурного и межличностного общения уровень владения иностранным языком.

Для достижения такого эффекта педагог должен выстраивать свои занятия, совмещая различные методы, технологии и средства обучения. На занятиях по иностранному языку огромным потенциалом для создания языковой среды обладают аутентичные художественные фильмы. Аутентичный фильм является одним из эффективных средств обучения, которое способствует возникновению необходимых условий общения, а именно – созданию языковой среды, что содействует индивидуализации учебно-воспитательного процесса и стимулирует развитие продуктивной речи учащихся. Фильмы не только обеспечивают погружение в иноязычную среду, но и являются источником понимания вербального и невербального поведения. Кинематографические тексты представляют собой комплексное образование, в котором лингвистические и экстралингвистические компоненты взаимозависимы, а сочетание слов, музыки и изображений способствуют интенсификации учебного процесса [2, с. 187].

Значительной особенностью использования аутентичных фильмов является высокий мотивационный потенциал, который раскрывается благодаря созданию языковой среды. У обучающегося активнее проявляется самомотивация, которая связана с личным интересом к отобранным фильмам, а также образовательная мотивация, за счет чего обучающийся впоследствии легче воспринимает иностранную речь и становится способным оценить юмор, перенять интонацию, понять игру слов [3, с. 41]. Вышеперечисленное позволяет поверить обучающемуся в собственные силы, подталкивая к освоению языка на более глубоком уровне.

Однако необходимо иметь в виду, что не все фильмы обладают равноценным мотивационным и обучающим потенциалом. По этой причине вопрос о выборе фильмов имеет особое значение. Не секрет, что в зависимости от позиции режиссера те или иные моменты в фильме отражают субъективный взгляд и могут приобретать различные оценки окружающей действительности. При этом события в фильме могут быть показаны с долей преувеличения, что создаст основу для нежелательных последствий, нарушив баланс реального и вымышленного в представлении о культуре показанного в кинофильме общества. Вследствие этого, одним из основных условий при отборе фильмов должна являться обдуманная, выдержанная позиция режиссера. Еще одно ключевое условие – это выбор сюжета фильма, который будет отражать полезную культурологическую информацию. Также следует обратить внимание на фильмы, которые получили признание в стране изучаемого языка [4, с. 171].

Помимо вышеперечисленного, необходимо также принять во внимание и другие критерии отбора аутентичных фильмов. Анализ имеющихся работ по теме исследования показал, что во избежание возникновения трудностей при выборе аутентичных художественных фильмов нужно также учесть:

- соответствие языкового содержания фильма уровню языковой подготовки обучающихся;
- качество звукового и художественного оформления фильма;
- актуальность тематики и соответствие жанра фильма интересам обучающихся;
- наличие художественной и информационной ценности фильма;
- потенциал фильма для развития коммуникативной компетенции обучающихся;
- отражение социокультурных особенностей носителей изучаемого языка [5, с. 317].

Безусловно, учесть все перечисленные критерии при отборе фильма практически невозможно, поэтому педагогу необходимо выделить те критерии, которые позволят получить максимальный эффект от просмотра фильма на уроке в соответствии с поставленными целями и задачами.

Принимая во внимание опыт, полученный при изучении имеющихся теоретического материала по созданию языковой среды на уроках иностранного языка, можно сделать вывод, что использование аутентичных художественных фильмов имеет определенные преимущества:

- 1) более эффективное обучение всем видам речевой деятельности;
- 2) имитация погружения в естественную языковую среду;
- 3) повышение мотивации к изучению иностранного языка;
- 4) возможность изучения межкультурных и социокультурных аспектов страны изучаемого языка.

Таким образом, в настоящее время аутентичные художественные фильмы занимают особое место в учебном процессе. Актуальность применения таких фильмов на уроках иностранного языка обусловлена их функциональностью и направленностью на практическое использование в реальных условиях. Корректно отобранные фильмы будут способствовать развитию иноязычной коммуникативной компетенции. В связи с этим, методика работы с аутентичными художественными фильмами представляют перспективу для дальнейшего изучения.

## *Литература*

1. Об утверждении Федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования : приказ Министерства образования и науки РФ от 17.12.2010 № 1897 : ред. от 29.12.2014 № 1644 : Зарегистрировано в Минюсте России 01.02.2011 N 19644 // КонсультантПлюс – надежная правовая поддержка : официальный сайт компании «КонсультантПлюс». – URL: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_110255/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_110255/) (дата обращения: 30.03.2021).
2. Электронный учебник и видеотекст / И. Ю. Суханова, Т. А. Филоненко // Вестник Самарского государственного технического университета. – 2013. – № 1 (19). – С. 185–192.
3. Использование художественных фильмов на занятиях по английскому языку в школе и вузе / И. С. Самохин, Л. Ж. Караванова, М. В. Мыльцева // Концепт. – 2019. – № 8. – С. 40–49.
4. Из опыта использования художественных фильмов в обучении русскому языку в инославянской среде / Н. Благоевич, И. Велимир, О. А. Трапезникова // Вестник Кемеровского государственного университета культуры и искусств. – 2018. – № 45-1. – С. 169–175.
5. Корякина, М. О. Использование фильма как способ обучения аудированию на иностранном языке в процессе профессионального становления личности / М. О. Корякина // Личностное и профессиональное развитие будущего специалиста : Материалы XII Международной научно-практической конференции Internet-конференции. Тамбов, 2016 ; отв. ред. И. А. Шаршов, Л. Н. Макарова. – Тамбов, 2016. – С. 313–318.

## **ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ДОМАШНЕЙ РАБОТЫ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В РЕСПУБЛИКЕ ИНДОНЕЗИЯ**

### **Features of the organization of homework for primary school children in the Republic of Indonesia**

*М. В. Курышева, Тариган Мерри Йовита*

*ФГБОУ «Томский государственный педагогический университет», г. Томск, Россия;  
Республика Индонезия*

*Ключевые слова:* начальное образование, домашнее задание, Республика Индонезия, начальная школа, организация учебного процесса, принципы обучения младших школьников, способности.

*Keywords:* elementary education, homework, Republic of Indonesia, primary school, organizing the learning process, principles of teaching primary school students, abilities.

*Аннотация.* В данной статье описывается организация предоставления домашних заданий школьникам в начальной школе Индонезии. Актуальность данной темы обусловлена тем, что домашнее задание требует оценки, должно быть разработано в соответствии с потребностями ребенка и соответствовать конкретным стратегиям, чтобы домашнее задание было более значимым и полезным для обучающихся. Домашние задания дают возможность детям лучше развивать свои способности прежде всего в сфере коммуникации и социализации.

В законодательстве Республики Индонезия № 20 2003 года о национальной системе образования отмечается, что «национальное образование служит развитию навыков и формированию характера и цивилизационного достоинства нации в контексте интеллектуальной жизни нации, направлено на развитие у учащихся потенциала стать человеком веры и благочестия, обращенного к Богу Всемогущему, благородным, здоровым, знающим, способным, творческим, независимым, стать гражданами демократической страны» [1].

Роли учителя в соответствии с законом № 14 2005 года придается особое значение: «...основная задача [педагогов] заключается в обучении, руководстве, оценке учащихся в области дошкольного образования, формального образования, базового образования и среднего образования» [2].

Обучение происходит не только в школе, но и за ее пределами. Обычно учитель дает домашнюю работу школьникам с той целью, чтобы ребенок тоже учился дома. При этом учителя разрабатывают особые стратегии выполнения домашних заданий. У каждого ребенка есть свой способ делать домашнее задание: кто-то делает все исключительно самостоятельно,



некоторым детям помогают делать домашнее задание родители, есть также школьники, которые не делают домашнее задание по разным причинам.

Пункт 2 статьи 40 закона № 20 гласит: «Учителя и работники образования обязаны создавать атмосферу образования, которая была бы содержательной, веселой, творческой, динамичной и диалогичной» [3]. В то время как Постановление Правительства № 19 статья 19, пункт 1 гласит: «учебный процесс в образовательном подразделении организован в интерактивном, вдохновляющем, веселом, сложном режиме, мотивирующем учащихся к активному участию, обеспечивающем достаточный простор для инициативы, творчества и самостоятельности в соответствии с их талантами, интересами и физическим развитием, а также психологией учащихся» [3].

Исходя из этих законов, домашняя работа также должна быть осмысленной, приятной, творческой, динамичной и диалогичной для школьников. Согласно Roestiyah [4], разработка техники домашнего задания должна учитывать следующие шаги:

- а) планировать определенную цель задания;
- б) формулировать задачи для учеников в четкой и легкой для понимания форме;
- в) описывать формы представления результатов выполненного задания;
- г) описывать инструмент оценки выполненного задания.

Учебный план 2013 года [5] придерживается основной точки зрения, что знания не могут передаваться от учителя к ученикам. Учащийся – это субъект, обладающий способностью активно искать, культивировать, конструировать и использовать знания. Для этого обучение должно осуществляться с учетом предоставленной учащимся возможности конструирования знаний в процессе познавательной деятельности. Для того чтобы действительно понять и применить полученные знания, обучающихся нужно поощрять к поиску решения проблем, находить самостоятельно новые идеи и упорно трудиться над их реализацией.

Учитель облегчает этот процесс, создавая атмосферу обучения, которая дает возможность учащимся находить, применять свои собственные идеи, осознавать и сознательно использовать свои собственные стратегии обучения.

В Индонезии решение о предоставлении домашнего задания должно быть полномочием правительства смежных областей в области образования, но министерство образования предлагает учителям не давать академические домашние задания. Регент Пурвакарты Циркулярным письмом № 421.7/2016/Disdikpora [6] издал запрет на домашние задания в академическом плане, с заменой их заданиями творческими и продуктивными. Президи-

дент Республики Индонезия прямо заявил об этом, хотя до сих пор не было написано никаких правительственных постановлений об отмене домашних заданий для младших школьников, потому что решение принимается соответствующими местными властями.

Каждый ребенок уникален. У каждого ребенка способности и стиль обучения отличаются друг от друга. Для этого учитель проводит различные виды развития, уделяя внимание экосистеме обучения ребенка, начиная с самого ребенка, сверстников, семьи и общества в целом. Поэтому необходимо также обращать внимание на различные аспекты развития ребенка, начиная от аспектов психологических, социальных, культурных, медицинских и так далее.

В домашних заданиях, которые должны быть запланированы, например, при составлении учебного плана на уроке, учителя следуют конкретным руководящим принципам, которые применяются в дальнейшем и разрабатываются педагогом самостоятельно. При разработке дизайна обучения в домашних условиях необходимо учитывать следующее:

1. Содержание учебной программы.

В общем, для каждого предмета в каждом учебном плане есть четвертая базовая компетенция соответствии с аспектами основной компетенции (отношение к Богу, отношение к себе и к окружающей среде, знания и навыки). Чтобы достичь четвертая базовая компетенция, в учебном плане сформулирована деятельность обучающихся в целом в процессе обучения на основе стандартов. Это детали исследования, разработки и подтверждения, а именно: наблюдать, спрашивать, собирать информацию, обрабатывать и общаться.

2. Отбор учебного материала.

Учебные материалы, направленные на достижение базовая компетенция, обычно учитывают:

- 1) потенциал учащихся, их готовность к выполнению заданий определенного уровня сложности;

- 2) соответствие характеристикам данной местности, особенностям местной культуры;

- 3) уровень развития физических, интеллектуальных, эмоциональных, социальных и духовных характеристик учащихся;

- 4) полезность для учащихся;

- 5) включенность в структуру научных знаний;

- 6) своевременность, глубина и широта учебных материалов;

7) соответствие потребностям обучающихся и требованиям окружающей среды;

8) распределение времени.

3. Определить цель домашнего задания (формирование определенной компетенции, совершенствование вида учебной деятельности и пр.).

4. Развитие и совершенствование учебной деятельности школьников.

Учебная деятельность обеспечивает получение учебного опыта, который включает в себя процесс умственного и физического взаимодействия обучающихся с учителем, окружающей средой и другими источниками обучения в достижении базовой компетентности. Предполагается, что опыт обучения проявляется через использование различных подходов к обучению и ориентирован на учащихся. Опыт обучения формирует жизненные навыки, которые должны быть освоены учащимися.

5. Тип оценки выполнения домашней работы.

В учебном плане уже определен тип оценивания. Оценка достижений обучающихся базовой компетентности осуществляется на основе показателей и проводится с помощью тестов и по наблюдениям за успешностью обучающегося в том или ином виде деятельности в письменной или устной форме, наблюдения за результатами работы, измерения установок, оценки результатов работы в виде заданий, проектов и / или продуктов, использования портфолио и самооценки.

Несмотря на тенденцию к ограничению и даже отмене домашних заданий в начальной школе Республики Индонезия, все же домашняя работа дается обучающимся. В учебном плане, который используется в Индонезии, в каждой дисциплине формируется способность активно искать, культивировать, конструировать и использовать знания. Ибо такое обучение должно быть связано с предоставленной учащимся возможностью конструировать знания в процессе познавательной деятельности. Этому способствуют следующие виды домашних заданий:

1. Домашнее задание в группах для работы над простым проектом или экспериментом. Работа в группах во внеурочное время в школе также часто дается учителем детям младшего школьного возраста. Положительные моменты от работы в группе вне школы заключаются в поддержании постоянной социализации ребенка, повышении мотивации к выполнению задания, снижении скуки, возможности обсуждать вещи, которые менее понятны в группе. Примером такого домашнего задания может служить изготовление по инструкции игрушки-ветряка.

2. Интерактивная работа дома. Домашнее задание обычно заключается в сборе определенной информации из источников, существующих в окружающей среде места проживания ребенка, таких как родители, бабушки и дедушки, соседи и др. Таким образом, школьникам предоставляется возможность включиться в позитивный и воспитывающий диалог со своими родителями, родственниками, соседями. Например, школьники выясняют у своих родителей, что будет, если люди продолжат рубить деревья, что вызывает наводнения.

3. Наблюдение за окружающей средой. Домашнее задание обычно заключается в непосредственном наблюдении за видами растений или животных по периметру дома. Другой пример – сбор природных объектов, описанных в учебниках, а затем наблюдение и составление отчета о соответствии информации, содержащейся в книге, тому, что они находят в реальной жизни.

4. Опытно-экспериментальная работа. Нередко детям даются задания на апробацию технологий растениеводства, например, посадить ростки фасоли. С помощью такого задания школьники могут узнать, что происходит с бобами, которые они посадили при определенных условиях.

5. Создание ремесленных изделий. Такое задание очень хорошо тренирует мелкую моторику у младших школьников. И, как правило, очень многие учителя поручают школьникам освоить ремесло, связанное с искусством и местной культурой. Например, дети лепят миниатюрные традиционные домики, делают мозаику из сушеных банановых деревьев, вырезают традиционные игрушки из бамбука. Это связано с тем, что страна Индонезия очень разнообразна, поэтому целью образования стало также привить и воспитать любовь школьникам к искусству и культуре, которые существуют в той среде, где они живут.

Целью домашней работы индонезийских детей является не столько приобретение и закрепление знания, сколько стремление педагогов научить вести себя в социальной среде и реализовать творческие способности, которые есть в каждом ребенке. Важно также, чтобы учащиеся познакомились с природной средой, социальной средой и культурой того места, где они живут.

### *Литература*

1. Закон № 20 о национальной системе образования Республики Индонезия (2003 г.). – URL : [https://jdih.kemdikbud.go.id/arsip/UU\\_tahun2003\\_nomor020.pdf](https://jdih.kemdikbud.go.id/arsip/UU_tahun2003_nomor020.pdf) (дата обращения 25 июля 2020).
2. Закон Республики Индонезия № 14 2005 года об учителях и преподавателях школ. – URL : <https://jdih.usu.ac.id/phocadownload/userupload/Undang-Undang/UU%2014-2005%20Guru%20dan%20Dosen.pdf> (дата обращения 12 марта 2021 г.).

3. Zulvia Trinova. Hakikat Belajar Dan Bermain Menyenangkan Bagi Peserta Didik /JurnalAl-Ta'lim, Jilid 1. – №3. – 2012. – С. 209–215. – URL : <https://core.ac.uk/download/pdf/230822709.pdf> (дата обращения 3 ноября 2021 г.).
4. Roestiyah NK. Strategi Belajar Mengajar. – Jakarta : Rineka Cipta, 2001.
5. Peraturan Menteri Pendidikan dan Kebudayaan Republik Indonesia Nomor 81a/2013. – URL : [https://luk.staff.ugm.ac.id/atur/bsnp/Permendikbud81A-2013ImplementasiK13L\\_engkap.pdf](https://luk.staff.ugm.ac.id/atur/bsnp/Permendikbud81A-2013ImplementasiK13L_engkap.pdf) (дата обращения 12 марта 2021 г.).
6. Cirkularное письмо Регента Пурвакарты № 421.7/2016/Disdikpora. – URL : <https://www.merdeka.com/peristiwa/mendikbud-dukung-kebijakan-larangan-guru-beri-pr-untuk-siswa.html> (дата обращения 25 июля 2020).

**ЭКОЛОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ МАТЕМАТИКЕ  
В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ**

**Ecological education in the process of learning mathematics in primary school**

***В. С. Кускова***

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

Научный руководитель:  
Н. В. Фетисова, канд. пед. наук, доцент

*Ключевые слова:* экология, экологическое образование и воспитание, экологическая культура, начальная школа, учитель, математика, текстовая задача, экологическое содержание.

*Key words:* ecology, environmental education and upbringing, environmental culture, primary school, teacher, mathematics, text problem, environmental content.

*Аннотация.* Мы вступили в третье тысячелетие, в эпоху новых взаимоотношений с окружающей средой. Несомненно, спасти окружающую среду можно лишь при условии, если каждый человек будет осознавать всю ответственность за судьбу нашего общего дома – Земля. Одним из важнейших принципов экологического образования считается принцип непрерывности. Главную роль в этом непрерывном процессе занимают детские годы, а именно, дошкольный и в особенности младший школьный возраст. Эти факторы определяют актуальность исследования. В исследовании обобщены основные методы, способствующие экологическому воспитанию, на уроках математики и во внеурочной деятельности, представлены итоги сравнения уровня восприятия экологического содержания в дисциплине математика. На основе разработанных критериев и показателей проанализирован опыт организации урочной и внеурочной работы в направлении экологического воспитания младших школьников в МБОУ «Старицинская СШ» Парабельского района, с. Старица.

С течением времени существенно ухудшается экологическое состояние окружающей среды, расширяется зона аграрной деятельности человека, и в связи с этим уменьшается ареал обитания растительного и животного мира. Современные экологические проблемы представляют реальную угрозу для жизни человечества. Решение этих проблем зависит, в первую очередь, от экологической культуры населения.

Современное образование претерпевает различные изменения, усовершенствования, также обновляется система и содержание. К числу одной из приоритетных задач образования, относят развитие экологической культуры. Дети более восприимчивы к добру и очень любознательны, именно поэтому

экологическое воспитание стоит начинать с раннего детства. В этот период следует закладывать нравственные основы, умение видеть красоту природы, ценить её, воспитывать бережное отношение к ней, также умение осознавать правильность своих действий по отношению к природе. Именно начальная школа играет важную роль в экологическом образовании обучающихся, так как младший школьный возраст является этапом формирования этих основ [1].

«Математика создает условия для умения давать количественную оценку состояния природных объектов и явлений, положительных и отрицательных последствий деятельности человека в природе и социальном окружении. Текстовые задачи имеют возможность для раскрытия вопросов о среде обитания, заботы о ней, рациональном природопользовании, восстановлении и приумножении ее природных богатств» [2].

В ходе исследования были проанализированы программы по математике УМК «Школа России», а также при изучении практики работы школы, можно было проследить современное состояние исследуемой проблемы. В действующих учебниках по математике для начальной школы содержатся некоторые экологические сведения, задачи экологического содержания. Однако, использованы эти сведения в небольшом количестве и не имеют системности. Как правило, экологические сведения подаются фрагментарно и чаще всего учитель не акцентирует на этом внимание детей, да и сам не особо обращает на это внимания. Как показал анализ содержания учебников «Математика» М. И. Моро задач по экологическому воспитанию недостаточно.

В настоящее время в содержании учебников недостаточно заданий экологической направленности, поэтому его необходимо развивать, дополнять и разнообразить. Следовательно проблема исследования заключается в разработке содержания экологического образования для начальной школы.

Хотелось бы отметить, что вопросами экологического образования и воспитания занимаются довольно много педагогов. Большая заслуга принадлежит таким выдающимся ученым как: И. Ф. Харламов, А. Я. Герд, Ж.-Ж. Руссо, И. Г. Песталоцци, Б. Т. Лихачёв, И. П. Подласый, М. Н. Скаткин, В. А. Сухомлинский, А. М. Низова, Л. Ф. Мельчаков, З. А. Клепинина, С. Т. Шацкий и др. А делают они это по-разному, так как вопрос экологического воспитания сложен и неоднозначен в толковании. Но главное, что за всем этим многообразием методов и приемов работы ученики младших классов становятся экологически воспитанными.

Цель исследования заключается в разработке системы экологических задач, на основе анализа теоретических источников, в дополнение

УМК «Школа России» по математике и частичной их реализации на уроках и во внеурочной деятельности.

Для достижения цели было сформулировано несколько задач, одна из которых изучить литературу по теме исследования.

За основу исследования взято рабочее определение «экология».

Так как прежде, чем рассуждать о сущности понятий экологическое образование и воспитание, нужно понимать, что же такое экология.

Термин «экология» образован от двух греческих слов, «ойкос» – ‘дом’ и «логос» – ‘наука’. Получается, что дословно «экология» – это наука о доме. Но, конечно, само понятие намного шире, многогранней, чем кажется, если отталкиваться от этого определения.

Экология – это наука, изучающая взаимодействие с окружающей средой живых организмов. Исходя из перевода данного термина, это наука о доме. Но под словом «дом» в экологии понимают не то жилище, в котором проживает какая-либо семья или отдельный человек, а целую планету, мир – дом в котором живёт человечество. И, конечно же, в разных разделах экологии рассматриваются отдельные «комнаты» этого «дома». Это значит, что экология изучает всё, что как-либо взаимодействует или же влияет на живые организмы [3].

В теоретической части исследования были изучены следующие понятия: экология; экологическое образование и воспитание; экологическая культура.

В ходе исследования, кроме изучения литературы по теме исследования, был проанализирован опыт педагогов школы. Одной из задач исследования было выявление уровня восприятия экологических аспектов при решении заданий экологического содержания на уроках математики. С целью определения уровня восприятия экологического содержания детьми младшего школьного возраста был проведен анализ самостоятельных работ обучающихся 3 класса «Сарицинской СШ».

Детям было представлено несколько экологических задач для решения.

Таблица 1 – Критерии выявления уровня решения задач экологического содержания

| Высокий уровень   | Средний уровень  | Низкий уровень   |
|---|--|--|
| Дети самостоятельно решают задачи, вдумываясь в содержание задачи и её в экологический смысл. Дети не просто решают задачи, но и активно интересуются информацией на экологическую тему, которая присутствует в задаче. | Дети самостоятельно решают задачи, особо не вдумываясь в содержание задачи и её в экологический смысл. Дети решают задачи, замечают экологический смысл но не интересуются информацией, которая присутствует в задаче. | Дети самостоятельно решают задачи, не особо вдумываясь в содержание задачи и её в экологический смысл. Просто решают задачи, выполняя арифметические действия. |



Таблица 2 – В ходе диагностики были получены следующие результаты

| № п/п | Учебная дисциплина | Уровень решения задач | Количество обучающихся | Процентное соотношение (%) |
|-------|--------------------|-----------------------|------------------------|----------------------------|
| 1     | Математика         | Высокий               | 1                      | 10                         |
| 2     |                    | Средний               | 3                      | 50                         |
| 3     |                    | Низкий                | 2                      | 40                         |

На основании показателей диагностики отмечено, что преобладает в основном средний уровень восприятия экологического содержания математических задач детей младшего школьного возраста на уроках математики.

Полученные результаты подтверждают проблему поставленную в теоретической части. Понятие экологии у обучающихся плохо сформировано. Акцент в исследовании направлен именно на текстовые задачи и было выявлено, что предлагаемые виды задач хорошо подходят для развития экологической культуры учащихся, поэтому на формирующем этапе исследования были разработаны тематические задачи экологического характера.

Далее, для примера, приведем несколько задач:

За лето в Томской области хищники разорили 33 гнезда. Сколько птенцов погибло, если известно, что в среднем в каждом гнезде было по 4 птенца?

**Вопросы:** Ребята почему нельзя подходить близко к птичьим гнездам? Если дети затрудняются в ответе, то можно задать наводящий вопрос – Как хищники находят гнёзда? Ответы детей были приближённые к ожидаемому, но в некоторых случаях отличались.

После уборки пришкольной территории вывезли в первый год 200 кг мусора, во второй год на 116 кг мусора больше, чем в первый, а в третий год в 2 раза мусора меньше чем в первый и второй год. Сколько кг мусора вывезли за 3 года?

**Беседа:** Ребята, почему нельзя бросать мусор на землю, оставлять в лесу, у рек, в парках? В ходе бесед было выявлено, что учащиеся очень мало знают об экологических проблемах.

Одно предприятие выбрасывает в воздух 200 тонн сажи в год. После установки газоулавливающей системы количество сажи уменьшилось в 20 раз. Сколько тонн сажи выбрасывает завод после установки очистительных сооружений?

**Беседа:** Чем вреден выброс сажи? Что происходит с воздухом?

Разработанные задачи систематизированы. Представленные выше задачи относятся к следующим тематикам, в соответствующем порядке: «охрана

животного и растительного мира»; «охрана окружающей среды»; «охрана и чистота воздуха».

Все разработанные задачи разделены на темы:

- охрана животного и растительного мира;
- охрана окружающей среды;
- охрана и чистота воздуха;
- охрана водных ресурсов.

Исходя из вышесказанного, можно сказать, что введение экологических аспектов в математику, не является простым делом. Это требует от преподавателя новых знаний, изменения сложившихся стереотипов мышления, разработки новых методик и курсов. Экологическое воспитание школьников средствами математики способствует формированию экологической культуры личности, актуализации знаний, умений, навыков ребенка, их практическому применению во взаимодействии с окружающим миром; стимулирует потребность ребенка в самореализации, самовыражении, в творческой личности и общественно значимой деятельности; реализует принцип сотрудничества детей и взрослых, позволяет сочетать коллективное и индивидуальное в педагогическом процессе, является технологией, обеспечивающей становление личности ребенка.

В конце апреля будет проведён контрольный этап исследования, который покажет эффективность использования задач, проводимых на формирующем этапе.

### ***Литература***

1. Актуальные проблемы методики математики в начальных классах ; под. ред. М. М. Моро, А. М. Пышкало – Москва : Педагогика, 1977.
2. Бобылева, Л. Д. Повышение эффективности экологического образования // Биология в школе. – 1996. – № 3. – С. 57–59.
3. Салеева-Симонова, Л. П. Формирование бережного отношения младших школьников к природе / Л. П. Салеева-Симонова. – Москва : Гном, 2013. – 49 с.
4. Белошистая, А. В. Методика обучения математике в начальной школе : курс лекций : учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений / А. В. Белошистая. – Москва : Владос, 2005 – 455 с.

**ДИДАКТИЧЕСКИЕ ИГРЫ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ  
ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ УМЕНИЙ ШКОЛЬНИКОВ**

**Didactic games as a means of forming research skills**

*А. А. Ларина*

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

Научный руководитель:  
Н. А. Семенова, канд. пед. наук, доцент

*Ключевые слова:* дидактические игры, дети младшего школьного возраста, исследовательская деятельность, исследовательские умения.

*Key words:* didactic games, children of younger school age, research activities, research skills.

*Аннотация.* В данной статье описывается возможность использования дидактических игр для формирования исследовательских умений детей младшего школьного возраста.

В условиях внедрения ФГОС НОО актуальным становится вопрос включения младших школьников в активную познавательную деятельность, в частности, исследовательскую [5]. Важными целями образования в этих условиях становятся подготовка учеников к решению проблем в широком круге неопределенных ситуаций, к овладению исследовательскими умениями [4]. Психологические, теоретические, дидактические и методические основы организации учебно-исследовательской деятельности учащихся представлены в трудах А. В. Леонтовича, С. Л. Рубинштейна, В. А. Крутецкого, А. Н. Подьякова, А. С. Обухова, В. Оконя, А. И. Савенкова. Авторы подчеркивают важность формирования исследовательских умений обучающихся с использованием различных форм, методов и средств [6].

В контексте нашего исследования важно обратиться к изучению основных ключевых понятий, таких, как «исследовательские умения» и «дидактические игры». При рассмотрении понятия «исследовательские умения младшего школьника» необходимо выделить вначале содержание родового понятия в логической цепочке взаимозависимых категорий – «исследовательская деятельность». В контексте нашего исследования, рассматривая особенности формирования исследовательских умений детей младшего школьного возраста, мы будем разделять позицию Н. А. Семеновой. Автор

понимает исследовательскую деятельность как специально организованную, творческую познавательную деятельность детей, которая по своей структуре в определённой степени соответствует научной деятельности. Она характеризуется активностью, целенаправленностью, предметностью, сознательностью и мотивированностью [3]. Успешное осуществление исследовательской деятельности требует наличия у субъекта специфического личностного образования – исследовательских умений.

Понятие «исследовательские умения» рассматривали такие ученые как Т. В. Игнаткин, О. А. Коваленко. Проанализировав определения, мы будем остановиться на определении О. А. Коваленко и под исследовательскими умениями детей младшего школьного возраста понимаем интеллектуальные и практические умения, связанные с самостоятельным выбором и применением приемов и методов исследования на доступном детям материале и соответствующие этапам учебного исследования [4].

Также следует обратить внимание на определение дидактических игр, поскольку они решают ряд определенных задач обучения и выступают инструментом для формирования исследовательских умений детей младшего школьного возраста. Т. А. Корнеева отмечает, что дидактические игры – это вариация игр с инструкцией, намеренно формируемых учителем для обучения и воспитания детей [1]. Педагогический энциклопедический словарь дает следующее определение: дидактическая игра – это специально создаваемые или приспособленные для целей обучения игры [2]. Мы же будем придерживаться определения трактуемого Т. А. Корнеевой.

Согласно исследованиям А. И. Савенкова, Н. А. Семеновой, при организации исследовательской деятельности детей есть проблема переоценки детских возможностей и приравнивание учебно-исследовательской деятельности ко взрослой. В связи с этим от ребёнка требуют новизны, значимости, а такой формальный подход подрывает мотивацию ребёнка к исследованию, снижает ее.

Исследование является универсальной естественной деятельностью человека, основанной на поисковом рефлексе, она связана с познанием окружающего мира и приспособлением к нему, если ее интегрировать с другим естественным и ведущим видом деятельности – игрой, то она станет для ребёнка максимально интересной и значимой. В связи с этим, мы решили исследовать возможности применения дидактических игр при организации исследовательской деятельности детей. Нами были выбраны следующие виды дидактических игр, наиболее подходящие для организации исследовательской работы:

- Игры с предметами (игрушками, природным материалом);
- Настольные печатные игры;
- Словесные игры [1].

В нашей работе важно было определить группы исследовательских умений, которые развиваются в исследовательской деятельности, затем под каждое умение выбрать игру, которую можно использовать для его отработки.

В данном вопросе мы будем опираться на группу исследовательских умений, выявленную А. И. Савенковым, а также на разработанный им комплекс игровых заданий.

Для наглядного примера мы в таблице 1 представили взаимосвязь конкретных исследовательских умений с дидактическими играми:

| Исследовательские умения                                      | Дидактические игры (игровые задания)  |
|---|---|
| <b>1. Умение видеть проблемы;</b>                             | «Продолжи рассказ», «Составьте рассказ от имени другого персонажа», «Назовите как можно больше признаков предмета», «Сколько значений у предмета», «Посмотри на мир чужими глазами», «Составь рассказ, используя данную концовку», «Тема одна – сюжетов много». |
| <b>2. Умение ставить вопросы;</b>                             | «Угадай, о чем спросили», «Найди загадочное слово», «Угадай предмет», «Вопросы домашних животных», «Отгадай мою загадку», «Найди ошибки в предложениях».  |
| <b>3. Умение выдвигать гипотезы;</b>                          | «Полезные предметы», «Найдите возможную причину события», «Почему это происходит?», «Давайте вместе подумаем».  |
| <b>4. Умение давать определение понятиям;</b>                 | «Что это?», «Разговор с инопланетянами», «Чем похожи».  |
| <b>5. Умение классифицировать;</b>                            | «Четвертый лишний», «Продолжи ряды», «Найди предметы и явления, которые можно поделить на двое», «Найди ошибки и их прокомментируй».  |
| <b>6. Умение наблюдать;</b>                                   | «Рассмотрим предмет», «Учимся наблюдать»  |
| <b>7. Умения и навыки проведения экспериментов;</b>           | «Что, если?», «Определяем плавучесть предметов», «Определяем прочность мостика», «Гладкий – шершавый».  |
| <b>8. Умение делать выводы и умозаключения;</b>               | «Как люди смотрят на мир», «Проверить правильность утверждений», «Скажи, на что похожи?».   |
| <b>9. Умение структурировать материал;</b>                    | «Составь рассказ», «Изложи результаты», «Напиши письмо в картинках».  |
| <b>10. Умение объяснять, доказывать и защищать свои идеи.</b> | «Докажи верность утверждения», «Объясни, почему?».  |

Так, например, при формировании умения ставить вопросы важно выбрать такие игровые задания, которые будут побуждать детей раскрыть проблему через постановку вопроса. К таким игровым заданиям относится задание «Вопросы домашних животных», где детям предлагают придумать возможные вопросы, которые хотели бы задать домашние животные, если бы они умели говорить. При формировании умения наблюдать используются такие игровые задания, где дети через наблюдение выявляют проблему, а через анализ действительности находят ее решение. Сюда можно отнести задание «Рассмотрим предмет», где детям предлагается изучить предмет и назвать как можно больше его отличительных признаков. При отработке умения выдвигать гипотезы важно выбрать такие игровые задания, которые будут провоцировать детей на совершение мыслительных операций, размышления: «Найди возможную причину событий», где детям предлагается перечень простых предложений, а они, прочитав его, должны ответить на вопрос: «Почему?».

Для каждого исследовательского умения есть своя группа игровых заданий, но для того чтобы данные исследовательские умения развивались успешно, необходимо разработать комплекс, включающий в себя различные игровые задания, направленные на формирование конкретных исследовательских умений.

Используя различные интернет-ресурсы, мы составили перечень самых популярных настольных игр (стратегии, бродилки, карточные игры, игры на развитие воображения) среди детей, к ним относятся «Монополия», «Эрудит», «Каркассон» и другие. Существует огромное количество игр, привлекающих детей по разным причинам. Мы выбрали игры-бродилки, поскольку в данном виде игр поддерживается соревновательный интерес, а также одновременно развиваются сосредоточенность, усидчивость, словарный запас, навыки коммуникации, память, воображение, мышление и мелкая моторика. Игры-бродилки можно модифицировать под дидактические цели, в частности, для формирования исследовательских умений. Для модификации нами была выбрана игра «Alias», состоящая из таких атрибутов, как игровое поле, карточки с заданиями, набор фишек, игральные кости, песочные часы. В процессе модификации игра приобретет следующий вид:

- целью игры будет являться развитие исследовательских умений игроков;
- атрибуты игры: игровое поле, карточки с заданиями, набор фишек, игральные кости, песочные часы;
- подобрано оптимальное количество ходов на игровом поле;

- каждый ход будет отмечен определенным цветом, для которого будут разработаны соответствующие карточки, каждый цвет будет определять конкретное исследовательское умение;
- игра будет носить название: «По пути исследования».

Главным преимуществом данной игры будет являться то, что содержание карточек можно будет изменить и использовать на любом уроке и для любой тематики, в процессе игры формируются исследовательские умения.

Ход игры:

1. Дети делятся на 4 команды по 4–5 человек, каждой команде присваивается фишка определенного цвета.
2. Все фишки занимают положение на кружке с обозначением «Старт».
3. Путем жеребьевки определяется, какая из команд начнет движение первой.
4. Одна из команд бросает игральные кости на игровое поле и передвигает фишку на необходимое количество ходов.
5. В зависимости от того, на кружке какого цвета зафиксировалась фишка, команда тянет карточку соответствующего цвета. На карточке обозначено задание, которое развивает конкретное исследовательское умение, а также стоимость задания в баллах (сформулируй цель, составь план, выбери методы, расскажите, как применить метод исследования, спланируйте эксперимент и т. д. Все задания на примерах и адаптированы к возрасту.).
6. Игра продолжается до тех пор, пока все игроки не переместят фишки на кружок с обозначением «Финиш».
7. Победители будут определяться по 2-м номинациям: «Победитель по скорости» и «Победитель по баллам».

Таким образом, мы считаем, что определение взаимосвязи между дидактическими играми и конкретными исследовательскими умениями, а также разработка и применение дидактической игры позволят успешно развивать исследовательские умения детей младшего школьного возраста.

### ***Литература***

1. Корнеева, Т. А. Дидактические игры как средство формирования проектных умений младших школьников. *Философия образования, психология и педагогика: теоретические и практические аспекты современных исследований / Т. А. Корнеева // Сборник статей XIX Международной научно-практической конференции аспирантов.* – Москва : Федеральное государственное автономное образовательное учреждение дополнительного профессионального образования Академия повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования, 2016. – С. 271–277.

2. Кузьмина, Н. С. Развитие личности ребенка младшего школьного возраста посредством дидактических игр / Н. С. Кузьмина // VIII Международная студенческая научная конференция «Студенческий научный форум». [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://scienceforum.ru/2016/article/2016028418> (Дата обращения: 12.04.2021).
3. Семенова, Н. А. Анализ проблем организации проектной и исследовательской деятельности в образовательных учреждениях Томска и региона / Н. А.Семенова // Вестник ТГПУ, 2021. – Вып. 2 (214). – С. 94–100.
4. Тараканова, У. Ю. Исследовательские умения младших школьников как педагогическая проблема / У. Ю. Тараканова // Вестник Шадринского государственного педагогического университета. – 2016. – С. 42–46.
5. Якиманская, И. С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе / И. С. Якиманская. – Москва : Феникс, 2016. – 196 с.
6. Якимова, Н. А. Проектно-исследовательская деятельность младших школьников / Н. А. Якимова // Исследовательская работа школьников. – 2015.– № 1. – С. 48–51.



**МОДЕЛЬ РАЗВИТИЯ ВЗАИМООТНОШЕНИЙ ПЕДАГОГА И ДЕТЕЙ  
В СОВРЕМЕННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ**

**Model of teacher and children relationships' development  
in modern educational space**

*И. А. Лыкова*

*Федеральное государственное бюджетное научное учреждение  
«Институт художественного образования и культурологии  
Российской академии образования» (ФГБНУ «ИХОиК РАО»), Россия  
доктор педагогических наук, доцент, главный научный сотрудник*

*Ключевые слова:* амплификация, апперцепция, взаимоотношения педагога с детьми, медиатор взаимодействия, образовательное пространство, принцип культуросообразности, проблематизация, содействие, сотворчество.

*Keywords:* amplification, apperception, teacher relationships with children, the mediator of interaction, educational space, the principle of cultural matched, problematization, promoting, co-creation.

*Аннотация.* Автор раскрывает сущность и специфику взаимоотношений детей и взрослых в современном образовательном пространстве; описывает две формы – содействие и сотворчество; предлагает модель развития взаимоотношений педагога с детьми, основанную на дидактических принципах; делает вывод о важности изменения взгляда на культуру как цель, содержание и смысл образования.

В культурно-исторической концепции Л. С. Выготского развитие ребенка направляет не «сила вещей», а «связь людей», поскольку «через других мы становимся самими собой» [1, с. 144]. По мысли Д. И. Фельдштейна, в современном образовании выявлен совершенно иной образ детства, обладающий чертами развитой гармонической и самобытной целостности». В данном контексте детство понимается как «...обобщенный субъект многоплановых, разнохарактерных отношений, в которых оно объективно ставит задачи и цели взаимодействия со взрослыми, определяя (как это ни парадоксально звучит) направления их деятельности с ним, развивает свой общественно значимый мир [10]. Эти концептуальные идеи позволили автору статьи разработать *модель развития взаимоотношений детей и взрослых* в образовательном пространстве детского сада и начальной школы. Модель представлена в форме таблицы с последующими комментариями и тезаурусом.

Таблица 1 – Модель развития взаимоотношений детей и взрослых в образовательном пространстве

| № п/п | Система критериев                          | Формы взаимоотношений (взаимодействий)   |  |   |
|-------|--|--|--|---|
|       |  | Содействие   | Вектор перехода одной формы в другую на основе дидактического принципа   | Сотворчество  |
| 1     | Цель взаимодействия                        | Открытие ребенком общечеловеческой культуры (освоение и присвоение культурного опыта)  | Амплификация культурного опыта, апперцепция на основе принципа культуросообразности  | Открытие самого себя через открытие другого человека. Культуротворчество (опыт трансляции и развития культуры)  |
| 2     | Мотив взаимодействия                       | <i>Ребенок:</i> «Хочу и могу узнать, испытать, научиться...».<br><i>Взрослый:</i> «Хочу и призван помочь ребенку узнать, испытать, научиться...»   | Образовательная стратегия: от зоны ближайшего развития к горизонтам развития на основе принципа непрерывности образования и развития человека на протяжении всей его жизни | <i>Ребенок и взрослый:</i> «Хотим вместе узнать и создать что-то новое — интересное, необычное, полезное, красивое»   |
| 3     | Содержание совместной деятельности         | Внешние свойства и функции объектов, способы их выявления и апробации в известных условиях   | Развитие мышления от наглядно-образного к элементарному логическому, началам теоретического на основе принципов минимакса, концентризма, содержательной насыщенности       | Внутренние (скрытые) свойства, закономерности, причинно-следственные связи и отношения, способы их выявления, осмысления, творческого применения в новых условиях |
| 4     | Психические процессы                       | Восприятие, память, наглядно-образное мышление, репродуктивное воображение   | Развитие креативности и произвольности на основе принципа антропоцентризма   | Творческое воображение, латеральное мышление, речь  |
| 5     | Способы взаимодействия                     | Взрослый создает ситуации развития и выступает инициатором, образцом, помощником, проводником в мир культуры   | Проектирование предметного содержания совместной деятельности на основе принципов активности и творчества  | Дети и взрослые выступают равноправными партнерами в общей, увлекательной для обеих сторон деятельности   |
| 6     | Эмоциональная сфера                        | <i>Ребенок:</i> «Радость от общения с близким взрослым, удивление, интерес к открытию нового, удовольствие от своих достижений».<br><i>Взрослый:</i> «Радость от общения с ребенком, желание помочь ему сделать открытие, удовлетворение от достижения педагогического результата» | Формирование эмоционально-ценностного отношения к миру, эмпатии на основе принципа психологической комфортности  | Со-радость, со-удивление, со-переживание, со-удовольствие от совместных открытий, достижений, общих результатов, продукта совместной деятельности                 |
| 7     | Психологический механизм развития личности | Социализация, идентификация, «Я — такой(ая) же, как другие»  | Гармонизация картины мира на основе принципов инициирования субъектности, целостности  | Индивидуализация, обособление, «Я — не такой(ая), как другие», «Я-концепция творца»   |
| 8     | Культурный медиатор                        | Действие   | Амплификация развития ребенка на основе принципа многоуровневой интеграции   | Смысл   |

| № п/п | Система критериев   | Формы взаимоотношений (взаимодействий)                    |   |  |
|-------|---|---|---|--|
|       |   | Содействие  | Вектор перехода одной формы в другую на основе дидактического принципа  | Сотворчество   |
| 9     | Способы проблематизации предметного содержания деятельности | Перенос сделанного «открытия» в новые смысловые контексты | Обобщение, выведение «открытия» на уровень слова, знака, символа на основе принципа семиотической неоднородности  | Открытие новых смыслов   |
| 10    | Результат взаимодействия (взаимоотношения)                  | Культурный смысл, актуализация культурного опыта ребенка  | Стратегия личностного роста: от реализации к самореализации, от воспитания к самовоспитанию, от развития к саморазвитию на основе принципа индивидуальной траектории развития | Личностный смысл, самоактуализация каждого участника образовательных отношений |

**Взаимоотношения** – субъективно переживаемые связи и отношения, существующие между людьми в социальных группах. Это система межличностных установок, ориентаций, ожиданий, определяемых содержанием совместной деятельности людей и их общения. Взаимоотношения складываются в рамках взаимодействия людей, а затем оказывают влияние на эффективность совместной деятельности, характер протекания и интенсивность процесса общения (А. Г. Рузская и др.). Взаимоотношения предполагают взаимность, наличие ответных отношений со стороны всех участников взаимодействия, характеризуется избирательностью и обычно окрашены яркими эмоциями и чувствами (радость, симпатия, взаимное притяжение). При этом феномен избирательности обусловлен потребностями, интересами, увлечениями человека. На взаимоотношения оказывают влияние характер, темперамент, возраст, национальная принадлежность, профессиональный статус и другие критерии (Лыкова И. А. [7, с. 3–5]).

**Содействие** – это форма взаимоотношений, согласованное взаимодействие двух и более людей с окружающим миром (хотя бы с одним предметом), объединение индивидуальных энергий, компетенций, способностей, опыта для решения конкретной задачи, с определенной целью. Смысл любого действия и содействия – изменение наличной ситуации, снятие зависимости от конкретных обстоятельств. Но самые важные изменения происходят не в предметном мире, а в субъектах содействия. Каждый из них приобретает индивидуальный опыт управления собой, своим телом, окружающим пространством, в том числе материалами, предметами, инструментами. В содействии

этот индивидуальный опыт становится иным, так как обретает форму соуправления: вместе у нас все получится, сообща получается по-другому – лучше, быстрее, интереснее, красивее. Партнеры приобретают опыт взаимодействия на основе развивающихся чувств – доверия, уважения, интереса друг к другу, симпатии, любви. Субъекты содействия осваивают и изобретают способы совместного решения различных задач – личностных, коммуникативных, бытовых, познавательных, художественных и др. в различных формах коммуникации и взаимодействия (С. И. Поздеева [8], Е. Д. Файзуллаева [9]).

**Содействие в образовательном пространстве** – форма детско-взрослых взаимоотношений, содержанием которых является открытие окружающего мира через познание различных объектов (материалов, предметов, явлений), «открытие» их внешних свойств и освоение действий (функций), обусловленных данными свойствами.

Суть взаимодействия в образовательном процессе – совместные «открытия» окружающего мира и самих себя. Педагог создает условия и выступает проводником ребенка в мир природы и человеческой культуры. Но на этом его миссия не завершается. Педагог также «открывает» мир, но уже не своими глазами, а глазами ребенка. И это уже другой мир, наполненный иными красками, звуками, ощущениями... Поэтому для педагога, как и для многодетной мамы, возможность «открытия» мира (именно открытия, а не познания) расширяется безмерно. Кроме того, педагог «открывает» ребенка как новую личность. А это уже сродни творчеству: увидеть личность во всех ее гранях в самом начале развития и бережно поддержать, создать условия для проявления и полноценного разворачивания всех природных «сил», способностей, дарований.

**Сотворчество** – универсальная форма совместной деятельности людей, целью которой выступает создание новой реальности, в которой выражается отношение к окружающему миру, преломленное через отношение к себе и друг другу. Сотворчество рассматривается сегодня как высшая форма деятельности людей, целью которой является совместное создание продукта в любом виде деятельности (художественно-эстетической, социально-коммуникативной, познавательной, исследовательской и др.) и в разных формах презентации этого продукта (коллаж, панно, инсталляция, театральная постановка, мультфильм, рукотворная книга, художественная выставка, портфолио и др.). В сотворчестве самореализация каждого человека как уникальной личности осуществляется в общем продукте [5; 6; 7].

**Цель взаимодействия.** Цели взаимодействия детей и взрослых в образовательном пространстве обуславливают форму взаимоотношений. Если целью выступает открытие детьми общечеловеческой культуры (на уровне ее освоения и присвоения), то реальной формой общения будет *содействие*. Если же образовательная цель предполагает выход на уровень культуротворчества (опыт трансляции и развития культуры), что невозможно без опыта «открытия» (познания) самого себя через «открытие» (познание) другого человека, то оптимальной формой общения может быть только *сотворчество*. Вектором перерастания одной формы в другую выступает *амплификация (расширение) культурного опыта*.

Амплификация (от *лат.* amplification – обогащение, расширение) понимается в современной науке как: 1) увеличение, расширение, обогащение, распространение, усиление действия параметров в сложной многофакторной системе или 2) всемерное использование потенциала возможностей развития психики на каждой возрастной стадии. В образовательном пространстве *вектор амплификации культурного опыта поддерживается принципом культуросообразности*, который позволяет увидеть многоуровневую связь образования и общечеловеческой культуры.

Основные выводы. Развитие взаимоотношений педагога с детьми в современном образовательном пространстве – сложный диалектический процесс, который можно исследовать по следующим критериям: цель, мотив, содержание, формы, способы, медиаторы (смыслы) взаимодействия.

Переход содействия в сотворчество обеспечивается стратегиями личностного роста и развития каждого участника образовательных отношений (детей, педагогов, родителей) по следующему вектору: от реализации к самореализации, от воспитания к самовоспитанию, от развития к саморазвитию на основе *принципа индивидуальной траектории развития личности*. Результатом содействия педагога с детьми выступает **культурный смысл**, *актуализация культурного опыта каждого ребенка как уникальной личности*. Результатом сотворчества является **личностный смысл**, *самоактуализация каждого участника образовательных отношений (детей, их родителей и педагогов)*. При этом важно расширить взгляд педагогов на культуру как цель, содержание и смысл образования.

Разработка данной модели продолжается на технологическом уровне.

## **Литература**

1. Выготский, Л. С. История развития высших психических функций // Выготский Л. С. Собрание сочинений : В 6 т. Т. 3: Проблемы развития психики / Л. С. Выготский ; под ред. А. М. Матюшкина. – Москва : Педагогика, 1983. – С. 5–328.

2. Дьюи, Д. От ребенка – к миру, от мира – к ребенку / Д. Дьюи / Вступ. ст. и сост. Г. Б. Корнетов. – Москва : ИД «Карапуз», 2009.
3. Запорожец, А. В. Избранные психологические труды : В 2 т. / А. В. Запорожец ; под ред. В. В. Давыдова, В. П. Зинченко. – Москва : Педагогика, 1986.
4. Кудрявцев, В. Т. Личностный рост ребенка в дошкольном образовании / В. Т. Кудрявцев, Г. К. Уразалиева, И. Л. Кирилов. – Москва : Макс-Пресс, 2005.
5. Лыкова, И. А. Моделирование социокультурной образовательной среды для позитивной социализации детей раннего и дошкольного возраста, оказавшихся в трудной жизненной ситуации / И. А. Лыкова, В. В. Кожевникова // Педагогическая поддержка социализации детей, находящихся в трудной жизненной ситуации, средствами искусства. Коллективная монография (ФГБНУ «ИХОиК РАО», Москва) / Научный редактор М. С. Бережная ; ред.-составитель Е. В. Михайлина ; общая редакция М. С. Савиной. – Москва : ФГБНУ «ИХОиК РАО», 2020. – С. 32–44.
6. Лыкова, И. А. Модель развития взаимоотношений педагога и детей в образовательном пространстве / И. А. Лыкова // Казанский педагогический журнал. – 2016. – № 4. – С. 32–37.
7. Лыкова, И. А. От содействия к сотворчеству: вектор развития взаимоотношений детей и взрослых в образовательном пространстве детского сада / И. А. Лыкова // Детский сад: теория и практика. – 2015. – № 12. – С. 3–37.
8. Поздеева, С. И. Методическая деятельность преподавателя как соорганизация разных моделей, способов, средств / С. И. Поздеева // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2020. – № 1 (207). – С. 56–60.
9. Файзуллаева, Е. Д. Открытый стиль педагогической коммуникации как ключевая компетенция современного педагога дошкольного образования / Е. Д. Файзуллаева // Вестник Томского государственного педагогического университета (Tomsk State Pedagogical University Bulletin). – 2017. Вып. 1 (178). – С. 9–16.
10. Фельдштейн, Д. И. Детство как социально-психологический феномен и особое состояние развития / Д. И. Фельдштейн // Вопросы психологии. – 1998. – № 1. – С. 3–20.

**ДИАГНОСТИКА СОЦИАЛЬНО-КОММУНИКАТИВНОГО РАЗВИТИЯ  
ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

**The diagnostics of social and communicative development  
of older preschool children**

***Ю. П. Моторыкина***

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

Научный руководитель:  
Е. Д. Файзуллаева, канд. пед. наук, доцент

*Ключевые слова:* дети старшего дошкольного возраста, детский сад, социально-коммуникативное развитие, диагностика, сверстники, воспитатель.

*Key words:* senior preschool children, preschool, social and communicative development, diagnostics, peers, educator.

*Аннотация.* Социально-коммуникативное развитие дошкольников тема достаточно актуальная в наше время. Дети, приходя в образовательное учреждение, оказываются в новой, не знакомой для себя среде. Для успешной социализации ребенку необходимо общаться как со сверстниками, так и со взрослыми. В связи с этим правильно подобранный инструментарий социально-коммуникативного развития дошкольников необходим, поэтому не вызывает сомнения актуальность данного исследования. В исследовании подобраны диагностики социально-коммуникативного развития различных авторов и апробированы под наше исследование. Проведение модифицированных диагностик проходило на базе МАДОУ № 6 г. Томска. В статье также раскрыты организационно-педагогические условия социально-коммуникативного развития детей старшего дошкольного возраста.

В ФГОС ДО социально-коммуникативное развитие рассматривается как одна из образовательных областей, направленных «на усвоение норм и ценностей, принятых в обществе, включая моральные и нравственные ценности, развитие общения и взаимодействия ребенка со взрослыми и сверстниками, становление самостоятельности; развитие социального и эмоционального интеллекта, эмоциональной отзывчивости; формирование уважительного отношения и чувства принадлежности к своей семье и к сообществу детей и взрослых, формирования основ безопасного поведения в быту, социуме, природе».

Социально – коммуникативное развитие – результат «вращения» ребенка в культуру (Л. С. Выготский), подлинного культуросвоения и культуротворчества (В. Т. Кудрявцев).

Каждый человек, начиная с раннего детства, сам творит культуру, он не производит что-то новое, не изобретает, он вносит в свою жизнь и жизнь окружающих социальные способности. Все эти изменения связаны с окружением ребенка и зависят не только от его внутреннего состояния, но и от его окружения.

Под влиянием ряда факторов у детей происходит социально-коммуникативное развитие, к ним можно отнести:

- наследственный фактор;
- образовательная среда и социальное окружение;
- активность в социуме.

Социализация и коммуникация – составляющие жизни каждого человека, каждой личности, а в детстве это наиболее активно развивающаяся часть. Особенности общения детей дошкольного возраста между собой и со взрослыми является важной составляющей исследования детства. Когда ребенок приходит в детский сад круг его общения сильно расширяется, и уже не ограничен только семьей. Первые детские коллективы достаточно сложное испытание для ребенка, его отрывают от мамы и в его жизни появляются другие дети. Общение в детских коллективах эмоциональны, часто с конфликтами, но оно живое, по-своему доброе и интересное. Часто, наблюдая за детским живым, непосредственным и открытым общением, становится понятно, как меняются люди с возрастом. Можно утверждать, что детское общение более конфликтное, так как дошкольникам не свойственно и не знакомо понятие эмоциональный интеллект. Но это опыт общения, и именно его можно считать базой для дальнейшего социально-коммуникативного развития ребенка [1].

Для составления плана работы педагогов по социально-коммуникативному развитию детей дошкольного возраста необходимо проведение диагностики. Диагностика позволяет на ранних этапах, в самом начале своей целенаправленной деятельности правильно выстроить работу, поставить цель. Диагностика в детском саду подразумевает несколько вариантов работы с детьми – беседы, наблюдение, сюжетно-ролевые игры. Ребенок играет, общается, а педагоги видят и замечают все слабые места в развитии социально-коммуникативной составляющей.

На основании теоретического анализа были выявлены основные критерии для оценки социально-коммуникативного развития детей старшего дошкольного возраста.

На наш взгляд для своего исследования мы выбрали наиболее значимые критерии для изучения уровня социально-коммуникативного развития детей



старшего дошкольного возраста. Данные критерии были выбраны базовыми, для их определения мы руководствовались ФГОС ДО. К таким критериям можно отнести – усвоение принятых в обществе норм и ценностей, основные правила взаимодействия со взрослыми, саморегуляция и самостоятельность, эмоциональный интеллект и степень его развития, а также развитие симпатии и эмпатии.

Данные критерии были рассмотрены с помощью различных методик известных авторов. Методика А. М. Щетинина и Л. В. Кирс «Неоконченные истории» позволяет определить как воспитанник усвоил нормы и правила взаимодействия с социумом. Данная диагностика строится на высказываниях ребенка относительно той или иной ситуации, ребенок дает эмоциональную окраску поступков других.

Смирнова Е.О. и Калягина Е. А. разработали методику «Картинки». Данная методика позволяет диагностировать осведомленность ребенка в способах взаимодействия со взрослыми, как с ними общаться и как себя правильно вести. Также данная методика позволяет увидеть, как воспитанники относятся друг к другу. В процессе работы дети решают конфликтные ситуации.

«Диагностика способностей детей к партнерскому диалогу» автора Щетининой А. М. показывает, насколько дети способны к диалогу, как они понимают умение вести диалог, слышать и понимать друг друга.

Также данный автор в совместной работе с Абрамовой Н. А., разработали карту проявлений активности у ребенка. Данная карта позволяет нам понять, как ребенок может изменить мир вокруг себя для своих личных нужд. Методика строится на неоднократных наблюдениях за ребенком в различных ситуациях.

Щетинина А. М. разрабатывает карты для диагностики социального и коммуникативного развития детей. Например, карта проявлений самостоятельности у ребенка позволяет выявить способности воспитанника решать самостоятельно свои проблемы, искать пути выхода из различных ситуаций. Заполнение происходит по результатам наблюдения.

Для обобщения полученных по данным методикам результатов были выделены три уровня социально-коммуникативного развития дошкольников – низкий, средний и высокий. Ниже приведем характеристику каждого уровня развития.

Например, понять, что у ребенка высокий уровень социально-коммуникативного развития позволяет полное отсутствие затруднений в общении как со взрослыми, так и со сверстниками. У воспитанников с высоким уровнем социально-коммуникативного развития легко налаживается контакт

в новом, ранее не знакомом ему коллективе, а также с новыми и не знакомыми педагогами.

Дети со средним уровнем развития данного критерия возникаю незначительные трудности в общении как в семье, так и в детском коллективе. Ребенок справляется с данными трудностями самостоятельно, или с частичной помощью взрослого. Наблюдаются изменения по нескольким исследуемым параметрам.

И дети с низким уровнем социально-коммуникативного развития испытывают значительные трудности в общении. Проблемы в общении дома и в детском саду связаны с низкой степень развития по нескольким исследуемым параметрам. Данному ребенку необходима помощь со стороны взрослых.

В нашем исследовании были использованы данные методики для диагностики социально-коммуникативного развития детей подготовительной к школе групп (контрольной и экспериментальной).

### ***Литература***

1. Емельянова, Л. А. К проблеме развития коммуникативных способностей дошкольников / Л. А. Емельянова // Современные научные исследования: актуальные вопросы, достижения и инновации. Материалы Международной (заочной) научно-практической конференции – Нефтекамск, – 2019. – С. 228–232.

## **ФЕНОМЕН ДЕТСТВА В СОВРЕМЕННОЙ НАУКЕ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРАКТИКЕ**

### **The phenomenon of childhood in modern science and educational practice**

*С. И. Поздеева*

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

*Ключевые слова:* взросление, самоценность детства, обогащенное детство, вовлеченность, активность, позиция взрослого.

*Key words:* growing up, self-worth of childhood, enriched childhood, involvement, activity, adult position.

*Аннотация.* Сравниваются два подхода в понимании современного детства: детство как промежуточная ступень к взрослению и детство как самоценный уникальный период в личностном развитии ребенка. Анализируются негативные последствия понимания детства как перехода к следующему возрастному этапу на примере дошкольного и младшего школьного возраста. Рассматривается концепция амплификации (обогащения детского развития), в рамках которой делается акцент на развитие разных видов детской активности и овладение педагогом позицией ее организатора. Введено различие понятий активность и вовлеченность ребенка в совместную деятельность. Выделены педагогические условия реализации этой концепции в образовательной практике. Подчеркивается необходимость формирования у родителей педагогической компетентности, которая позволит им эффективно сопровождать процесс личностного развития ребенка.

В настоящее время существует два подхода в понимании феномена детства [1]. *Первый:* детство как движение к взрослению, как подготовка к взрослой жизни (childhood as becoming). При таком подходе детство рассматривается как промежуточный этап подготовки к следующей возрастной ступени. Дошкольника готовят к поступлению в первый класс, выпускника начальной школы к пятому классу и т.д. Именно в этом подходе сохраняется вечная проблема преемственности между разными возрастными ступенями, которую невозможно решить и которая ведет к потере новообразований, актуальных для каждого возрастного этапа: игры для дошкольного детства, мышления для начальной школы, инициативы для средней школы и самостоятельности для старшей школы. К сожалению, эта проблема не снимается даже так называемым непрерывным образованием (образованием в течение всей жизни), основная идея которого заключается в том, что в современных условиях, в ситуации функционально-смысловой неопределенности и быстрых изменений во всех сферах жизни человек вынужден учиться всю жизнь.

*Второй* подход: существование детства «здесь и сейчас» (childhood as being), акцент на самоценности и значимости данного этапа: ребенок не готовится к будущей жизни, а живет здесь и сейчас полноценной жизнью. Если первый подход связан с ускорением детства (надо как можно быстрее проскочить этот этап и стать взрослым), то второй – это «замедленное детство», когда детство замедляется, удлиняется: ребенок должен наиграться, нашалиться, набегаться и т. п. При первом подходе детский сад становится прообразом начальной школы: дети сидят за столами, как за партами, поднимают руки, если хотят ответить на вопросы воспитателя; их учат читать, писать и считать и даже (!) ставят отметки. При втором подходе детский сад становится особым образовательным пространством (например, с разными развивающими центрами), в котором есть особенные материалы, игрушки, книги и т. д. В этом пространстве ребенок свободно передвигается, перемещаясь из центра в центр, меняя разные виды активности, осваивая новые действия.

Применительно к начальной школе первый подход проявляется в том, что в учебные программы неоправданно включается материал из 5-го класса. По этой причине учителя начальных классов сокращают длительность периода обучения грамоте или формализуют его, чтобы быстрее перейти к «серьезному» материалу: понятиям и правилам. Замечено, что, если на этапе обучения грамоте мало уделять внимания обучению детей звуковому анализу (как основному предметному действию) и быстро переходить к изучению букв, это отрицательно сказывается на развитии у детей фонематического слуха и орфографической зоркости, что ведет в дальнейшем к трудностям в формировании орфографического навыка. При обучении первоначальному письму педагоги недооценивают важность обучения детей самоконтролю (важнейшему регулятивному УУД) и не учат детей такому эффективному способу самопроверки написанного, как чтение с расстановкой слоговых дужек, постановкой ударения и подчеркиванием орфограмм [2]. Вместо этого на уроках письма часто изучается такой избыточный материал, как состав слова, члены предложения, проверка орфограмм.

Очень распространенной в российской и зарубежной практике является концепция *благополучного* детства [1]. Она берет истоки в Конвенции о правах ребенка (1989), в которой ребенок признается самостоятельным и важным субъектом права. Он имеет право на заботу со стороны взрослых, на личную жизнь, на участие в обсуждении касающихся его вопросов. К сожалению, на практике эта концепция сводится только к преувеличенной заботе о ребенке, когда его оберегают от всех опасностей, трудностей, когда взрослый делает все за ребенка сам. В результате искажения идеи благополучия

мы получаем гиперопеку детей со стороны родителей и полную беспомощность ухоженного ребенка. Искажением идеи благополучного детства является стремление родителей отгородить ребенка от всего сложного, опасного, стремление все сделать за или вместо ребенка. Например, родители первоклассников просят учителя не нагружать детей, не давать им сложные задания; главное, по их мнению, чтобы ребенку было легко и комфортно, чтобы он играл, а осваивать программный материал необязательно. В этой родительской позиции просматривается очень опасная для развития младшего школьника тенденция: взрослые не видят ничего интересного, радостного и развивающего в самом учении, стараясь всячески отгородить от этого скучного и тяжелого занятия своих детей. Они не рассматривают данный возрастной этап как этап новых открытий, удивления, развития мышления, как этап, на котором ребенок может проявить свою образовательную активность.

Напомним, что в российской психологии признанной является концепция амплификации (обогащения) детского развития А. Запорожца [1]. Ее основная идея: детство надо не сокращать, а обогащать. Здесь делается акцент на развитие разных видов детской активности, т. к. основная психологическая идея состоит в том, ребенок овладевает не новыми предметами, а новыми действиями с этими предметами. Обогащение – это развитие детей за счет развертывания детских видов деятельности. Педагог становится организатором этих разных видов активности: игровой, проектной, исследовательской, творческой. На наш взгляд, можно выделить следующие *педагогические условия*, которые способствуют реализации обогащающей концепции детства.

1. Переход педагога из позиции руководителя в совместной деятельности с детьми в двойственную позицию организатора-участника, который организует ситуации разной активности и одновременно вместе с детьми в них участвует в качестве партнера. Данный переход осуществляется через использование педагогом особых профессиональных действий, обеспечивающих разный уровень детской вовлеченности: разрешительно-позволяющие действия обеспечивают уровень участия детей в совместной деятельности и созидательно-организующие – уровень влияния на нее.

2. Различение понятий «активность» и «вовлеченность». Активность – это мотивационное отношение ребенка к происходящему: он проявляет заинтересованность и осуществляет конкретные действия (репродуктивные, конструктивные, творческие) в зависимости от вида активности. Вовлеченность – это реальное участие детей в деятельности и влияние на ее содержание и формы организации [3]. Если активность создается соответствующими методами и приемами (так называемыми МАО), то вовлеченность организуется

особыми образовательными ситуациями: эмоционального отклика, личностного выбора, рождения инициативы, пробно-поискового действия, взаимной помощи и поддержки.

3. Формирование компетентного родительства. В любом подходе остается вопрос о роли значимого взрослого в развитии ребенка, о его месте в концепции детства. Что делает взрослый: ведет развитие или дает ребенку возможность самому взрослеть; все время подсказывает, объясняет (является толкователем) или доверяет детской самостоятельности; оберегает от опасностей и ошибок или учит их не бояться и преодолевать? Самое трудное место – это родители, которых надо педагогизировать.

Таким образом, в современных условиях важно относиться к детству как уникальному этапу личностного развития ребенка. На этом этапе должно случиться то, что важно именно для этого возрастного периода и то, что не сможет дальше повториться. Задача взрослого – быть вместе с ребенком, проживая здесь и сейчас это неповторимое явление.

### *Литература*

1. Фуряева, Т. В. Сравнительная педагогика детства : учебное пособие / Т. В. Фуряева. – Красноярск : РИО ГОУ ВПО КГПУ им. В. П. Астафьева, 2004. – 464 с.
2. Чтение и письмо по системе Д. Б. Эльконина. Кн. для учителя. – Москва : Просвещение, 1993. – 318 с.
3. Концепция воспитания в современной школе: школа совместной деятельности / Г. Н. Прокументова, Л. А. Сорокова, Е. Н. Ковалевская. – Томск, 1992. – 23 с.

## **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ**

### **Use of information and communication technologies in russian language lessons in primary school**

***Н. Г. Польшалова***

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

Научный руководитель:  
С. И. Поздеева доктор пед. наук, профессор

*Ключевые слова:* информационно-коммуникационные технологии, поколение Z, инновационные технологии, урок русского языка, начальная школа.

*Key words:* information and communication technologies, generation Z, innovative technologies, Russian language lesson, elementary school.

*Аннотация.* В настоящее время компьютеризация охватила практически все сферы человеческой деятельности. Уже не представляется возможной жизнедеятельность человека без информационных технологий. Внедрение компьютера в образовательный процесс – это в определенной мере залог успеха в обучении. Следовательно, учителю необходимо владеть современными методиками и инновационными образовательными технологиями, чтобы общаться на одном языке с ребёнком. В исследовании отражены теория поколений, инновационные технологии обучения, направления информационно-коммуникационных технологий, электронные программы для обучения русскому языку в начальной школе. Отталкиваясь от актуальности исследования, проведён эксперимент по изучению влияния ИКТ на успеваемость учеников в МАОУ СОШ № 25 г. Томска.

В 1991 году американскими учеными Нейлом Хоувом и Вильямом Штраусом была создана теория поколений. Согласно данной теории, каждые 20–25 лет рождается новое поколение людей, имеющих схожие между собой черты характера, ценности и особенности, что выделяет их на фоне всех остальных [1].

Поколение Z или цифровое поколение, родившееся с 2004 года по сегодняшний день, на данный момент являются детьми. Они не знают жизнь без технологий, отсюда вытекает их отличительные взгляды и ценности. С раннего детства данное поколение интегрировано в цифровую среду. Обучение и развитие напрямую зависят от технологий, поэтому при воспитании и обучении стоит учитывать этот фактор. Также хотелось бы отметить, что дети

цифрового поколения очень уверены в себе, они отличаются конкурентоспособностью и соперническим духом [2].

Следовательно, уроки по всем предметам стоит продумывать таким образом, чтобы их осуществление было адаптировано под современных детей: использование наглядности для быстрого и тщательного усвоения материала, создание ситуации успеха для удовлетворения потребностей детей «быть лучше всех», организация нестандартных методов обучения для привлечения внимания и увеличения интереса.

На сегодняшний день происходит множество изменений в области педагогики. В условиях реализации ФГОС НОО наиболее актуальными становятся такие технологии, как проектная, технология проблемного обучения, информационно-коммуникационная, технология развития критического мышления, игровая, модульная, технология мастерских, кейс-технология. Информационно-коммуникационные технологии – это процесс подготовки и передачи ученику знаний, различной информации с помощью возможностей компьютера.

Организация учебного процесса предполагает активизацию мышления, внимания, памяти, то есть всех высших психических функций. Следовательно, ИКТ должны выполнять определенную образовательную функцию, помочь ребёнку разобраться в потоке информации, воспринять её, запомнить. Информационно-коммуникационные технологии должны выступать как вспомогательный элемент учебного процесса, а не основной. Учитывая психологические особенности младшего школьника, работа с использованием компьютерных технологий должна быть чётко продумана и дозирована.

Направления использования ИКТ в начальных классах:

1. Технические средства: дидактические пособия, разработанные электронные программы, аудио-, видео-, медиасредства;
2. Электронный журнал;
3. Электронные мониторинги, тесты, контрольные работы;
4. Диагностики, отражающие успеваемость детей.

Изучив направления использования информационно-коммуникационных технологий, перейдём непосредственно к их применению на уроках русского языка.

Т. В. Атапина предлагает использовать в обучении следующие мультимедийные дидактические средства:



1. Презентация – это техническое дидактическое средство, которое содержит слайды с различным дизайном, куда можно прикреплять видео, аудио фрагменты.

На уроках русского языка слайды используются для вывода правила на большой экран, иллюстраций во время объяснения нового материала, схемы для объяснения понятий или сведений.

2. Работа с электронными словарями – это процесс обогащения словарного запаса детей с помощью детских словарей из Интернета, к которым прикреплены иллюстрации, текстовые элементы, схемы определения для более точного понимания и усвоения нового слова.

3. Видео выдержки из произведений художественной литературы помогают детям наглядно увидеть прочитанный текст, качественнее написать сочинение по какому-либо произведению. Видеофрагменты тщательно подбираются учителем под изучаемую тему на уроках русского языка, например, развивающие мультфильмы, на которых простым языком объясняются сложные темы; фрагменты из познавательных шоу.

4. Видеозадачи – это упражнения, которые учитель показывает при изучении нового материала с проблемной ситуацией и закреплении изученного материала с целью отработки умений и навыков. Видеозадачи могут быть самыми разнообразными, например, найти лишнее высказывание на экране; сопоставить термин с определением; сравнить слова в столбиках и соединить чертой синонимы и т.д.

5. Видеокроссворды – это игра-задача для проверки знаний детей. Выглядит подобная игра, как привычный всем кроссворд с пронумерованными вопросами и фигурой, поделенной на квадраты и вертикальные, горизонтальные прямоугольники. Решив весь кроссворд правильно, на экране появится слово «Молодец!», а если будет хоть какая-нибудь ошибка, то ребёнок увидит фразу: «Подумай ещё!».

6. Видеотаблицы – это техническое дидактическое средство в виде печатного видеоматериала, который состоит из заголовков, столбцов и строк. Используется подобное средство для изучения нового материала, структурируя информацию, и для закрепления изученных знаний, применяя данное средство, как контроль знаний. Например, в одном столбце написана часть речи, в двух последующих необходимо написать соответствующий вопрос, который задаются к словам с данной частью речи, и полное определение.

7. Видеоигры – это интерактивные игры с соперническим характером чаще всего. Например, визуально-лингвистические шарады, в которых по визу-

альному образу нужно угадать зашифрованное слово или фразу; «Самый умный», «Своя игра», «Лучшая реклама», «Поле чудес».

8. Интерактивная доска – это техническое средство, которое выделяется в отдельный вид, потому что с ним можно взаимодействовать тактильно. Любые упражнения, игры, задания, перечисленные выше, можно выполнить ребёнку самому, прикоснувшись пальцем к доске и передвинув тот или иной объект [3].

Помимо того, что учитель может сам создавать большинство игр, упражнений и презентаций, существуют электронные «помощники», на которых располагается готовый материал:

- Программа «Верные слова» – обучение грамоте;
- «Грамота.ру» и «Начальная школа. Уроки Кирилла и Мефодия» – это программы, направленные на обогащение знаний, повышение эрудиции, изучение интересных фактов.
- Электронные программы «Грамотей Кузя», «Развитие речи», «Домовёнок Бу в мире слов» – это программы, направленные на закрепление правил правописания по русскому языку.

Во время производственной практики в МАОУ СОШ № 25 г. Томска нами было проанализировано использование ИКТ на всех уроках в начальной школе. Таким образом, из 30 профильных уроков в начальной школе учитель использовал ИКТ на 6 уроках за 4 недели: на уроках русского языка, литературного чтения и окружающего мира. Причём из 12 уроков по русскому языку на трех было использовано ИКТ в виде презентации. Таким образом, можно сделать вывод о том, что за месяц проведения уроков в начальных классах на уроках русского языка ИКТ применяется чаще всего.

В ходе наблюдения была замечена такая тенденция: на уроках, где больше всего использовались средства обучения, в том числе технические, дети лучше усваивали материал. Чтобы убедиться, в чём причина такой результативности, были проведены два урока по русскому языку: один урок с использованием ИКТ на тему: «Синонимы и антонимы», а второй урок без использования ИКТ на тему: «Родственные слова».

На уроке по русскому языку на тему «Синонимы и антонимы» была использована презентация с играми на соотнесение, с картинками на воображение и электронный кроссворд. А на уроке по русскому языку на тему «Родственные слова» применялись наглядные средства в виде зарисовки дерева на доске и прикрепления к веточкам слов-родственников при объяснении темы урока. Запись заданий осуществлялась под диктовку и дублировалась на доске.

По изучению обеих тем были написаны проверочные работы. Причём данные темы по уровню сложности схожи, поэтому отличалось только количество используемых средств обучения.

После проверочной работы № 1, которую написали ученики 2 класса (30 детей) на тему: «Синонимы и антонимы», результаты были следующими:

Таблица 1 – Результаты проверочной работы № 1

| № п/п | Отметка               | Количество человек, получившие отметку |
|-------|-----------------------|--|
| 1     | «Отлично»             | 25 чел. (83 %)                         |
| 2     | «Хорошо»              | 5 чел. (17 %)                          |
| 3     | «Удовлетворительно»   | 0                                      |
| 4     | «Неудовлетворительно» | 0                                      |

Следовательно, средний балл по классу получился равный 4,8.

После проверочной работы № 2, которую написали ученики 2 класса (30 детей) на тему «Родственные слова» результаты были следующими:

Таблица 2 – Результаты проверочной работы № 2

| № п/п | Отметка               | Количество человек, получившие отметку |
|-------|-----------------------|--|
| 1     | «Отлично»             | 18 чел. (60 %)                         |
| 2     | «Хорошо»              | 4 чел. (13 %)                          |
| 3     | «Удовлетворительно»   | 8 чел. (27 %)                          |
| 4     | «Неудовлетворительно» | 0                                      |

Следовательно, средний балл по классу получился 4,3.

Сравнив результаты двух проверочных работ по русскому языку, можем сделать следующие выводы: качественная успеваемость по результатам первой работы составляет 100 %, а второй – 73 %; средний балл по классу стал ниже на 0,5 по сравнению с первой проверочной работой;

Исходя из вышеперечисленных выводов, можем заключить, что технические средства благоприятно влияют на усвоение материала при изучении новой темы урока. Следовательно, активизируя опыт использования компьютерных технологий, можно с уверенностью сказать, что использование информационно-коммуникационных технологий позволяет:

- обеспечить положительную мотивацию у детей;
- рационально выстраивать образовательный процесс;
- разнообразить методы и средства;

- проводить уроки на высоком эстетическом и эмоциональном уровне (музыка, звуки природы, видеофрагменты);
- усовершенствовать контроль знаний;
- повысить объём выполняемой работы на уроке в 1,5–2 раза [4].

### *Литература*

1. Исаева, М. Поколения кризиса и подъёма в теории В. Штрауса и Н. Хоува / М. Исаева // Знание. Понимание. Умение. – 2011. – № 3. – С. 290–295.
2. Шамис, Е., Антипов А. Теория поколений / Е. Шамис, А. Антипов // Маркетинг Менеджмент. – 2007. – № 6. – С. 28–35.
3. Атапина, Т. В. Мультимедийные дидактические средства на уроках русского языка / Т. В. Атапина // Начальная школа. – 2009. – № 4. – С. 95.
4. Селевко, Г. К. Современные образовательные технологии / Г. К. Селевко. – Москва : Народное образование, 1998. – 256 с. – ISBN 87953-127-9.

**ПОВЫШЕНИЕ УРОВНЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ГРАМОТНОСТИ РОДИТЕЛЕЙ  
КАК ЭФФЕКТИВНЫЙ ИНСТРУМЕНТ ДЛЯ СОЦИАЛИЗАЦИИ  
И КОММУНИКАТИВНОГО РАЗВИТИЯ ДОШКОЛЬНИКА**

**Increasing the level of pedagogical literacy of parents as an effective tool  
for socialization and communicative development of a preschooler**

*А. А. Пронькина*

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

Научный руководитель:  
О. И. Киселева, канд. филол. наук

*Ключевые слова:* работа с родителями, дошкольники, система воспитательной работы, воспитатель, педагогическая грамотность.

*Key words:* work with parents, preschoolers, educational work system, kindergarten teacher, pedagogical competence.

*Аннотация.* В статье рассматривается проблема взаимосвязи педагогов и семьи в вопросах воспитания и развития детей 5–6 лет в условиях дошкольного образовательного учреждения. Педагогическая грамотность родителей выделена как инструмент повышения уровня социализации и коммуникативных навыков ребенка. Описаны принципы и формы реализации взаимосвязанной работы педагога и родителей.

Одна из форм обеспечения качества дошкольного образования – работа с родителями. Семья – социальный институт, который оказывает первостепенное влияние на социализацию и коммуникативное развитие ребёнка, выполняет функции воспитания, развития и др. Дошкольное образовательное учреждение наряду с семьей участвует в воспитании и развитии дошкольника. От качества взаимосвязанной работы семьи и ДОО зависит успех процесса адаптации, социализации, общественной коммуникации детей. Внимание к педагогической грамотности родителей связано с необходимостью качественной взаимосвязанной работы ДОО и семьи в вопросе воспитания и обучения ребенка.

В настоящее время существует проблема взаимосвязи образовательной организации и семьи по вопросам единого подхода к воспитанию и обучению, понимания функций родителей и педагогов, принципов обучения, создания благоприятной среды для развития, что влечет за собой ухудшение качества образовательного процесса. Доказана важность роли взрослого в

коммуникативном и социальном развитии. Данные вопросы напрямую относятся к педагогике, затрагивая базовые знания возрастных особенностей детей. Для обеспечения более успешной работы ДОО необходимо повышать педагогическую грамотность родителей.

Под педагогической грамотностью родителей понимается система знаний о принципах обучения, методов мотивации к обучению и созданию благоприятной развивающей среды, понимание процесса формирования и закрепления навыков ребенком.

Целью данной статьи является выявление актуальных форм работы с родителями для повышения их педагогической грамотности.

В современном мире компетентность педагогических кадров определяется не только знаниями о предмете и педагогике. Существует необходимость развития в разных направлениях, повышения уровня личностных и профессиональных компетенций. В свою очередь, семья как участник образовательного процесса также может повышать уровень грамотности в области развития детей. Одной из задач политики в области образования и воспитания выступает содействие формированию ответственного отношения родителей или законных представителей к воспитанию детей [1].

Для слаженной работы субъектов образовательного процесса в ДОО необходимо понимать общие цели, принципы работы. Поэтому существует потребность в выработке общей миссии и принципов обучения. Миссия – то, ради чего работают воспитатель группы и родитель, определение главной ценности для приверженности ей в течение воспитательного процесса. Принципы – то, на что опираются субъекты для достижения цели. Они должны быть практико-ориентированы как для воспитателя, так и для семьи.

На базе группы кратковременного пребывания в детском саду «Сказкина школа» г. Томска было создано общество родителей, которое вместе с воспитателями сформулировали педагогическую миссию – создание благоприятной развивающей среды; воспитание свободно коммуницирующего ребенка, понимающего потребности и чувства, умеющего находить конструктивные инструменты для достижения целей, взаимодействовать со сверстниками и взрослыми во благо себя и окружающих. За основу для следования данной миссии была взята теория привязанности ребенка к значимому взрослому [2], общепризнанные и выработанные совместно с родителями и педагогами принципы. Родители были включены в процесс определения миссии и принципов, поскольку вовлечение определяет их приверженность в будущем [3].

Основные принципы:

*Принцип индивидуализации.* Учет творческих и образовательных потребностей каждого ребенка, обусловленный его личной мотивацией. Предоставление выбора варианта задания, способа деятельности, отвечающего его интересам и способностям.

Пример для воспитателя: ребенок в группе делится своим открытием в области мира животных, которое произошло вне сада. На занятии по рисованию педагог может предложить ему нарисовать то, что он узнал, рассказать другим обучающимся, обсудить. Педагог проявляет гибкость в ведении занятия, но ориентируется на цель, показывает родителям, что ценностью является самовыражение, тяга ребенка к развитию, а не только факт исполнения задания одинаковым для всех способом. Так, педагог создаст ситуацию для самовыражения, повышения самооценки, выступления перед сверстниками и взрослым, стимулируя мотивацию к дальнейшему обучению.

Пример для родителей: совместное приготовление печенья с ребенком – поощрение создания необыкновенных форм, принятие любого детского результата, понимание ценности этого результата для ребенка. Происходит улучшение качества общения, нивелируется страх совершить ошибку, стимулируется творческая активность и нестандартность мышления при достижении общей цели.

*Принцип авторитетной позиции взрослого.* Педагог – партнер, наставник, помощник, ведущий за собой. Используется преимущественно демократический стиль поведения с учетом желаний и потребностей группы. Родители также выстраивают отношения с ребенком в авторитетной позиции, становясь опорой для ребенка, положительным примером для подражания.

*Принцип создания и обеспечения комфортной психолого-педагогической среды.* Обустройство пространства группы: наполнение наглядными средствами обучения, играми, бумажными пособиями, детскими книгами, образцами культурного наследия. Возможное привлечение сил родителей и обучающихся к украшению помещения, что укрепляет контакт взрослых и детей в группе. Поддержание положительного эмоционального фона членов группы, создание ситуаций успеха, последовательный распорядок дня для предупреждения волнений, излишнего возбуждения и страхов, что влияет на качество общения. Вне группы особенно важно поддерживать примерный распорядок дня, соблюдать баланс образовательных мероприятий, отдыха и развлечений для всестороннего развития и контактов со сверстниками и взрослыми в различных сферах жизни.

*Принцип практико-ориентированной информации.* Взаимосвязь теории и практики. Предоставление возможности увидеть и потрогать изученное, най-

ти отражение теории в жизни. Данный принцип способствует мотивации к обучению, беседам о новых знаниях как в ДОУ, так и в семье. Пример: занятие о растениях – теория и практика: высаживание семян, затем ребёнок может забрать его домой и ухаживать вместе с родителями.

*Принцип единых педагогических приемов.* Осуществление деятельности родителей и педагогов по единым технологиям. Может проявляться в поощрении ребенка актуальными для него способами, определенными методами воспитания конкретных черт характера, работа воспитателя и родителя над едиными сторонами развития, требующими особого внимания, следование общим правилам общения и этикета: отсутствие грубой лексики, пугающих, тревожащих фраз; акцент на принятии ребенка и готовности прийти на помощь, что формирует доверие. Данным принцип обеспечивает отсутствие двойных стандартов, ясность правил, способствует созданию спокойной, благоприятной среды, где обучающийся обо всем осведомлен.

*Принцип непрерывного обучения педагогов и родителей.* Педагоги повышают уровень владения профессиональными компетенциями, учатся лучше понимать детей, информируют родителей об актуальных течениях в воспитании и образовании детей. Реализация данного принципа помогает повышать качество коммуникационного процесса всех субъектов образовательных отношений.

Вышеуказанные принципы транслируются через работу с родителями, которая выражается в следующих формах:

*Личные консультации на основе педагогического наблюдения.* Беседы с родителями по вопросам точек роста ребёнка, обсуждение индивидуальной образовательной траектории, образовательных потребностей, разбор проблемных вопросов, выбор оптимальных методов и средств обучения и развития.

*Групповые тренинги и собрания.* Обучение родителей основам эффективного общения с детьми, информирование о возрастных особенностях, обсуждение образовательных тенденций группы, выбор вектора развития и поддержки благоприятного эмоционального фона.

*Обмен психолого-педагогической информацией через социальные сети, создание электронной и бумажной библиотеки.* Обеспечение оборота информационными ресурсами.

*Проведение мастер-классов от детей – родителям, родителями – детям.* Включение родителей в образовательный процесс. Проведение совместных занятий и кружков, создание поделок. Данная форма работы позволяет лучше



понять возрастные особенности и способности, укрепляет умение коммуницировать с разными детьми.

*Выездные экскурсии и мероприятия с родителями.* Данная форма работы направлена на сплочение сверстников и взрослых, развитие умения общаться, быть единой командой.

*Тематические беседы с включением педагога, родителей и ребенка.* Совместное чтение и обсуждение сказок и др. Создание среды для общения и выражения собственного мнения, аргументации своей позиции.

Данные формы работы на основе принципов способствуют повышению уровня педагогической грамотности родителей, более успешной коммуникации с ребенком, гармонично развивающимся коммуникативным навыкам дошкольника и его социализации. Проведенная диагностика по карте наблюдения А.М.Щетининой за коммуникативным развитием ребенка 5–6 лет показала, что в данной группе детского сада на конец учебного года из 12 человек – 4 чел. имеют очень высокий уровень коммуникативных навыков, 5 – высокий, 2 – средний, 1 – низкий. Данные результаты свидетельствуют о позитивном течении развития коммуникативных навыков.

### ***Литература***

1. Распоряжение Правительства Российской Федерации от 29 мая 2015 г. № 996-р г. Москва "Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года"
2. Петрановская, Л. В. Тайная опора / Л. В. Петрановская. – Москва : АСТ, 2015. – 288 с. – ISBN 978-5-17-094095-0.
3. Кови, Стивен Р. 7 навыков высокоэффективных людей: мощные инструменты развития личности / С. Р. Кови ; пер с англ. – 13-е изд., – Москва : Альпина Паблишер, 2019. – 396 с. – ISBN 978-5-9614-6800-7

**ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ПЕДАГОГА И РОДИТЕЛЕЙ В ПРОЦЕССЕ ОРГАНИЗАЦИИ  
ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ  
ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

**Interaction of the teacher and parents in the process of organizing  
the research activity of young school children**

*А. А. Савельева*

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

Научный руководитель:  
Н. А. Семенова, канд. пед. наук, доцент

*Ключевые слова:* взаимодействие, дети младшего школьного возраста, исследовательская деятельность.

*Key words:* interaction, children of younger school age, research activities.

*Аннотация:* В данной статье описывается необходимость и эффективность использования различных форм взаимодействия родителей и педагога в вопросах организации исследовательской деятельности.

В связи с переходом в 2011 году на Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования, изменились согласно стандарту второго поколения, цели и образовательные задачи. Произшедшие в последние годы изменения в практике отечественного образования не оставили без изменений ни одну сторону школьного дела [3]. Важным направлением в современном образовании является организация исследовательской деятельности детей.

В отечественной психолого-педагогической науке накоплен богатый теоретический и практический опыт изучения различных аспектов исследовательской деятельности детей младшего школьного возраста. Возможности и преимущества использования в работе с обучающимися в начальной школе познавательной деятельности, имеющей исследовательский характер, выделены в ряде исследований: А. Н. Поддьякова, А. И. Савенкова, А. В. Леонтовича и др.

А. И. Савенков определяет исследовательскую деятельность как особый вид интеллектуально-творческой деятельности, порождаемый в результате функционирования механизмов поисковой активности и строящийся на базе исследовательского поведения [2, с. 737]. По определению Семеновой Н. А.

учебная исследовательская деятельность – это специально организованная, познавательная творческая деятельность учащихся, по своей структуре соответствующая научной деятельности, характеризующаяся целенаправленностью, активностью, предметностью, мотивированностью и сознательностью, результатом которой является формирование познавательных мотивов, исследовательских умений, субъективно новых для учащихся знаний или способов деятельности [5].

Важной особенностью исследовательской деятельности младших школьников является потребность в сопровождении и помощи взрослого- педагога или родителей.

Специфика исследовательской работы в начальной школе заключается в систематической направляющей, стимулирующей и корректирующей роли учителя. Главное для учителя – увлечь и «заразить» детей, показать им значимость их деятельности и вселить уверенность в своих силах, а также привлечь родителей к участию в школьных делах своего ребёнка.

Большую роль в данной деятельности играет помощь родителей, так как учитель направляет обучающихся, а основную работу они выполняют сами в свободное от учебы время под присмотром родителей. Родителям нужно знать особенности исследовательской деятельности, её этапов, требования к процессу и результату выполнения, только тогда они будут готовы к содействию своему ребёнку, и их помощь будет действительно эффективна.

Часто родители не могут в полной мере быть включены в эту совместную работу с ребенком, испытывают затруднения. Один из способов решения этих проблем – это эффективное взаимодействие педагога и родителей в процессе организации исследовательской деятельности.

Под взаимодействием педагога и родителей мы будем понимать сотрудничество между педагогом и родителями в ходе учебно-воспитательной работы [4]. Взаимодействие между педагогом и родителями определяется содержанием, формами и методами. Формы, средства и методы работы с родителями должны быть направлены на повышение педагогической культуры родителей, на укрепление взаимодействия школы и семьи, на усиление ее воспитательного потенциала. Существует много форм и средств взаимодействия семьи и школы, поэтому важно выбрать наиболее подходящие под конкретный образовательный запрос.

Мы предположили, что взаимодействие педагога и родителей в процессе организации исследовательской деятельности детей младшего школьного возраста будет реализовано наиболее успешно, если:

1. Выявить затруднения во взаимодействии педагога и родителей;

2. Педагог для реализации взаимодействия с родителями будет использовать такие формы и средства как: инфографика, практикумы, чат-бот, печатные памятки.

В рамках исследования было реализовано анкетирование через цифровые сервисы (гугл-форма), так как данная форма позволяет организовать мобильность и доступность сбора информации. Для выявления имеющихся у родителей затруднений нами была составлена анкета, которая помогла выявить потребности родителей по взаимодействию с учителем начальных классов в вопросах организации исследовательской деятельности детей. Общее количество родителей, принявших участие, составило 41 человек. Анкетирование проводилось на базе МОУ СОШ №4 им. И.С. Черных и МАОУ гимназия № 29 г. Томска. В анкетировании приняли участие родители обучающихся 2 – 4 классов начальной ступени обучения.

Анализ ответов родителей по взаимодействию с учителем в вопросах представлены в Таблице 1.

Таблица 1 – Результаты анкетирования родителей по взаимодействию с учителем начальных классов в вопросах организации исследовательской деятельности

| Вопросы  | Ответы             |                    |  |                          |
|--|--------------------|--------------------|--|--------------------------|
| <b>1) Имеете ли вы представление о том, что такое детская исследовательская деятельность (далее – ИД)? (вопрос закрытого типа с вариантами ответа)</b> | Да (78,1 %)        | Нет (7,3 %)        | Слышал(а), но не понимаю, что это (14,6 %) |                          |
| <b>2) Как вы считаете нужна ли ИД в школе? (вопрос открытого типа)</b>   | Да (92,7 %)        | Нет (2,4 %)        | Нужна, но не всегда (2,4 %)                | Не знаю, что это (2,4 %) |
| <b>3) Как вы считаете, с какого возраста можно привлекать и включать ребенка в полноценную исследовательскую деятельность? (вопрос открытого типа)</b> | С 5–6 лет (16,5 %) | с 7–8 лет (57,4 %) | с 9–10 лет (17,4 %)                        | с 12–15 лет (8,7 %)      |

| Вопросы  | Ответы   |  |   |  |                             |
|--|--|--|---|--|-----------------------------|
| 4) Занимаетесь ли вы с ребенком вне школы ИД? (вопрос закрытого типа с вариантами ответа)  | Да (53,7 %)                                      | Нет (34,1 %)   | Иногда (12,2 %)                             |  |                             |
| 5) Нуждаетесь ли вы в помощи педагога, при занятии ИД с детьми в рамках школьных исследований и вне школы? (вопрос закрытого типа с вариантами ответа) | Да (63,4 %)                                      | Нет (14,6 %)   | Иногда (22 %)                               |  |                             |
| 6) Появляются ли у вас затруднения при совместном занятии исследовательской деятельностью с детьми? (вопрос закрытого типа с вариантами ответа)        | Да (25 %)  | Нет (25 %)   | Иногда (50 %)                               |  |                             |
| 7) Если да, то в чем у вас проявляется наибольшее затруднение? (вопрос открытого типа)   | В выборе информации, темы и направления (19,1 %) | В оформлении работы (20,4 %)                                 | В подаче материала, его объяснение (32,5 %) | В организации процесса (28 %)                      |                             |
| 8) Нуждаетесь ли вы в дополнительных информационных-методических ресурсах по ИД? (вопрос закрытого типа с вариантами ответа)                           | Да (78 %)  | Нет (22 %)   |   |  |                             |
| 9) Какие формы информационных ресурсов были бы вам предпочтительнее? (вопрос закрытого типа с вариантами ответа)                                       | Консультации педагога (43,9 %)                   | Интернет-ресурс с ответами на вопросы и материалами (36,6 %) | Распечатки, буклеты (14,6 %)                | И интернет-портал, и консультации педагога (2,4 %) | Книги из библиотеки (2,4 %) |

Проанализировав ответы респондентов, можно говорить об отношении родителей к исследовательской деятельности, ее необходимости в учебном

процессе, а также при совместной исследовательской деятельности родителей и детей. Анализ анкет показал, что:

1. 78,1 % родителей имеют представление о том, что такое детская исследовательская деятельность; 14,6 % родителей слышали, но не до конца понимают, что это; 3,7 % не имеют представления.

2. 92,7 % родителей считает, что исследовательская деятельность нужна в школе, 2,4 % считают, что нет, а 2,4 % считают, что нужно, но в ограниченном количестве.

3. Большинство родителей считает, что наиболее благоприятным возрастом для начала занятия исследовательской деятельностью является младший школьный возраст 7–8 лет.

4. 34,1 % родителей не занимаются исследовательской деятельностью с детьми вне школы, 53,7 % родителей проводят исследования со своими детьми дома и лишь 12,2 % родителей иногда занимаются с детьми совместной исследовательской деятельностью.

5. 63,4 % родителей нуждается в помощи педагога при занятии исследовательской деятельностью с детьми в рамках школьных исследований и вне школы, 14,6 % не нуждается, 22 % нуждается иногда.

6. 50 % опрошенных отметили, что иногда у них появляются затруднения при совместном занятии исследовательской деятельностью с детьми, 25 % отметили, что появляется всегда, лишь у 25 % не появляется никаких затруднений.

7. Наибольшее затруднение при занятии исследовательской деятельностью, по мнению родителей, является в выборе темы, оформлении, организация процесса, в объяснении «что такое ИД», в правильной подаче материалов, а также в отсутствии свободного времени для занятий ИД.

8. 78 % родителей нуждаются в дополнительных информационно-методических ресурсах по исследовательской деятельности а 22 % родителей не нуждаются.

9. На вопрос «Какие формы информационных ресурсов были бы вам предпочтительнее?», 43,9 % родителей выбрали консультации; 36,6 % родителей выбрали интернет-портал с ответами на вопросы и материалами; 23,1 % родителей выбрали буклеты и распечатки; 7,7 % родителей выбрали интернет-портал и консультации педагога.

Таким образом, исходя из результатов исследования, можно сделать вывод о необходимости разработки и реализации вышеуказанных нами форм взаимодействия учителя начальных классов с родителями обучающихся для разрешения имеющихся у родителей затруднений, а также для повышения их

компетентности в вопросах организации исследовательской деятельности, что поспособствует в перспективе базой знаний для совместной исследовательской деятельности родителей и детей.

### *Литература*

1. Савенков, А. И. Методика исследовательского обучения младших школьников / А. И. Савенков. – Самара, 2007. – С. 25–29.
2. Самойленко, Е. В. К проблеме организации взаимодействия учителя с родителями учащихся / Е. В. Самойленко, Е. А. Костюнина // Молодой ученый. – 2015. – № 21. – С. 735–738.
3. Федеральный Государственный образовательный стандарт начального общего образования от 6 октября 2009. [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://fgos.ru/> (Дата обращения: 13.03.2021).
4. Хоменко, И. А. Образовательные запросы современной семьи / И. А. Хоменко // Образование и семья: проблемы индивидуализации. Материалы Всероссийской научно-практической конференции 20–21 апреля 2005 года, Санкт-Петербург ; под общей редакцией И. А. Хоменко. – СПб., 2006. – С. 6–13.
5. Семенова, Н. А. Анализ проблем организации проектной и исследовательской деятельности в образовательных учреждениях Томска и региона / Н. А. Семенова // Вестник ТГПУ, 2021. – Вып. 2 (214). – С. 94–100.

**РАЗВИТИЕ РЕЧЕВОЙ ГОТОВНОСТИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА  
К ОБУЧЕНИЮ В ШКОЛЕ**

**Development of speech readiness of senior preschool age  
for education in school**

***К. А. Серезина***

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

Научный руководитель:  
О. И. Киселева, канд. филол. наук, доцент

*Ключевые слова:* речевая готовность, дети старшего дошкольного возраста, готовность к школьному обучению, педагогические условия.

*Key words:* speech readiness, senior preschool children, readiness for schooling, pedagogical conditions.

*Аннотация.* Речевое развитие является одним из главных компонентов готовности к школьному обучению. Выпускник детского сада достаточно хорошо владеет устной речью, использует речь для выражения своих мыслей, чувств, желаний, построения речевого высказывания в ситуации общения, выделяет звуки в словах, у ребенка складываются предпосылки грамотности. Недостатки речи могут привести к неуспеваемости и породить неуверенность ребенка в своих силах. Поэтому важно создать необходимые условия для развития речевой готовности.

Речевая готовность – это набор базовых умений, формирующихся в период дошкольного детства, необходимый ребенку для усвоения школьной программы, а именно сформированность звукопроизводительной стороны речи, фонематического слуха и восприятия, лексического запаса, грамматического строя и связной речи в целом. Следовательно, основными показателями речевой готовности детей к обучению являются: более сложная самостоятельная форма речи – развернутое монологическое высказывание; завершающийся процесс фонематического развития; высокое развитие лексико-грамматического строя речи; обогащение словаря; совершенствование словесно-логического мышления.

К сожалению, далеко не все выпускники детского сада готовы к обучению грамоте и освоению школьной программы, поскольку у них недостаточно сформированы отдельные компоненты речевой готовности. При стихийном речевом развитии лишь немногие дети достигают высокого уровня речевой готовности к обучению в школе, поэтому необходимо специальное



обучение, направленное на освоение ребенком языка. Для этого перед педагогами ставится задача: формирование звуковой аналитико-синтетической активности детей старшего дошкольного возраста как предпосылки обучения грамоте [1], которая также является компонентом речевой готовности к обучению грамоте.

Речевую готовность дошкольников к обучению в школе исследовали: Т. И. Бабаева, Л. И. Божович, Л. С. Выготский, А. В. Запорожец, А. Н. Леонтьев. Методика обучения, разработанная Д. Б. Элькониным и его последователями, доказала, что обучение грамоте начинается с введения ребенка в звуковую действительность языка, чтобы обеспечить последующее усвоение грамматики и орфографии. Е. И. Тихеева, О. И. Соловьева, В. И. Рождественская изучали звуковую сторону речи дошкольников в двух аспектах – как развитие восприятия речи и как формирование речедвигательного аппарата. К. Д. Ушинский обращал внимание на значение работы над смысловой стороной слова для речевого и умственного развития детей. Об особенностях овладения дошкольниками единицами языка и речи писали А. М. Гвоздев, М. И. Лисина, Ф. А. Сохин [2].

Чтобы позитивно повлиять на качественное и своевременное речевое развитие детей, максимально предупредить возможные отклонения в развитии их речи, необходимо создать и тщательно проработать условия для полноценного развития речи детей, в том числе использование педагогического потенциала специалистов образовательной организации и родителей.

В создании условий для речевого развития детей решающую роль играет речевая развивающая среда. Это не только предметное окружение, важна и роль взрослого в организации воздействия собственной речи на становление разных сторон речи дошкольника. Грамотная организация речевой развивающей среды в детском саду [3]:

1. Создаёт благоприятные условия для формирования речевых умений и навыков детей не только в специально организованном обучении, но и в самостоятельной деятельности.
2. Обеспечивает высокий уровень речевой активности детей.
3. Способствует овладению детьми речевыми умениями и навыками в естественной обстановке живой разговорной речи.

В старшем дошкольном возрасте повышается роль НОД. Проводится больше занятий словесного характера: различные виды рассказывания, специальные грамматические и лексические упражнения, словесные игры. Для более эффективного развития всех компонентов речевой готовности к обучению в школе целесообразно использовать разнообразные методики, в числе

которых особое место нужно уделить игровым технологиям, моделированию звучащей речи, методам и приемам развития мелкой моторики. Подготовка ведущей руки ребенка к письму, к освоению графо-моторных навыков, а также формирование артикуляционной моторики происходит именно благодаря развитию мелкой моторики ребенка.

Для развития навыков звукового анализа и синтеза необходимо использовать различные виды моделей. Моделирование – это процесс создания моделей. Звуковая сторона речи неосязаема и невидима, дети могут лишь на слух воспринимать информацию. Демонстрация звучащей речи через модели, во-первых, помогает наглядно передать звуковую структуру языка, во-вторых, учит четко дифференцировать звуки родного языка. Составление модели предложений для ознакомления со словесным составом или модели слова для ознакомления со слоговым и звуковым составом развивают навыки звуковой аналитико-синтетической деятельности.

В процессе развития речевых способностей ребенка используются разнообразные методы и игровые технологии, в числе которых артикуляционная, дыхательная и пальчиковая гимнастика, арт-терапия (куклотерапия, сказкотерапия), мнемотаблицы, речевые и дидактические игры, направленные на развитие определенных компонентов речи.

Артикуляционная гимнастика способствует укреплению органов речевого аппарата для формирования правильного звукопроизношения. Дыхательная гимнастика способствует формированию правильного дыхания.

Уровень развития детской речи находится в прямой зависимости от степени сформированности тонких движений пальцев рук. Чем активнее и точнее движения пальцев у маленького ребенка, тем быстрее он начинает говорить [4]. Пальчиковые игры способствуют развитию памяти ребенка, воображения и фантазии, кисти рук и пальцы приобретают силу, хорошую подвижность и гибкость, а это в дальнейшем облегчит овладение навыком письма. А проговаривание стихов одновременно с движениями, делает речь детей более ритмичной, громкой, четкой и эмоциональной.

Аквагимнастика – гимнастические упражнения для развития мелкой моторики, выполняемые в воде. Вода даёт ребёнку приятные ощущения, развивает различные рецепторы и предоставляет широкие возможности для познания мира.

Песочная терапия – игра с песком как способ развития речи ребёнка. «Наилучшая для малыша та игрушка, которую он может заставить по-разному изменяться; для маленьких детей наилучшая игрушка – это куча песка» [5]. В песочнице развивается тактильная чувствительность как основа

«ручного интеллекта», а также благодаря игре с песком более гармонично и интенсивно развиваются все познавательные функции.

Кроме игр и упражнений развитию мелкой моторики способствуют различные виды продуктивной деятельности (рисование, лепка, аппликация, конструирование). Все эти виды деятельности делают руку малыша умелой, легко и свободно управляющей инструментом, развивают зрительный контроль над движением руки.

В процессе куклотерапии формируется диалогическая, эмоционально насыщенная речь. Происходит усвоение элементов речевого общения (мимика, жест, поза, интонация, модуляция голоса), пополнение словарного запаса и развитие артикуляционного аппарата. Проведение различных театрализованных игр (режиссерских или игр-драматизаций) также способствует развитию речи и обогащению словаря ребенка.

Итальянский детский писатель Джанни Родари [6] в своей книге «Грамматика фантазии» описал много речевых игр, которые способствуют развитию грамотной речи малышей. Он предлагал использовать различные приемы сказкотерапии, среди которых «Салат из сказок», «Перевертывание сказок», «Карты Проппа», «А что было потом». Также Родари рекомендовал использование и придумывание лжезагадок, которые способствуют развитию фонематического слуха и способности к звуковому анализу («А и Б сидели на трубе. А упало, Б пропало. Кто остался на трубе?»).

Среди других интересных упражнений Джанни Родари можно выделить конструирование загадок, сочинение лимерика, «Бином фантазии» и многие другие.

Конструирование загадок – возьмем любое существительное и переведем его в форму загадки, отвечая при этом на основные вопросы: какой? что делает? из чего состоит? на что похож?

Сочинение лимерика – английский вариант нелепицы: выбор героя, его характеристика, что он сделал, реакция окружающих (конечный экстравагантный эпитет или суровые репрессии).

«Бином фантазии». Загадываем два произвольных слова, а затем придумываем сказку по мотивам этих слов. Например, один человек загадал «уголек», другой «башня». Бином: уголек – башня.

Джанни Родари учит детей играть и фантазировать, сочинять сказки, стихи, загадки и придумывать истории. Посредством этой деятельности у ребенка развиваются все компоненты речевой готовности к обучению в школе.

Различные приемы мнемотехники служат дидактическим материалом в работе по развитию связной речи детей. Они способствуют обогащению сло-

варного запаса, помогают при обучении составлению рассказов, при пересказах художественной литературы, при отгадывании и загадывании загадок, при заучивании стихотворений.

Дидактические игры стимулируют мыслительные процессы, следовательно, и речь ребенка. К ним относятся различные игры с предметами, настольно печатные игры и словесные игры.

Кейс-технология в обучении предполагает осмысление детьми реальной жизненной ситуации, описание которой и отражает конкретную практическую проблему. В процессе обсуждения ситуаций дети активно участвуют в диалоге, отстаивают свою точку зрения, учатся аргументировать и участвовать в дискуссии.

Синквейн помогает пополнить словарный запас, учит краткому пересказу, находить и выделять в большом объеме информации главную мысль, помогает развивать речь и мышление, облегчает процесс усвоения понятий и их содержания.

Использование игровых технологий помогает организовывать работу интереснее и разнообразнее, помогает поддерживать интерес детей на протяжении всего обучения, оказывает влияние на быстроту запоминания, понимания и усвоения программного материала в полном объеме.

Включение родителей в педагогический процесс также является важным условием полноценного речевого развития ребенка. Повышение педагогической компетентности родителей в вопросах речевого развития ребенка [7], побуждение их к деятельности по речевому развитию ребенка в семье можно осуществить через:

- оформление информационного стенда для родителей о возрастных особенностях детей;
- индивидуальные беседы с родителями по итогам обследования речи детей, проводимые специалистами;
- практикумы для родителей – показ артикуляционных упражнений для произношения определенных звуков, игры и упражнения на закрепление пройденного материала.
- проведение родительских собраний;
- совместное приобретение и изготовление игр и пособий по развитию речи;
- картотека индивидуальных заданий для домашнего обучения.

Внедрение разнообразных методик, привлечение родителей и создание речевой развивающей среды являются основными условиями эффективного

формирования речевой готовности детей к обучению в школе. Речевая готовность ребенка к школе является очень важным аспектом, поэтому важно использовать все многообразие форм и ресурсов при работе с детьми. При своевременной и качественной речевой подготовке к 6–7 годам ребенок овладевает речью как полноценным средством общения.

### *Литература*

1. Федеральный Государственный образовательный стандарт дошкольного образования. – Министерство образования и науки Российской Федерации. – Москва, 2013.
2. Сохин, Ф. А. Психолого-педагогические основы развития речи дошкольников / Ф. А. Сохин. – Москва : НПО «МОДЭК», 2002. – 224 с.
3. Шишкина, А. С. Речевая готовность к школе детей дошкольного возраста (научная статья) / А. С. Шишкина. [Электронный ресурс] – URL : <https://moluch.ru/archive/128/35469/> (дата обращения: 11.04.2021).
4. Ушакова, О. С. Закономерности овладения родным языком: развитие языковых и коммуникативных способностей в дошкольном детстве / О. С. Ушакова. – Москва : ТЦ Сфера, 2018. – 368 с.
5. Алексеева, М. М. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников : учеб. пособие для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений / М. М. Алексеева, В. И. Яшина. – 3-е изд., стереотип. – Москва : Издательский центр «Академия», 2000. – 400 с.
6. Родари, Джанни Грамматика фантазии : Введ. в искусство придумывания историй / Джанни Родари ; пер. с итал. Ю. А. Добровольской. – 2-е изд. – Москва : Прогресс, 1990. – 191 с.
7. Епифанова, С. Д. Особенности взаимодействия педагогов и родителей в период подготовки детей к обучению в школе в условиях ДОУ / С. Д. Епифанова // Инновационные педагогические технологии : материалы II Междунар. науч. конф. [Электронный ресурс] – URL : <https://moluch.ru/conf/ped/archive/150/7964/> (дата обращения: 11.04.2021).

**ФОРМИРОВАНИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О ЗОЖ  
У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

**The formation of representations about Health in children of preschool age**

*А. Е. Титова*

*ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет», г. Томск, Россия  
МБДОУ «Детский сад комбинированного вида № 18», г. Томск, Россия*

Научный руководитель:  
О. И. Киселёва, канд. филол. наук, доцент

*Ключевые слова:* здоровый образ жизни, здоровье, старшие дошкольники, предметно-развивающая среда, формирование представлений, диагностика, критерии, педагогические условия.

*Key words:* healthy lifestyle, health, older preschoolers, subject-developing environment, the formation of ideas, diagnostics, criteria, pedagogical conditions.

*Аннотация.* Статья посвящена анализу одной из ключевых проблем современности – сохранению и укреплению детского здоровья, анализу и обобщению литературных источников. Представлены результаты работы на констатирующем этапе исследования по выявлению уровня сформированности представлений о ЗОЖ у детей старшего дошкольного возраста. Определены критерии диагностики, подобран диагностический инструментарий. Также представлены результаты эмпирической работы и выделены педагогические условия, которые помогут формировать представления о ЗОЖ у детей старшего дошкольного возраста.

Современный мир в настоящее время стал уделять больше внимания здоровью и здоровому образу жизни. Здоровье – это состояние полного физического, психического и социального благополучия, а не просто отсутствие болезней или физических дефектов [1]. Дошкольный возраст является благоприятным периодом для становления и формирования представлений о здоровом образе жизни у детей. Повышение качества жизни и здоровья детей на сегодняшний день становится проблемой государственного уровня, поскольку на современном этапе развития системы образования здоровый образ жизни предполагает активное отношение к своему здоровью, ценностную ориентацию на здоровье, экологическую и санитарно-гигиеническую культуру детей, которые формируются под влиянием условий окружающей среды в процессе социализации индивида.

Актуальность проблемы формирования представлений о здоровом образе жизни дошкольников подтверждается также тем фактом, что за последние годы отмечается значительное возрастание количества детей с различными нарушениями здоровья, увеличивается число детей, которые имеют наследственные болезни, а также болезни, связанные с экологией.

Здоровый образ жизни является одним из самых исследуемых явлений, которое необходимо рассмотреть во всех деталях. Изучением проблемы формирования здорового образа жизни детей, занимались многочисленные педагоги, психологи, политологи, социологи, философы, физиологи, экологи: обоснование связи психического и физического состояния человека можно найти в исследованиях И. С. Бериташвили, В. М. Бехтерева, Л. Р. Лурье, С. П. Боткина; проблемы психологического здоровья детей исследовали Л. А. Абрамян, А. В. Запорожец, Я. З. Неверович, А. Н. Леонтьев, Т. А. Репина; принцип взаимосвязи физиологического и психического развития был реализован в трудах следующих психологов: Л. С. Выготского, С. Л. Рубинштейна, А. Н. Леонтьева, Б. М. Теплова; на важность проблемы формирования представлений у детей о здоровом образе жизни указывают исследования Я. А. Коменского, М. И. Лисиной, Н. М. Амосова, А. Л. Венгера, И. П. Подласого.

По условиям ФГОС дошкольного образования, ведущей задачей физического развития детей выступает «овладение элементарными правилами и правилами здорового образа жизни, развитие ценностей здорового образа жизни» [2].

Трактовку здорового образа жизни как деятельности дал Ю. П. Лисицын: «Здоровый образ жизни – это деятельность, наиболее свойственная, характерная для определённых социально-экономических, политических, экологических и прочих условий, сконцентрированная на сохранение и улучшение, укрепление здоровья людей» [3].

Б. Н. Чумаков полагает, что «здоровый образ жизни можно охарактеризовать, как активную деятельность людей, направленную, в первую очередь, на сохранение и улучшение здоровья» [4].

***Существует более сотни определений понятия «здоровье». Поэтому на основании объективных данных, полученных в результате физического развития, физической подготовленности и лабораторных исследований, соотнесенных со среднестатистическими показателями с учетом половозрастных, временных, эколого-этнических, профессиональных и других поправок судят о состоянии здоровья человека.***

ФГОС ДО [2] задачу здоровьесбережения определяет как одну из приоритетных. Создание комфортной развивающей образовательной среды или образовательного пространства, которое будет гарантировать охрану и укрепление физического, духовного, психологического и социального здоровья воспитанников, должно стать результатом решения этой задачи.

Процесс формирования основ здорового образа жизни у детей дошкольного возраста осуществляется путем использования различных форм, методов и приемов работы.

Важными педагогическими условиями формирования здорового образа жизни старших дошкольников выступает наличие и выраженность произвольности мотивации личности дошкольника и активной позиции в оздоровительной деятельности. Реализация потребностей ребенка в познании себя, своего здоровья должна происходить во время совместной деятельности: психогимнастики, беседы, экскурсии, игры, терренкуров, тренингов, физкультурно-оздоровительной деятельности и т. д. Потребность в двигательной активности, по-нашему мнению, удовлетворяется в ходе интегрированной двигательной деятельности – игровой, познавательной, художественной: экспериментов, физкультминуток, праздников и развлечений.

Благодаря реализации вышеперечисленных форм, методов и приёмов работы дети получают представления о здоровом образе жизни. В ходе данного процесса удовлетворяются потребности в познании самого себя и окружающего мира.

Нами была поставлена и решена цель: выяснить у исследуемых детей уровень общих представлений о здоровом образе жизни и разработать педагогические условия, которые будут обеспечивать успешное формирование основ здорового образа жизни у детей старшего дошкольного возраста.

Эмпирическое исследование проводилось на базе МБДОУ № 18 г. Томска в старшей группе «Фиксики». На констатирующем этапе была образована группа исследуемых из 15 дошкольников старшей группы. После чего для оценки качества знаний о здоровом образе жизни было проведено диагностирование воспитанников.

С целью диагностики нами были использованы игры «Цветик-семицветик» [5], «Дополни предложения» [6], диагностическое задание «Что делать, чтобы быть здоровым» [7].

Результаты диагностики оценивались по критериям, которые были выделены В. Г. Кудрявцевым [8]:

*- представления детей о здоровье, как о состоянии человека и о влиянии окружающей среды на здоровье человека;*



- взаимосвязь образа жизни и здоровья (знание детьми полезных привычек и отношение к вредным привычкам);

- участие в закаливающих и оздоровительных мероприятиях.

В соответствии с вышеперечисленными критериями выделим уровни сформированности здорового образа жизни у детей старшего дошкольного возраста следующим образом:

- низкий уровень: у детей не сформированы представления о способах сохранения здоровья, факторах, влияющих на него. Дошкольники испытывали трудности при выборе средств и методов оздоровления;

- средний уровень: дошкольники понимают значимость здорового образа жизни для сохранения здоровья;

- высокий уровень: дети считают необходимым заботиться о своем здоровье, они знают, как сохранить свое здоровье: «необходимо заниматься спортом», «правильно питаться», «больше находиться на свежем воздухе» и др.

Результаты проведения опроса представлены в *Таблице 1*.

Таблица 1 – Результаты опроса детей старшего дошкольного возраста

| Уровень знаний | Количество детей | Проценты |
|----------------|------------------|----------|
| Низкий         | 8                | 54 %     |
| Средний        | 4                | 26 %     |
| Высокий        | 3                | 20 %     |

В результате проведенной диагностики было выявлено, что из 15 воспитанников 8 детей (54 %) имеют низкий уровень, 4 ребёнка (26 %) имеют средний уровень и 3 ребёнка (20 %) имеют высокий уровень знаний о ЗОЖ.

Исходя из результатов диагностического исследования, в нашей работе на формирующем этапе были разработаны педагогические условия, способствующие формированию основ здорового образа жизни у детей старшего дошкольного возраста:

- педагогическая диагностика, направленная на изучение основных критериев и показателей сформированности основ здорового образа жизни у детей старшего дошкольного возраста;

- содержание дошкольного образования, обеспечивающее ценностное отношение к своему здоровью, формирование представлений о здоровом образе жизни, умений и навыков обеспечения здоровой жизнедеятельности;

- развивающая игровая технология, обеспечивающая дифференцированные индивидуальные условия накопления у детей умений и навыков здорового образа жизни;

- активное и согласованное взаимодействие семьи и образовательной организации, направленное на формирование здорового образа жизни у детей.

Проанализировав современные подходы, мы рекомендуем актуальные направления в работе с детьми дошкольного возраста по формированию представлений о здоровом образе жизни.

Одним из таких направлений является организация работы с уголком здоровья. Уголок здоровья в детском саду представляет собой информационный стенд. С его помощью можно в яркой и доступной форме донести до малышей и их родителей много полезной информации о сохранении и поддержании здоровья [9]. В уголке здоровья выделяются три зоны: информация о мероприятиях, проведенных в ДООУ; рекомендации для родителей по укреплению здоровья детей; детский уголок здоровья [10].

Маршрутная игра может проводиться с целью формирования представлений о здоровом образе жизни у детей старшего дошкольного возраста. В ходе игры решаются следующие задачи: развитие у детей понимания значения и необходимости гигиенических процедур; систематизация знания детей о закаливании естественными факторами; формирование представления о некоторых вредных привычках, закрепление полезных привычек; формирование представления о пользе витаминов и правильного питания; убеждение в необходимости соблюдать режим дня для сохранения и укрепления здоровья и др. Целесообразно будет для организации маршрутной игры сконструировать развивающую предметно-пространственную среду соответствующей направленности.

Со старшими дошкольниками при проведении ОД возможно использование мультимедийных презентаций, которые несут в себе большой педагогический потенциал, способствуют накоплению знаний о здоровом образе жизни. В рамках образовательной программы могут использоваться презентации на такие темы: «Правила безопасного поведения», «Я и мой организм», «Если хочешь быть здоровым – закаляйся», «Съедобное – несъедобное», «Вредные и полезные продукты» и многие другие.

Также с целью ознакомления детей со способами сохранения здоровья проводятся экскурсии, в частности с детьми можно наблюдать за деятельностью спортсменов, лыжников, футболистов, бегунов, объяснять значение физкультуры для здоровья человека.

Еще одним способом формирования у детей дошкольного возраста мотивации к овладению представлениями о ЗОЖ является использование игровых форм обучения. Игры насыщаются содержанием о здоровье, здоровом образе жизни и используются для усвоения и закрепления информации, формирования навыков. Например, при игре с мячом, дети могут называть факторы и явления окружающей среды, которые оказывают вредное и полезное воздействие на здоровье.

Терренкур – это система дозированной ходьбы, прыжков, бега, подвижных и спортивных игр с использованием прохождения маршрутов по станциям на территории детского сада, которые способствуют оздоровлению организма воспитанников, повышению уровня двигательной активности. Преодолевая такие маршруты, у детей улучшается выносливость, налаживается работа опорно-двигательного аппарата, а также восстанавливается тонус сосудов и мышц.

Прогулки и проведение образовательных мероприятий на свежем воздухе, в отличие от занятий в зале, более эффективны. Это равносильно сравнению водопроводной воды и чистой родниковой. Вы гуляете, дышите свежим воздухом, наслаждаетесь красивыми видами, но при этом тренируется ваша дыхательная и мышечная системы.

Таким образом, мы хотим доказать, что выявленный комплекс педагогических условий обеспечит формирование здорового образа жизни детей старшего дошкольного возраста, формирование у них представлений о здоровом образе жизни и уходе за своим организмом, что позволит констатировать достижение цели исследования и решение его задач.

Поэтому свое дальнейшее исследование мы видим в апробации педагогических условий, направленных на формирование представлений о здоровом образе жизни у детей старшего дошкольного возраста и закреплении материала для систематизации и обобщения представлений дошкольников о компонентах ЗОЖ.

## ***Литература***

1. Рапацевич, Е. С. Педагогика: Большая современная энциклопедия / Е. С. Рапацевич. – Москва : Современное слово, 2005. – 116 с. – ISBN 985-443-481-8
2. Федеральный Государственный образовательный стандарт дошкольного образования: утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 октября 2013г., №1155 / Министерство образования и науки Российской Федерации. – Москва : 2013.
3. Лисицын, Ю. П. Общественное здоровье и здравоохранение: учебник.– 2-е изд. / Ю. П. Лисицын. – Москва : ГЭОТАР-Медиа, 2010. – 512 с. – ISBN 5-225-04552-9

4. Чумаков, Б. Н. Валеология: Избранные лекции / Б. Н. Чумаков. – Москва : Рос. пед. агентство, 1997. – 245 с. – ISBN 5-86825-039-7
5. Егоров, Б. Б. Здоровый дошкольник. Система работы по экологическому воспитанию и оздоровлению / Б. Б. Егоров. – ЛитРес: 2020. – 344 с. – ISBN 978-5-0050-1727-7
6. Терпугова, Е. А. Валеологическое воспитание детей дошкольного возраста / Е. А. Терпугова. – Ростов-на-Дону : Феникс, 2007. – 356 с. – ISBN 978-5-222-11150-5
7. Новикова, И. М. Формирование представлений о здоровом образе жизни у дошкольников / И. М. Новикова. – Москва : Мозаика-синтез, 2010. – 110 с. – ISBN 978-5-86775-659-8
8. Кудрявцев, В. Г. Развивающая педагогика оздоровления (дошкольный возраст) / В. Г. Кудрявцев, Г. Б. Егоров. – Москва : Линка-Пресс, 2000. – 296 с. – ISBN 5-8252-0015-0
9. Кареева, Т. Г. Формирование здорового образа жизни у дошкольников. Планирование, система работы. ФГОС ДО / Т. Г. Кареева. – Москва : Учитель, 2020. – 169 с. – ISBN 978-5-7057-2213-6
10. Кузнецова, М. Н. Система мероприятий по оздоровлению детей в ДОУ: практич. пособие / М. Н. Кузнецова. – Москва: Айрис-Пресс, 2013. – 112 с. – ISBN 978-5-8112-2520-0

**ФОРМИРОВАНИЕ ЭТНОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ДЕТЕЙ  
МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

**Formation of ethno-cultural competence of primary school  
children in extracurricular activities**

*И. Ю. Титова*

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

Научный руководитель:  
Г. Х. Вахитова, канд. пед. наук, доцент

*Ключевые слова:* этнос, этничность, компетенция, компетентность, идентичность, идентификация, самоидентификация, внеурочная деятельность.

*Key words:* ethnos, ethnicity, competence, competence, identity, identification, self-identification, extracurricular activities.

*Аннотация.* Данная статья посвящена проблеме формирования этнокультурной компетентности у младших школьников. Большой ресурс для реализации данного процесса авторы видят в разработке и реализации специальных программ внеурочной деятельности. Предполагается создание образовательной среды, включающей не только программно-методическое обеспечение, предметно-развивающее пространство, но и взаимодействие с семьей, общественными организациями, организациями образования и культуры.

Соотнесение каждой личности с определенным народом, а не представление себя безликим индивидуумом; осознание человеком себя частью культуры определенной национальности, этноса – важная составляющая вписанности в социум, а значит, и собственной значимости в этом обществе.

Для начала рассмотрим ключевые понятия, характеризующие явление становления этнокультурной компетентности.

Разберем, чем отличаются синонимически используемые понятия «компетенция» и «компетентность».

- Компетенция – совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, способов деятельности), задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов и необходимых для качественной продуктивной деятельности по отношению к ним [1];

- Компетентность – владение, обладание человеком соответствующей компетенцией, включающей его личностное отношение к ней и предмету деятельности [1].

В психолого-педагогической литературе понятия «компетентность» означает, согласно словарю С. И. Ожегова, «осведомленность, авторитетность в какой-либо области», а «компетенция» – «круг полномочий, прав какого-либо лица, органа, круг вопросов, дел, находящихся в чьем-либо ведении».

Термин «идентичность» широко вошел в междисциплинарные исследования в конце 70-х годов XX века благодаря исследованиям Э. Эриксона [2]. Исследование идентичности в поликультурном пространстве актуализировано возникшей потребностью современного человека в систематизации своей жизни, необходимостью принятия в данном сообществе ценностей, символов, норм поведения и т. д. Исследователи (Е. М. Галкина, О. Л. Романова, В. Ф. Петренко) фиксируют существование различных видов идентичности – национальной, этнической, этнокультурной, расовой, культурной, социокультурной, возрастной, профессиональной, региональной, имущественной, политической и др. [3].

Этнос – это исторически сложившаяся устойчивая совокупность людей, обладающих общим менталитетом, национальными самосознанием и характером, стабильными особенностями культуры, а также осознанием своего единства и отличия от других подобных образований [3].

Явление этнокультурной компетентности является предметом исследования многих ученых на протяжении достаточно длительной истории. Нами уточнено рабочее определение: этнокультурная компетентность – осознание себя частью определенной этнической общности и отличия от других, переживание своего тождества с одной этнической общностью и отделения от других.

В своем исследовании мы опирались на выделенные многими (Б. В. Вяткина, В. Ю. Хотинец) исследователями следующие компоненты этнокультурной компетентности:

- познавательный (когнитивный) – уточнение, конкретизация и расширение системы знаний о собственной стране, национальных ценностях и традициях;
- эмоциональный (аффективный) – отношение к собственной этнической принадлежности, стереотипы о национальном характере русских, наличие в нем определенных психологических черт, а также эмоциональное отношение к себе как представителю этноса и другим русским людям;
- поведенческий – закрепление знаний и отношений к собственной этнической принадлежности в конкретных ситуациях взаимодействия и общения [2].

С помощью этнокультурной компетентности человек сравнивает свое поведение с идеалами, стандартами своего этноса, понимает отличие своего этноса от другого. Результатом этого является выявление и осознание уникальности и неповторимости своего этноса, его культуры. Этнокультурная

компетентность – это не только осознание своей тождественности с этнической общностью, но и оценка значимости членства в ней. Также она дает человеку наиболее широкие возможности для самореализации. Эти возможности опираются на эмоциональные связи с этнической общностью и моральные обязательства по отношению к ней. Поэтому так важно понять и найти способы эффективного формирования позитивной этнической идентичности [4].

Следует отметить, что процессы развития этнокультурной компетентности осуществляются на протяжении всей жизни человека, однако, приоритетная роль в развитии личностных качеств, обеспечивающих формирование национального самосознания отводится младшему школьному возрасту. Именно в это время осуществляется интенсивное развитие всех качеств личности, закладывается фундамент для личностного развития. Именно поэтому формирование/становление этнокультурной компетентности включается в целевые установки образования личности, заложенные в ключевых нормативных документах. Ими выступают:

- ФЗ-273 Закон Российской Федерации «Об образовании в Российской Федерации»;

- Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (утвержден приказом Минобрнауки России от 6 октября 2009 г. № 373) с изменениями (утверждены приказом Минобрнауки России от 26 ноября 2010 г. № 1241);

- Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года;

- Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности школьников России и другие.

Целью Стратегии обозначено следующее: определить приоритеты государственной политики в области воспитания детей, основные направления развития воспитания, механизмы и ожидаемые результаты реализации Стратегии, обеспечивающие становление российской гражданской идентичности, укрепление нравственных основ общественной жизни, успешную социализацию детей, их самоопределение в мире ценностей и традиций многонационального народа Российской Федерации, межкультурное взаимопонимание и уважение [5].

Даже в «портрете выпускника начальной школы», описанном в ФГОС НОО, среди личностных характеристик выделены следующие: любящий свой народ, свой край и свою Родину; уважающий и принимающий ценности семьи и общества и другие.

Одним из личностных результатов освоения основной образовательной программы начального общего образования в Стандарте обозначено формирование основ российской гражданской компетентности, чувства гордости за свою Родину, российский народ и историю России, осознание своей этнической и национальной принадлежности; формирование ценностей многонационального российского общества; становление гуманистических и демократических ценностных ориентаций [6].

На наш взгляд, большой потенциал формирования/становления этнокультурной компетентности заложен во внеурочной деятельности.

Нами была осуществлена опытно-экспериментальная работа в 3 Б классе МАОУ СОШ № 40 г. Томска (24 чел.) в период с 01.09.2021 до 01.12.2021.

Для оценивания имеющегося уровня сформированности этнокультурной компетентности с обучающимися нами была проведена серия тестов, по результатам которых был определен уровень сформированности компонентов этнокультурной компетентности обучающихся начальных классов. В качестве критериев оценивания уровня сформированности этнокультурной компетентности были использованы: когнитивный, аффективный и поведенческий критерии.

Когнитивный компонент включает в себя осведомленность об истории, традициях, обычаях, культуре своего народа, и отнесения себя к членам определенной этнической группы по этнодифференцирующим признакам: язык, народные традиции, религию, историческую память. Аффективный компонент представляет собой выражение чувства личности по определению своей принадлежности к этнической группе, отношение к членству в ней. Под поведенческим компонентом понимают реальный способ проявления себя членом, определенной этнической группы, выстраивание системы отношений и действий.

Для определения уровня сформированности когнитивного компонента этнокультурной компетентности с обучающимися проводилось тестирование по методике О. Л. Романовой. Тест состоит из 6 вопросов и специально адаптирован с учетом возрастных особенностей младших школьников. В ходе исследования нами были выделены и охарактеризованы три уровня сформированности когнитивного компонента этнокультурной компетентности: высокий, средний и низкий.

На основе итогов проведенного тестирования нами был установлен уровень сформированности когнитивного компонента этнокультурной компетентности, демонстрирующий преобладание низких уровней сформированности когнитивного компонента этнокультурной компетентности у обучающихся. По итогам тестирования высокий уровень продемонстрирова-



ли 17 % (4 чел.) обучающихся, средний уровень 33 % (8 чел.) обучающихся, низкий уровень продемонстрирован 50 % (12 чел.) обучающихся.

Для определения уровня сформированности аффективного компонента этнокультурной компетентности с обучающимися проводилось тестирование также по методике О. Л. Романовой. В ходе исследования также были выделены и охарактеризованы 3 уровня сформированности аффективного компонента этнокультурной компетентности: высокий, средний и низкий.

По итогам проведения тестирования нами было выявлено, что в данный момент преобладает средний уровень сформированности аффективного компонента этнокультурной компетентности. А именно: высокий уровень продемонстрировали 17 % (4 чел.) обучающихся, средний уровень 54 % (13 чел.) обучающихся, низкий уровень продемонстрирован 29 % (7 чел.) обучающихся.

Для определения уровня сформированности поведенческого компонента этнокультурной компетентности проводилось наблюдение за обучающимися по методике М. И. Шиловой. На основании итогов наблюдения за обучающимися, отметили преобладание среднего уровня сформированности поведенческого компонента этнокультурной компетентности. Согласно наблюдению, высокий уровень продемонстрировали 9 % (2 чел.) обучающихся, средний уровень 62 % (15 чел.) обучающихся, низкий уровень продемонстрирован 29 % (7 чел.) обучающихся.

Анализируя полученные данные, мы можем утверждать, что среди обучающихся преобладает средний уровень сформированности компонентов этнокультурной компетентности младших школьников. Высокий уровень сформированности этнокультурной компетентности наблюдается у 9 % (2 чел.) обучающихся, средний уровень сформированности этнокультурной компетентности наблюдается у 55 % (13 чел.) обучающихся, низкий уровень сформированности этнокультурной компетентности наблюдается у 36 % (9 чел.) обучающихся.

Полученные результаты свидетельствуют о необходимости реализации программы по исследовательской теме: «Формирование этнокультурной компетентности детей младшего школьного возраста во внеурочной деятельности».

Нами была разработана программа внеурочной деятельности «Основы славянской культуры» в объеме 72 часов. Цель программы: приобщение детей к народной культуре славян, расширение их представлений о культуре славянских народов. Обучающиеся знакомятся с историей и культурой славянских народов, традициями и обычаями, православными праздниками, народными праздниками и играми, семейными обрядами и обычаями, литературой и искусством восточных славян, национальными особенностями украинцев, белорусов, русских.

Содержание программы внеурочной деятельности «Основы славянской культуры» включает 8 разделов: «Происхождение восточных славян», «Повседневная жизнь славян», «Традиции и обычаи древних славян», «Православный календарь и православные праздники», «Народные праздники и игры», «Семейные обряды и обычаи», «Литература и искусство восточных славян», «Славяне: три народа».

Предполагается преобладание практических занятий, использование активных форм обучения на практических занятиях, таких, как: выставка продуктов мастер-классов, творческая работа (подготовка одежды и дефиле; макеты домов), выставка продуктов декоративно-прикладного творчества в тематике православных праздников, конкурсы, ролевые игры, семейные истории, выставка кукол, театрализованное представление, ярмарка народных промыслов и другие. Итоговым продуктом освоения программы внеурочной деятельности «Основы славянской культуры» станет защита творческих проектов, раскрывающих особенности жизни украинцев, белорусов, русских. Например, макет русской деревни, украинского хутора, белорусской землянки; мультфильм о праздниках славян (украинцев, белорусов, русских), мастерские национальных кухонь, народного творчества, изготовления народных костюмов и др.

Для эффективного формирования/становления этнокультурной компетентности у младших школьников, на наш взгляд, необходимо создание образовательной среды, включающей не только программно-методическое обеспечение, предметно-развивающее пространство, но и взаимодействие с семьей, общественными организациями, организациями образования и культуры.

#### *Литература*

1. Авдулова, Т. П. Диагностика и развитие моральной компетентности личности младшего школьника : учебное пособие / Т. П. Авдулова, О. В. Гребенникова. – Москва : Владос, 2014. – 552 с.
2. Хотинец, В. Ю. О содержании и соответствии понятий этническая самоидентификация и этническое самосознание / В. Ю. Хотинец // Социология. – 1999. – № 9. – С. 69–90.
3. Бережнова, Л. Н. Этнопедагогика : учебное пособие для студентов высш. учеб. заведений / Л. Н. Бережнова, И. Л. Набок, В. И. Щеглов. – Москва : Академия, 2013. – 240 с.
4. Волков, Г. Н. Этнопедагогика : учебник для вузов / Г. Н. Волков. – 2-е изд., испр. и доп. – Москва : Академия, 2000. – 175 с.
5. Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года.
6. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (утвержден приказом Минобрнауки России от 6 октября 2009 г. № 373, зарегистрирован в Минюсте России 22 декабря 2009 г., рег. номер 17785) с изменениями (утверждены приказом Минобрнауки России от 26 ноября 2010 г. № 1241, зарегистрированы в Минюсте России 4 февраля 2011 г., рег. номер 19707).

**ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ ПРОДУКТИВНОЙ  
РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У ОБУЧАЮЩИХСЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ**

**Pedagogical conditions for the development  
of productive speech activity of primary school students**

*З. Р. Умерова*

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

Научный руководитель:  
С. И. Поздеева, доктор пед. наук, профессор

*Ключевые слова:* речевое развитие, речевая деятельность, способы обучения, рече-мыслительная деятельность.

*Keywords:* speech development, speech activity, learning methods, speech-thinking activity.

*Аннотация:* В статье проанализированы теоретические и методические аспекты развития продуктивной речевой деятельности у обучающихся начальных классов. Раскрыты основные условия и пути развития исследуемой проблемы; рассмотрены эффективные методы обучения, направленные на развитие продуктивных видов речевой деятельности; обоснована целесообразность применения герменевтического и психолингвистического опыта в обучении родному языку. Также предложена классификация видов продуктивной речевой деятельности обучающихся начальных классов по функциональному назначению.

Современные тенденции отечественного образования связаны с компетентностным подходом к организации обучения. С учетом этого одним из стратегических направлений образования является развитие продуктивной речевой деятельности у обучающихся начальных классов.

В концепции речевого развития учащихся мы исходим из соображений, в соответствии с которыми рождается новая методика обучения родному языку, что требует переосмысления содержания, форм, методов и средств обучения, а главное, определения субъектов учебного процесса и их взаимодействия, что ведет к совершенствованию технологии обучения родному языку [5, с. 30].

Учитывая сказанное, нужно переосмыслить традиционную систему методов развития продуктивной речевой деятельности, опираясь на достижения современной теории и практики языкового образования, чтобы в ней можно было бы наиболее полно отразить инновационные способы обучения речи.

Цель нашей статьи – привлечь внимание ученых и практиков к проблеме развития продуктивной речевой деятельности обучающихся начальных классов, обосновать целесообразность применения герменевтического и психолингвистического опыта в обучении языку и предложить эффективные методы обучения, направленные на развитие продуктивных видов речевой деятельности.

Речевое направление предполагает выработку умений и навыков во всех видах речевой деятельности, развитие культуры речи, речевого творчества. Методы этого направления связаны с восприятием и пониманием стратегий говорящего и продуцированием высказывания, а, следовательно, стимулируют активную речевую деятельность учеников, развитие внутренней потребности соблюдать содержательную и языковую правильность речи, формируют способность к самоконтролю результатов речевой деятельности.

Проблема речевого развития школьников рассматривалась в трудах многих отечественных ученых, в частности Запорожца А. В., Леонтьева А. А., Лурии А. Р., Пиаже Ж., Рубинштейна С. Л., Кондаковой Г. Б. [3] и др. Однако, уровень речевого развития учащихся на данный момент, их культуры речи не соответствует требованиям современного общества. Наблюдение за школьной практикой обучения русскому языку свидетельствуют об однообразии методов обучения. Чаще всего используются традиционные методы: устное изложение материала учителем, беседа учителя с учениками, диктанты, упражнения и т. д. Значительно реже имеют место на уроках родного языка интерактивные и инновационные методы. В связи с этим, требуется переосмыслить направления и способы обучения языку с учетом нынешних изменений в обществе и образовании, расширения системы традиционных методов с целью обеспечения общественных потребностей в модернизации организации процессов языкового образования.

Следует отметить, что путь к речевому развитию учащихся лежит через понимание прочитанного или заслушанного текста и предусматривает активизацию различных видов речевой деятельности школьников.

Речевая деятельность происходит с помощью языковых структур, заложенных в психике человека, следовательно, язык и речь настолько взаимосвязаны, что изучать их порознь – значит, искусственно осваивать эти понятия. Собственно, из сказанного вытекает важная закономерность о взаимосвязи в формировании языковой и речевой компетентности [2, с. 34].

В. Маслова выдвигает утверждение, которое имеет непосредственное значение для методики языкового образования: язык и культура, которые взаимодействуют, настолько многоаспектны, что познать их природу,

функции, генезис с помощью одного метода невозможно. Очевидно, нужна система методов, ориентированных прежде всего на понимание и порождение текстов [5, с. 38].

В обучении речи важны такие методы, как языковой анализ текста, диалог с автором или персонажем текста, речевой комментарий, рефлексия, размышления над текстом. Соответствующие способы обучения предполагают чувственное познание, с одной стороны, действительности, а с другой – языковой картины мира путем проникновения в ее глубины и духовное содержание. Указанный подход требует активной учебно-познавательной деятельности младших школьников в большой степени зависит от дидактического материала, который побуждает мыслить, переживать. При этом герменевтическое начало переплетается с психологическим опытом речевого развития личности.

Общеизвестно, что речемыслительная деятельность основывается на ассоциациях. Ассоциативный подход к обучению связывается с ассоциативным типом отношений между знаками языковой системы.

Современные специалисты отмечают, что каждое слово в нейронных сетях человеческого мозга образует ассоциативно-смысловое поле, связывая различные сферы духовной деятельности человека, а это, в свою очередь, обеспечивает индивидуальную неповторимость мышления и в целом духовного творчества.

Учитывая сказанное, использование в обучении языку психолингвистических методов, направленных на ассоциативное мышление, способствует формированию национального самосознания, обогащает словарный запас, способность воспринимать подтекст, развивает чувство слова, память, духовную, эмоционально – эстетическую сферу учащихся, опыт речевой деятельности. Таким образом, закономерным является применение в рамках развития продуктивной речевой деятельности у обучающихся начальных классов метода активизации ассоциативных связей в различных вариантах, в частности «ассоциативный куст», «ассоциативное дерево», «ассоциативная цепь», «ассоциативный портрет», «ассоциативный пейзаж», «ассоциативное исследование», «ассоциативная рефлексия».

Учет герменевтических и психолингвистических идей в определении системы методов развития речи школьников позволяет познать сменяемость языка, помогает вырабатывать умение почувствовать индивидуальные особенности словоупотребления в речи (тексте), развивать способность к проведению аналитико-синтетических операций.

Изучение специфики рецептивных и продуктивных видов речевой деятельности, анализ теории и практики речевого развития учащихся позволяет условно выделить среди современных методов развития продуктивной речевой деятельности у обучающихся начальных классов две подгруппы по функциональному назначению:

- методы, направленные на постепенное усложнение и углубление речевых понятий и развитие рецептивной речевой деятельности (аудирование, чтение), – это выразительное чтение текста вслух, метод символического видения текста, метод познавательного видения текста (схемы, таблицы и др.), метод создания педагогической ситуации, самостоятельная работа с учебно-познавательной литературой, чтение текста молча, работа с электронными носителями знаний, Интернетом, риторический анализ текста, метод тестов, беседа на основе прочитанного или прослушанного и др.;

- методы, направленные на постепенное усложнение и углубление речевых понятий и развитие продуктивной речевой деятельности (говорение, письмо), – метод интерпретации текста, дискуссия («круглый стол», заседание экспертной группы, форум, дебаты, «аквариум», «мозговая атака», межгрупповой диалог), метод творческих работ (устные и письменные сочинения и пересказы, рефераты), составление деловых бумаг, проектов, редактирование текста, рецензирование ученических высказываниям, составление диалогов и монологических высказываний, метод ассоциаций, речевой тренинг, умственный штурм, метод создания ученического «портфолио» и др.

Нужно подчеркнуть условность такой группировки, так как один и тот же метод может в зависимости от назначения использоваться с целью формирования и рецептивной и продуктивной речевой деятельности.

В приведенной системе методов обучения может занять место любой метод, направленный на развитие продуктивной речевой деятельности учащихся. Значимость ее определяется тем, что в школьной программе по языку речевые умения, которые нужно выработать у учащихся, предусмотрено, а пути, способы их формирования – нет, за исключением отдельных советов в пояснительной записке к действующей программе.

Системное использование определенных методов на практике с целью развития продуктивной речевой деятельности обучающихся позволит выработать знания базовых языковых понятий; умение воспринимать и понимать вербальную информацию, различать в ней основной и второстепенный материал; способность планировать будущее высказывания, реализовывать замысел в процессе речевой деятельности; способность к ассоциативной мыслительной деятельности, речевому творчеству; опыт гибко использовать

языковые средства в зависимости от типа, стиля речи, соблюдая правила речевого этикета; требовательность к своей речи и др., – а это в результате позволит овладеть различными способами речевой деятельности – «пассивными» (восприятие / понимание во время аудирования и чтения) и «активными» (говорение, письмо).

Опыт убеждает, что эффективная действенность способов обучения, ориентированных на речевое развитие учащихся, возможна лишь при условии сочетания и совокупного развития всех психических процессов – и интеллектуальных, и эмоциональных.

Подводя итоги, отметим, что герменевтический и психолингвистический опыт может стать ориентиром в выборе эффективных способов обучения языку, основой для разработки школьными учителями собственных внутрипредметных, локальных технологий развития продуктивной речевой деятельности обучающихся. Вместе с тем затронутая в статье проблема требует рассмотрения связанных с ней вопросов относительно сочетания традиционных и инновационных методов в рамках развития продуктивной речевой деятельности у обучающихся начальных классов.

### *Литература*

1. Гадамер, Х.-Г. Истина и метод: Основы философской герменевтики / Х.-Г. Гадамер ; пер. с нем. / Общ. ред. и вступ. ст. Б. Н. Бессонова. – Москва : Прогресс, 1988. – 704 с.
2. Зимняя, И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании / И. А. Зимняя. – Москва : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 40 с.
3. Кондакова, Г. Б. Педагогические условия развития речевой деятельности младших школьников как фактора успешного учения : диссертация ... кандидата педагогических наук : 13.00.01 / Г. Б. Кондакова. – Чебоксары, 2007. – 169 с.
4. Краевский, В. В. Основы обучения. Дидактика / В. В. Краевский, А. В. Хуторской. – Москва : Академия, 2007. – 352 с.
5. Маслова, В. А. Лингвокультурология : учеб. пособие для высш. учеб. заведений / В. А. Маслова. – 2-е изд., стереотип. – Москва : Издательский центр «Академия», 2004. – 208 с.

**ВЛИЯНИЕ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ  
НА РАЗВИТИЕ СЛОВАРЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

**The influence of artistic literature on the development  
of the dictionary of preschool children**

*К. М. Утина*

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

Научный руководитель:  
О. И. Киселева, канд. филол. наук, доцент

*Ключевые слова:* словарный запас, обогащение словарного запаса, художественная литература, литература.

*Key words:* vocabulary, vocabulary enrichment, fiction, literature.

*Аннотация.* В статье рассматривается проблема пополнения словарного запаса детей дошкольного возраста, которая будет решаться на занятиях литературного чтения с помощью художественной литературы. Проблема формирования словаря дошкольников занимает важнейшее место в современной педагогике и является одной из актуальнейших.

Овладение родным языком как средством и методом общения и познания – одно из важнейших приобретений ребенка в дошкольном детстве. Формирование лексического запаса имеет большое значение для развития познавательной деятельности ребёнка, так как слово, его значение является средством не только речи, но и мышления. К сожалению, в современном мире дети не интересуются художественной литературой, дети не тянутся к книгам, отсюда тормозится развитие словарного запаса, как активного, так и пассивного. Своевременное развитие словарного запаса – один из важных факторов при подготовке к школьному обучению. Дети, не имеющие достаточного словарного запаса, испытывают большие трудности в обучении, не находят подходящих слов для выражения своих мыслей.

В настоящее время проблемы, связанные с процессом речевого развития, являются приоритетными задачами речевого образования детей. Согласно ФГОС дошкольного образования речевое развитие включает, в том числе и обогащение активного словаря: «Речевое развитие включает владение речью как средством общения и культуры; обогащение активного словаря; развитие связной, грамматически правильной диалогической и монологической речи; развитие речевого творчества; развитие звуковой и интонационной культуры речи, фонематического слуха; знакомство с книжной культурой, детской ли-



тературой, понимание на слух текстов различных жанров детской литературы; формирование звуковой аналитико-синтетической активности как предпосылки обучения грамоте» [1]. Отечественные психологи и педагоги внесли особый вклад в решение задач, связанных с развитием речи у дошкольников, как Л. С. Выготский, А. Н. Гвоздев, А. Н. Леонтьев, Ф. А. Сохин, Г. А. Черемухина, А. М. Шахнарович, С. Н. Цейтлин, Д. Б. Эльконин и др. Методика развития связной речи, в том числе и словаря, дошкольников рассматриваются в работах М. М. Алексеевой, Е. М. Струниной, О. С. Ушаковой и др.

Сегодня образная речь дошкольников, богатая синонимами, дополнениями и описаниями, – явление очень редкое. Речь выполняет важнейшие социальные функции: помогает ребенку устанавливать связи с окружающими его людьми, определяет и регулирует нормы поведения в обществе, что является решающим условием развития его личности [2]. Это слово способствует развитию социальных отношений у детей. С помощью речи дошкольник привлекает внимание другого к общей игре, деятельности, устанавливает с ним контакт. Различные ситуации общения требуют развития коммуникативных и диалогических умений, формирование которых у дошкольников, с одной стороны, определяется развитием общения, а с другой – процессом усвоения речи как деятельности, которая состоит в использовании языка для общения.

Как уже говорилось ранее, немаловажную роль в развитии речи, наполнении словарного запаса ребенка играет художественная литература. Она служит мощным и эффективным средством умственного, нравственного и эстетического воспитания детей, оказывает огромное влияние на развитие и обогащение языка ребенка. Художественная литература в поэтических образах раскрывает и объясняет ребенку жизнь общества и природы, мир чувств и человеческих взаимоотношений. Он обогащает эмоции, стимулирует воображение и дает ребенку прекрасные образцы русского литературного языка. Эти образцы различаются по своему действию: в рассказах дети учатся лаконичности и точности речи; в стихах улавливаются музыкальность, мелодичность, ритм русского дискурса; народные сказки раскрывают перед ними меткость и выразительность языка, показывают, как богата родная речь юмором, живыми и образными выражениями, сравнениями [3].

В. Г. Белинский считал, что «книги, которые пишутся собственно для детей, должны входить в план воспитания, как одна из важнейших его сторон». Познание детской художественной прозы начинается с миниатюр народного творчества – детских потешек, песен, затем он слушает народные сказки. Глубокая человечность, предельно точная нравственная ориентация, живой

юмор, образность языка – вот черты этих миниатюрных фольклорных произведений. Наконец, ребенку читаются имеющиеся в его распоряжении авторские сказки, стихи, рассказы. Литературное произведение – прекрасный пример связной контекстной речи. На это в свое время обращал внимание К. Д. Ушинский. Он подчеркивал, что в литературном произведении ребенок встречается с лучшими формами родного языка, выработанными народом и литературой, где каждое выражение есть результат мыслей и чувств многих поколений. Главным источником, откуда черпаются тексты для пересказов, являются народные сказки, произведения писателей-классиков, лучшие произведения современной отечественной и зарубежной литературы для детей.

Словарь – один из компонентов речевого развития ребенка. Овладение словарным запасом является важным условием психического развития, поскольку содержание исторического опыта, усваиваемого ребенком в онтогенезе, обобщается и отражается в форме речи и, прежде всего, в значениях слов. Освоение словарного запаса решает задачи накопления и уточнения идей, формирования концепций, развития содержательной стороны мысли. При этом развивается операциональная сторона мышления, поскольку овладение лексическим значением осуществляется на основе операций анализа, синтеза и обобщения [4]. Недостаточный словарный запас мешает полноценному общению, а значит, и общему развитию ребенка. И наоборот, богатство словарного запаса – признак развитой речи и показатель высокого уровня умственного развития. Своевременное развитие словарного запаса – один из важнейших факторов подготовки к школе.

Рассмотрим несколько приемов для работы с художественной литературой.

Приемы, предложенные Н. А. Стародубовой:

- 1) уточнение понимания смысла образных слов и выражений с переносным значением;
- 2) включение в рассказ импровизированного диалога с новыми (разными) интонациями;
- 3) выполнение пластических этюдов, изображающих того или иного героя в разных ситуациях;
- 4) придумывание необычных окончаний к хорошо знакомым сказкам;
- 5) соединение (контаминацию) сюжетов произведений разных жанров;
- 6) подбор синонимов, антонимов, определений, характеризующих персонажи, их настроение, состояние, действия и поступки;
- 7) драматизацию наиболее интересных отрывков произведений;

- 8) развитие отдельных сценических навыков, исполнение (повторение) реплик героев;
- 9) рисование обстановки и условий, в которых действовали герои литературного произведения;
- 10) придумывание рассказов (сказок) по литературному образцу;
- 11) пересказ произведений [5].

Е. И. Тихеева предлагает следующие приемы для развития словаря посредством художественной литературы:

- 1) беседа по прочитанной книге;
- 2) дополнение детьми прерванной сказки;
- 3) рассказывание своей сказки;
- 4) заучивание стихотворений, а также хоровое чтение стихов и др. [6].

Также следует обратить внимание на речевые игры Джанни Родари:

– выворачивание сказки наизнанку: «Красная шапочка злая, а волк добрый». А как дальше разворачивались события?

– возьмите сюжетную линию любой сказки и поменяйте персонажей. Вместо «Золушка живет с Мачехой» может получиться «Дельфина – бедная родственница владелицы красильни в Модене». Получается свой, неповторимый сюжет.

– салат из сказок. «Красная шапочка повстречала в лесу Мальчика-с-Пальчика». И что же было дальше? [7].

Педагогам и родителям следует помнить, что ребенку нужно читать, даже если он уже научился читать самостоятельно. После прочтения важно знать, что и как понял ребенок. Такой подход учит ребенка анализировать суть прочитанного, воспитывать ребенка нравственно и, кроме того, обучать связной и связной речи, исправлять новые слова в словаре. В результате общения с книгой в возрасте 6–7 лет ребенок обычно имеет большой словарный запас и в основном овладевает грамматическими формами родного языка. В этот период происходит интенсивное обогащение словарного запаса ребенка, в результате приобретения ребенком новых знаний о незнакомых предметах и явлениях, стоящих вне рамок его личного опыта, что особенно важно для его будущего обучения.

## ***Литература***

1. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. – Москва : Просвещение, 2011.

2. Алексеева, М. М. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников : учеб. пособие для студ. высших и сред. пед. учеб. заведен. / М. М. Алексеева, В. И. Яшина. – Москва : Издательский центр «Академия», 2006. – 400 с.
3. Короткова, Л. Д. Сказкотерапия для дошкольников и младшего школьного возраста : методические рекомендации для педагогической и психокоррекционной работы / Л. Д. Короткова. – Центр гуманитарной литературы РОН, 2012. – 125 с.
4. Методика развития речи детей дошкольного возраста : учебн. пособие ; под ред. Л. П. Федоренко, Г. А. Фомичева, В. К. Лотарев, А. П. – Москва, 1984. – 240 с.
5. Стародубова, Н. А. Теория и методика развития речи дошкольников / Н. А. Стародубова. – Москва, 2009. – 230 с.
6. Тихеева, Е. И. Развитие речи детей ; под ред. Ф. А. Сохина. – Москва : Просвещение, 2010. – 159 с.
7. Родари, Джанни Грамматика фантазии. Введ. в искусство придумывания историй / Джанни Родари ; пер. с итал. Ю. А. Добровольской. – 2-е изд. – Москва : Прогресс, 1990. – 191 с.

**АКТУАЛЬНОСТЬ КИНОПРОИЗВЕДЕНИЙ ПЕРИОДА «ОТТЕПЕЛИ»  
ДЛЯ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ ПОДРАСТАЮЩЕГО ПОКОЛЕНИЯ**

**Towards the relevance of screen pieces filmed during the khrushchev thaw  
for spiritual education of oncoming generations**

*Л. Н. Фаерман*

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

Научный руководитель:  
А. К. Бернатоните, канд. искусствоведения

*Ключевые слова:* период «оттепели», кинопроизведения, художественные фильмы, духовно-нравственное воспитание, подрастающее поколение, старшеклассники.

*Key words:* Khrushchev thaw, pieces of screen, feature films, spiritual education, oncoming generation, high school student.

*Аннотация.* Обращение к кинематографу периода «оттепели» отвечает духовным потребностям современного российского общества и вписывается, в целом, в общемировую тенденцию интереса к «новым волнам», возникающим в духовно-кризисное время. Художественные фильмы «оттепели», героями которых являются дети и молодые люди, могут помочь подрастающему поколению в решении проблем взросления, познакомя их с проверенными временем общечеловеческими морально-нравственными ориентирами и универсальными поведенческими моделями. Современный российский детский кинематограф, в массовом порядке, этих задач пока решить не может.

Духовное состояние современного российского общества можно охарактеризовать как кризисный период, для которого характерна девальвация общечеловеческих ценностей, утрата или подмена нравственных ориентиров, разрыв культурных связей. Данные явления обусловлены как политическими, экономическими и социо-культурными особенностями развития страны, так и общемировыми тенденциями современной жизни. Неконтролируемый информационный поток, в который вольно или невольно вовлечен современный человек, привел к изменению сознания и эмоционально-психологической природы личности. Следствием этого явилось хаотичное восприятие действительности, разорванность мышления, дефицит эмоционально-личностного общения.

Изменения такого рода в большей степени, чем взрослых, затрагивают подрастающее поколение. Современные дети растут и развиваются в условиях постиндустриального информационного общества, сталкиваясь, практиче-

ски с рождения, с высокотехнологическими достижениями, они высоко информированы, рассуждают на «взрослые» темы, смотрят взрослые фильмы, однако «наслушенность» и «насмотренность» еще не свидетельствует об эмоциональном созревании личности ребенка, получении им необходимого личностного опыта. Кроме того, ситуация усугубляется тем, что формируется поколение детей, родители которых сами росли и воспитывались в условиях нестабильности и зыбкости окружающего мира, и их дезориентированность оказывает влияние на мировосприятие их детей. Скорость трансформации жизни и изменения картины мира настолько велика, что у современного человека возникает потребность остановить информационный поток, закрепитесь на отвоеванных позициях, обратившись к уже проверенным временем высокодуховным ценностям, нравственным ориентирам и универсальным поведенческим моделям.

### **Кинематограф периода «Оттепели»**

В такие периоды «безвременья» как нынешнее, в обществе и искусстве возникает общемировой интерес к «новым волнам», как культурным явлениям, отвечающим данным потребностям. Для нашей страны «новой волной» является период оттепели. «История культуры Руси-России включает в себя всего несколько феноменальных и прецедентных по значимости периодов, которые по своей культурной ценности и результативности не имеют аналогов во всем отечественном культурно-историческом процессе» [1, с. 107]. К одному из таких периодов относится «оттепель». «Оттепель» (1956–1968 гг.) является расцветом разных сфер искусства, однако наибольших высот в данный период достиг именно кинематограф. Кинематографическая «оттепель» стала поворотным моментом для истории отечественного кино: именно в это время заявили о себе режиссеры А. Тарковский, А. Кончаловский, Г. Данелия, К. Муратова, Э. Рязанов, появилась плеяда великолепных актеров, операторов, сценаристов. «Оттепельные» фильмы и по сей день цитируют и переосмысливают, а их «художественная правда» оказалась сильнее идеологических и политических подтекстов. Не случайно, ключевые фильмы второй половины 50-60х годов получили мировое признание и высокую оценку международного сообщества деятелей искусств. В 1958 г. фильм «Летят журавли» Михаила Калатозова был награжден главной премией Каннского кинофестиваля, в 1962 г. фильм «Иваново детство» Андрея Тарковского завоевал «Золотого льва» на международном фестивале в Венеции.

Период «оттепели» в российском кинематографе не закончился в конце 60-х годов, многие художественные фильмы, появившиеся на экранах в 70-е годы также можно отнести к «оттепельному кинематографу». Свежая волна,

открывшая для кинематографа новые горизонты, была настолько мощной, что ее последствия влияли на кинопроизведения вплоть до конца 70-х, начала 80-х годов.

В период «оттепели» впервые отечественные кинематографисты обратили свой взор на внутренний мир обычного человека, на психологические мотивации его поступков и побуждений, на подробности душевной жизни индивидуума, и поэтому все проблемы, с которыми сталкивается человеческая личность в процессе развития, стали объектами творческого интереса. Благодаря режиссёрам-шестидесятникам на экранах стали массово появляться дети и подростки. Особое внимание было обращено на детей, познающих мир:

- «Человек идет за солнцем», 1961 г, реж. М. Калик,
- «Сережа» 1960 г. реж. Г. Данелия, И. Таланкин;

на детей, переживших войну:

- «Иваново детство», 1962 г. реж. А. Тарковский,
- «Судьба человека», 1959 г. реж. С. Бондарчук;

на подростков-школьников:

- «Доживем до понедельника», 1968 г. реж. С. Ростоцкий,
- «Дикая собака Динго», 1962 г., реж. Ю. Карасик,
- «Звонят, откройте дверь», 1965 г., реж. А. Митта;

на молодых людей, стоящих на пороге взрослой жизни в поисках своего жизненного пути:

- «Я шагаю по Москве», 1964 г., реж. Г. Данелия,
- «Застава Ильича», 1965г., реж. М. Хуциев,
- «Старшая сестра» 1967 г., реж. Г. Натансон,
- «Сын», 1955, реж. Ю. Озеров,
- «Стучись в любую дверь», 1958 г., реж. М. Федорова.

Проблемы самоидентификации, познания мира, проблемы взросления, определение своего места в обществе, межличностные отношения молодых людей- все эти вопросы явились предметом художественного повествования и исследования.

Не только темы, но и приемы и средства, которыми пользовались кинематографисты, были интересными и новаторскими. Герои художественных фильмов стали обладать психологическими портретами, их поступки и побуждения психологическими мотивациями; благодаря экспериментам с внутрикадровым монтажом, фильмы приобрели динамичность и ритмичность повествования; использование приема «скрытой камеры» позволило создать

ощущение естественно протекающей жизни, открытия в операторской работе изменили принципы выстраивания пространства.

Кинопроизведения периода «оттепели» демонстрировали эмоциональную достоверность, искренность, внимание к трудноуловимым душевным нюансам, поиск духовной свободы в человеке. В них соединилось лирическое, исповедальное начало с глубоким философским подтекстом, при этом кинематографисты искали и находили новую эстетику для реализации своих кинозамыслов, пытаясь максимально полно донести свои идеи до зрителя и получить ответную реакцию. Сложно назвать другой период в истории отечественного кино, когда сила воздействия кино на зрителя была столь велика и значительна. Поэтому можно говорить о том, что фильмы «оттепели» явились учителями и воспитателями для целого поколения советских людей и успешно выполняли эту функцию на протяжении десятков лет.

### **Современное состояние юношеского и детского кинематографа**

В нынешний отрезок времени художественные фильмы «оттепели», с их ориентацией на вечные духовно-нравственные ценности, с особым интересом к проблемам детей, подростков, молодых людей и, открытиями в осмыслении важных тем развития и становления личности, в том числе темы взросления, также могут использоваться в качестве воспитательного и образовательного материала и инструмента. Тем более, что современный российский кинематограф, в частности детский кинематограф, не отвечает в полной мере на все потребности и запросы современного общества по предоставлению духовно-нравственных ориентиров и универсальных поведенческих моделей для подрастающего поколения.

Эстетика и художественный язык нового кино являются отражением состояния современного мира, его продуктом. Постсоветское кино (1990-е годы) в подавляющем большинстве не является художественно значимым, а детских фильмов в этот период времени практически не снималось. Пространство российской художественной культуры постсоветского периода, по мнению В. И. Фомина, характеризуется «напрочь порушенной системой художественных ценностей, тотальным разрывом с традициями классической русской культуры» [2, с. 149]. Современный российский кинематограф (с 2000 г. по настоящее время) уже более интересен, концептуален, он развивается в разных направлениях, в том числе, появляются хорошие фильмы для детей и юношества, высоко оцениваемые критиками. Но игровых художественных фильмов российского производства для детей и про детей не так уж много. Татьяна Мирошник, ссылаясь на данные, опубликованные в альманахе «Детское и юношеское кино. Проблемы и перспективы» [3, с. 27], приво-



дит следующие цифры: в 2010–2018 гг. в сегменте игровых полнометражных фильмов для публики от 0 до 14 лет получили финансовую господдержку и вышли в прокат – 34 фильма. Получили финансовую господдержку, но не вышли прокат – 28 фильмов. Сняты без господдержки, не вышли в прокат (фактически легли на полку) – 11 фильмов.

Это связано с тем, что производство таких фильмов не получает должного финансирования, так как не является коммерчески успешным. К тому же, в нашей стране игровые детские фильмы не доходят до массовой аудитории. На широких экранах появляются, в первую очередь, франшизы, фэнтэзийные блокбастеры с фантастическими, либо сказочными героями, а не реальными героями-детьми или подростками, а на экранах телевизоров детские игровые фильмы не появляются вообще. Но даже те детские фильмы, которые доходят до своего зрителя, в основной массе, не являются целостно-ориентированными, не предлагают общих поведенческих моделей, так как обращаются к индивидуальным, частным проблемам ребенка. Детский кинематограф в настоящее время скорее не решает проблемы возраста, а индивидуализирует их.

Кроме того, создатели некоторых детских игровых фильмов сами обращаются к контексту 60-ников, черпая в этом времени не только сюжеты и героев, но и снимая свои ленты в лучших традициях советского детского кино. Такие фильмы как «Душа пирата» (2020 г.), «Частное пионерское» – 1 (2012 г.), «Частное пионерское» – 2 (2015 г.), «Частное пионерское» – 3 (2017 г.), «Дунечка», 2004 г. сняты на стыке современного и советского ретрокинматографа и вызвали значительный интерес юношеской аудитории.

Дальнейшее возрождение и развитие детского российского кинематографа невозможно без обращения к традициям лучших советских фильмов, которые были заложены именно в период «оттепели».

### **Заключение**

Таким образом, обращение к кинематографу «оттепели» отвечает духовным потребностям современного российского общества и вписывается, в целом, в общемировую тенденцию интереса к «новым волнам», возникающим в духовно-кризисное время. Художественное наследие кинематографа второй половины 50-х-60х годов интересно и актуально для современного зрителя и может быть использовано в кинопедагогике в качестве материала, расширяющего представление современных старшеклассников об «оттепели», как уникальном историко-культурном явлении в жизни нашей страны. Кроме того, кинопроизведения «оттепели», героями которых являются дети и молодые люди, способны помочь подрастающему поколению в решении проблем

взросления, познакомив их с проверенными временем общечеловеческими морально-нравственными ориентирами и универсальными поведенческими моделями.

### *Литература*

1. Беляева, К. С. Специфика кинематографа «оттепели» на фоне эволюции отечественного киноискусства / К. С. Беляева // Культура и цивилизация. – 2016. – № 2. – С. 106–116.
2. Фомин, В. И. Монография И. В. Шестаковой «Интермедиаальная поэтика раннего кинематографа В.М. Шукшина» / В. И. Фомин // Вестник КемГУКИ. – 2014. – № 28. – С. 148–151.
3. Детское и юношеское кино. Проблемы и перспективы ; под ред. Т. Мирошник. – Москва : Слово и образ, 2016. – 232 с.

**МЕТОДЫ И ПРИЕМЫ РАЗВИТИЯ ГРАФОМОТОРНЫХ НАВЫКОВ  
ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

**Methods and techniques for the development of graphomotor skills  
of children of senior preschool age**

*А. И. Фазлеева*

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

Научный руководитель:  
О. И. Киселёва, канд. филол. наук, доцент

*Ключевые слова:* графомоторный навык, старший дошкольный возраст, подготовка к школе, обучение письму, мелкая моторика.

*Key words:* graphomotor skill, senior preschool age, preparing for school, learning to write, fine motor skills.

*Аннотация.* В статье рассматривается проблема подготовленности руки ребенка к обучению письму. В работе представлены результаты исследования сформированности графомоторных навыков у детей, только перешедших в подготовительную к школе группу. Приведены примеры заданий, упражнений и игр, которые можно применять педагогам и родителям для развития графомоторной деятельности детей дошкольного возраста.

Когда приближается момент поступления в школу, родители мечтают, что их ребенок станет хорошим учеником, будет с удовольствием посещать занятия и чувствовать себя комфортно. Необходимым условием для успешной адаптации детей становится этап подготовки к школе. Одно из важных направлений – подготовка к обучению письму. Этот процесс представляет собой сложную аналитико-синтетическую деятельность.

В соответствии с ФГОС ДО, перед дошкольным образовательным учреждением ставится задача формирования звуковой аналитико-синтетической активности как предпосылки обучения грамоте в образовательной области «Речевое развитие».

Подготовка детей к письму проходит одновременно с подготовкой к обучению чтению и невозможна без определенного уровня развития устной речи. Но структура письма усложняется новыми компонентами. С одной стороны, связь между видимым, слышимым и произносимым словом, а с другой стороны двигательная реакция. Здесь важна подготовка руки, развитие движений пальцев и кистей рук, их слаженное взаимодействие. Формирование

графомоторного навыка зависит от развития следующих компонентов: мелкая моторика, зрительное и слуховое восприятие, пространственные представления, координации разных частей тела [1].

Вопросами формирования графомоторного навыка занимались такие ученые, как Н. А. Агаркова, М. М. Безруких, О. Б. Иншакова, О. С. Филиппова, А. К. Аксенова и другие.

Н. Г. Агаркова отмечает, что графический навык – это автоматизированный способ дифференцировки и перекодирования звуков (фонем) речи в соответствующие буквы, начертание их на бумаге и вместе с тем осознание воспроизводимых буквенных комплексов (слов) [2].

М. М. Безруких дает следующее определение понятию «графомоторный навык» – это определенные привычные положения и движения пишущей руки, позволяющие изображать письменные звуки и их соединения [2].

По мнению А. К. Аксеновой графический навык – это сложное речеруко-двигательное действие, которое проявляет себя, с одной стороны, как речевое (интеллектуальное), а с другой как, двигательное [2].

В последнее время проблема формирования графомоторного навыка набирает актуальность, так как с каждым годом растет количество детей, которые не готовы к обучению в школе. К сожалению, о проблемах с координацией движений и мелкой моторикой родители узнают только перед школой, и в первом классе дети испытывают трудности в освоении навыка письма. Большинство из них не умеют правильно держать пишущий предмет, правильно сидеть, не знают, как расположить бумагу. Это препятствует успешному формированию навыка письма и создает много проблем в процессе обучения. Поэтому работа по развитию мелкой моторики должна начинаться задолго до поступления в школу.

Для выявления уровня развития мелкой моторики и графомоторных навыков нами была проведена диагностика на базе МБДОУ «Детский сад № 22 «Росинка» г. Юрга. В исследовании участвовали 20 детей подготовительной к школе группы «Звездочка». Так как исследования проводились в сентябре, данные результаты могут свидетельствовать об уровне освоения этого навыка после окончания старшей группы.

Для реализации цели использовались методики определения готовности руки к овладению письмом у детей пяти-семи лет Л. А. Венгера «Дорожки» [3] и «Рисование простых узоров», предложенные С. Е. Гавриной, Н. Л. Кутявиной, И. Г. Топорковой, С. В. Щербининой в пособии «Развиваем руки, чтоб учиться писать и красиво рисовать» [4], методика исследование тонкой моторики кистей и пальцев рук «Обводим кисти рук» Н. В. Нижегородцева,

В. Д. Шадрикова. Выполнение заданий оценивалось по трёх бальной системе [5].

Результаты проведения диагностики представлены в Таблице 1.

Таблица 1 – Результаты уровня развития графомоторного навыка детей подготовительной группы

| Уровень знаний | Количество детей | Проценты |
|----------------|------------------|----------|
| <b>Высокий</b> | 5                | 25 %     |
| <b>Средний</b> | 6                | 30 %     |
| <b>Низкий</b>  | 9                | 45 %     |

Результаты диагностики показали, что из 20 испытуемых детей 5 человек имеют высокий уровень подготовки руки к письму; 6 человек имеют средний уровень подготовки руки к письму; 9 человек низкий уровень. Исходя, из данных диагностики можно сделать вывод о необходимости проведения систематической работы. Мы предполагаем, что формирование графомоторных навыков у детей в условиях дошкольной подготовки будет проходить эффективнее, если в ходе деятельности использовать специальные игры, упражнения, приемы.

Педагоги могут использовать различные виды деятельности, которые помогают развитию тактильно – двигательных ощущений. Например, в развитии мелких мышц руки, предплечья, координации движений, нужных при письме важное место занимает изобразительная деятельность. Она включает в себя аппликацию из бумаги, ткани, пуха, ваты, фольги; лепку из глины, пластилина, теста, аппликационную лепку; конструирование из бумаги; рисование пальцами, ватой, кисточкой; собирание пазлов; сортировка мелких предметов (камушки, пуговицы, желуди, бусинки, фишки, ракушки), разных по величине, форме, материалу.

Для развития зрительного внимания и пространственного мышления можно использовать упражнение «Лабиринт». Например, предложить ребенку стать настоящим сыщиком и найти выход из дома сначала только глазами, а затем с помощью ручки. Игра в «Перепутанные линии» позволяет увеличить скорость переработки зрительной информации, и также только при помощи глаз соотнести предметы.

Одним из основных приемов работы является штриховка. Она помогает тренировать умение равномерного движения рукой под контролем зрения. Перед началом работы ребенку показывается образец, затем предлагается

обвести какую-то форму и заштриховать полученный контур. Штриховка выполняется без помощи линейки, линии ведутся плавно, желательна без отрыва пишущего предмета от поверхности листа. Направление движения карандаша может быть только сверху вниз или слева направо. Можно использовать разные виды штриховки: горизонтальными, вертикальными, круговыми, волнистыми линиями, по диагонали, полуовалами, петлями, короткие частые штрихи, штриховка длинными параллельными линиями, круговая штриховка, мелкие штрихи с возвратом и т. д.

Для подготовки руки к обучению письму эффективен метод графического диктанта. При выполнении задания у детей развиваются графические навыки, слуховое и зрительное восприятие, внимание. Они учатся ориентироваться на листе бумаги и по клеточкам, формируется пространственное мышление. Такая игра очень интересна для ребенка, так как до последнего момента он не знает, какой рисунок получится в результате.

Формированию мелкой моторики рук, умению управлять движениями кистей и пальцев рук помогают пальчиковые гимнастики. Такие упражнения выполняются в медленном темпе до пяти раз каждой рукой. Сначала взрослый демонстрирует игру пальцами, четко и выразительно проговаривая текст, а затем включает в игру ребенка, оказывая необходимую помощь. Важно следить за техникой выполнения движений, чтобы вовремя помочь поставить пальчики правильно. В процессе пальчиковой игры происходит инсценировка стихотворной истории при помощи пальцев.

Одним из вариантов работы с детьми по развитию слухо-зрительно-моторной координации, моторных навыков является методика «Успешный старт» М. Богданович. Идея данной методики заключается в том, что движения выполняются с использованием зрительного восприятия, а также сопровождаются песней. Графомоторные упражнения на копирование, срисовывание узоров и рисунков характеризуются постепенным усложнением. Просто рисование по контуру сменяется узорами посложнее которые прорисовываются непрерывно, а затем схем-рисунками. Образец выполняется несколько раз с использованием разных техник: рисование по образцу пальцем, рисование фломастерами разного цвета на прозрачной обложке, при помощи кальки. Рисунок выполняется в течение нескольких занятий до тех пор, пока ребенок не станет свободно рисовать эти элементы (линии, круги, петли) с сохранением положения в пространстве и пропорций величины. Также можно предложить дополнить рисунок по своему желанию (дорисовать, раскрасить, наклеить, заштриховать, наклеить). Все упражнения необходимо

выполнять в игровой и доброжелательной атмосфере, чтобы мотивировать детей к дальнейшей работе [6].

Неподготовленность к письму, недостаточное развитие мелкой моторики, зрительного и слухового восприятия, внимания может привести к возникновению негативного отношения к учебе, тревожного состояния ребенка. Формирование графомоторного навыка – длительный и сложный процесс, поэтому в старшем дошкольном возрасте это становится важной частью подготовки к школе. Представленные упражнения помогут сформировать графомоторные навыки в игровой форме, делая процесс не только развивающим, но интересным и увлекательным, вызывая положительные эмоции и желание продолжать заниматься.

### *Литература*

1. Алексеева, М. М. Теория и методика развития речи детей : учебник для студ. учреждений высш. проф. образования / М. М. Алексеева, В. И. Яшина – 4-е изд. – Москва : Издательский центр «Академия», 2013. – 448 с.
2. Таласпаева, А. А. Формирование графомоторных навыков у детей с общим недоразвитием речи (дизартрией) / А. А. Таласпаева // Молодой ученый, 2020. – № 20. – С. 620–623.
3. Петров, А. В. Игротека «Ловкие ручки» обучает и воспитывает : методическое пособие / А. В. Петров. – Великий Новгород : НовГУ им. Ярослава Мудрого, 2002. – 44 с.
4. Развиваем руки – чтоб учиться и писать и красиво рисовать : популярное пособие для родителей и педагогов / С. Е. Гаврилина, Н. Л. Кутявина, И. Г. Топоркова, С. В. Щербинина. – Ярославль : Академия развития, 1998. – 192 с.
5. Нижегородцева, Н. В. Психолого-педагогическая готовность ребенка к школе : пособие для практических психологов, педагогов и родителей / Н. В. Нижегородцева, В. Д. Шадриков. – Москва : Гуманитар. изд. центр Владос, 2001. – 256 с.
6. Богданович, М. Подготовка к обучению письму (графомоторные упражнения) : метод рук. для учителей и родителей / М. Богданович. – Москва : Владос, 2011. – 168 с.

**ОФЛАЙН КВЕСТ, КАК ФОРМА РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ  
ВСЕХ СУБЪЕКТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОТНОШЕНИЙ  
(ПЕДАГОГОВ, РОДИТЕЛЕЙ, ДЕТЕЙ)**

**Offline quest, as a form of development of communication skills  
of all subjects of educational relations (teachers, parents, children)**

*У. В. Фирюлина*

*ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет», г. Томск, Россия  
МАДОУ детский сад № 6, г. Томск, Россия*

Научный руководитель:  
Т. Н. Яркина, канд. пед. наук, доцент

*Ключевые слова:* дошкольное образование, образовательные технологии, офлайн квест-игра, педагоги, родители, дошкольники, коммуникативные умения.

*Key words:* preschool education, educational technologies, offline quest game, teachers, parents, preschoolers, communication skills.

*Аннотация.* В данной статье важная роль отводится проблеме формирования коммуникативной культуры детей старшего дошкольного возраста. Офлайн квест – новая форма в современном образовании, представлен как элемент игровой технологии в образовательном пространстве дошкольной организации, реализующих требования ФГОС ДО, при взаимодействии педагогов и родителей для достижения целевых ориентиров образовательной области «Социально-коммуникативное развитие». Проанализирован опыт организации офлайн квеста в МАДОУ № 6 г. Томска.

Семья и дошкольная образовательная организация – важнейшие институты воспитания, а их эффективное взаимодействие – залог успешного всестороннего развития ребенка дошкольного возраста.

В современном мире наблюдается снижение уровня общения детей старшего дошкольного возраста, как со взрослыми, так и сверстниками. Это обусловлено мерами, принятыми правительством в рамках профилактики снижения уровня заболеваемости в период пандемии, а также тем, что у взрослых недостаточно времени для общения с детьми. Первую половину дня дошкольники проводят в детском саду и на общение с родителями остаётся небольшая часть вечера. Родители часто настолько заняты своими проблемами, что абсолютно не уделяют времени на общение с детьми. В результате большое место в жизни дошкольников занимают компьютер, игровые приставки, электронные игрушки. В системе образования начинают появ-



ляться такие технологии и формы взаимодействия между участниками образовательного процесса, которые позволяют освоить культуру и опыт в процессе общения между собой. Поэтому было принято решение в поиске новых форм, средств для эффективного взаимодействия всех участников образовательного процесса в системе «Педагог-Дошкольник-Родитель». Помимо традиционных форм работы в ДОО, которые отходят на второе место, в первую очередь должны активно использоваться новые методы работы. Одной из таких форм является организация и проведение онлайн квестов в дошкольных образовательных организациях. В соответствии с новым законом «Об образовании в Российской Федерации» одной из задач, выстроенных в адаптированной программе дошкольных учреждений, является «взаимодействие с семьей для обеспечения полноценного развития личности ребенка» [3]. Квест – уникальная образовательная технология, которая становится популярной в настоящее время как у детей, так и у взрослых, как форма организованной образовательной деятельности и досуга и общения всех участников образовательных отношений. Онлайн квест – это обучение через интерактивные учебные материалы, которые размещены на сайте группы, и которыми родители и дети могут воспользоваться в любое удобное для себя время самостоятельно. Это новый способ передачи знаний с использованием информационных компьютерных средств, которые позволяют увеличить объём предлагаемого для ознакомления материала в интересной нестандартной форме разнообразить игровой материал для дошколят. В процессе игровой деятельности, которая обогащается компьютерными средствами, у детей развивается теоретическое мышление, они учатся прогнозировать результат своих действий, что ведет к повышению познавательных способностей и развитию коммуникативных навыков взаимодействия педагога, детей и их родителей. Во время прохождения заданий, воспитанники договариваются друг с другом, могут распределять обязанности или действовать сообща, что помогает сплотить детский коллектив и соответственно родителей. Плюсом является и улучшение отношений между родителями и детьми. В этой ситуации начинают формироваться доверительные отношения между детским садом и семьей, поскольку родители становятся активными участниками образовательного процесса.

Все это помогает воспитывать ребенка в едином направлении с семьей, которая привлекается в качестве помощника, для раскрытия потенциала детей.

Цель проведения офлайн квеста: взаимодействие между всеми участниками образовательного процесса с целью повышения качества образования дошкольников, информационный обмен.

Задачи:

- организовать взаимодействие педагогов и родителей для развития коммуникативных умений у дошкольников в период самоизоляции;
- расширить содержание образования дошкольников, за счёт привлечения дополнительного развивающего материала и информационно коммуникативных средств обучения;
- развить коммуникативные умения всех участников образовательных отношений;
- повысить познавательную активность воспитанников.

Офлайн квест – это форма взаимодействия участников (детей, родителей, педагогов), в процессе, которого формируются умения решать определенные задачи, возможно с выбором вариантов решения этих задач, в процессе реализации определенного сюжета.

Подготовка осуществляется в 3 этапа:

1. Подготовка условий, оборудования, материала квест-игры.

*Подготовительный этап*

- Планирование и подбор необходимых источников информации.
- Выбор содержания.
- Выбор программных средств для разработки заданий (Microsoft Office Word, Excel, Power Point, Publisher, Visual Basic).

*Организационный этап*

- Формирование команд участников офлайн квеста
- Составление паутинки работы в группе

*Поисковый этап*

- Поиск и составление библиотеки с подходящей информацией (практического и теоретического характера).
- Поиск новых идей, ориентация на интересы дошкольников, участвующих в квесте.

2. Разработка паутинки занимательных дел, выбор способов достижения цели в соответствии с сценарием квеста-игры.

*Практический этап*

- Разработка дидактических игр каждого этапа.
- Подбор медиа, мульт, анимации.

### *Проектно-оформительский этап*

- Создание портфолио практического содержания каждого этапа квеста.
- Разработка интерактивных ресурсов с использованием программных средств.

3. Подготовка родителей и детей (знакомство с темой, погружение в тему, обучение, игра).

### *Апробационный этап*

На 1 этапе «Стадия вызова» происходит знакомство с сюжетом игры, постановка проблемы (поиск разлетевшихся лепестков), выбор ролей и распределение обязанностей участников в своих группах (дети-родители-педагоги).

- Формирование команды;
- Создание визитки-представления команд (создание презентации или видеоролика представления команды);
- Приветствие соперников (через встречи в конференции BigBlueButton), представление команд в форме комментария в презентации в группе фэйсбука.

На 2 этапе «Смысловая стадия» выполняются задания по поиску лепестков Семицветика в формате медиаигр.

Виды деятельности, способствующие развитию коммуникативных навыков на этом этапе:

- Умение держаться своей позиции при реализации сказочного сюжета этапа;
- Умение сопоставить собственные силы с возможностями остальных участников команды в достижении общей цели, умение договариваться, убеждать, идти на уступки, находить общее решение, разрешать конфликты, аргументировать свой замысел;
- Индивидуальная работа команды по достижению общего результата. Участники одновременно выполняют задания, ориентируясь на общие возможности и потребности всех членов команды. В процессе работы над офлайн квестом происходит взаимное обучение членов команды (дети-педагоги-родители) умениям работы с ИКТ и Интернет-источниками. Команда совместно подводит итоги реализации каждого этапа с обменом информацией и транслированием материалов в достижении общей цели;
- Использование электронной почты – источник коммуникации.

3 этап «Рефлексия». Здесь происходит осмысление реализованных этапов в соответствии с содержательной и игровой нагрузкой каждого пройденного этапа (сбора лепестков).

Главная функция офлайн квеста – коммуникативная. Все участники могут:

- Демонстрировать результаты своей работы среди команд-соперников;
- Обсуждать вопросы по тематике квеста с получением содержательных комментариев своей работы по реализации и воплощению всех игровых заданий с возможностью оставить отзыв и получить дельный совет от других команд-участников, таким образом расширить свой кругозор.

#### *Получение продукта*

- Редактирование разработанных компьютерных заданий.
- Получение занимательных практических продуктов (пособий).
- Использование педагогами полученных продуктов во время проведения ООД.

Все этапы офлайн квеста реализуются через интерактивные материалы, инструкции работы размещены на сайте (видео, интерактивные видео, текст, рисунки), самопроверка, ссылки и т. д.) Для вопросов всех участников создан чат для общения, чтобы, сталкиваясь с трудностями, они продолжали выполнять задания.

Проходя все этапы офлайн квеста, дошкольники открывают для себя всё новые возможности. Построение сюжета – путешествие команд (воспитанников старших и подготовительных групп детского сада «Семицветика» вместе с родителями) к достижению цели (поиска лепестков Семицветика) через решение различных задач на формирование коммуникативных навыков. Во время выполнения заданий герои преодолевают трудности и встречают интересных персонажей, которые помогают либо мешают им.

Офлайн квест «Жители Семицветика» разнообразен по игровому содержанию и представлен разноуровневыми этапами деятельности в достижении определенной цели. Каждый этап реализуется в игровой форме, включающую систему заданий, игровых упражнений, через реализацию определенного сюжета.

Данный вид организованной образовательной деятельности с участием всех субъектов образовательных отношений (дети-педагоги-родители) – новая форма, соответствующая ФГОС ДО, направлена на формирование социально-нормативных характеристик в организации развивающего процесса, на современном этапе насыщения развивающей предметно-пространственной среды для повышения эффективности и качества дошкольного образования.

Образовательная деятельность в форме офлайн квестов – игра предоставляет возможность педагогу, детям и родителям необычно, увлекательно и

оригинально организовать жизнь. Квест-игра в новой интерпретации, использованием ИКТ, расширяет границы восприятия новой информации в интересной, доступной, необычной форме для всех участников образовательных отношений в спокойной, привычной форме (в соответствии с интересами, потребностями всех участников, включая родителей при индивидуализации потребностей и интересов каждого дошкольника). Каждая команда имеет возможность определить для себя нагрузку и выбрать темп прохождения игровых этапов.

Образовательный процесс наиболее эффективен при достижении следующих условий: вовлеченность всех участников; интерес к последовательности и логичности сюжета; умением вживаться в содержание и решать проблему в соответствии со способностями, склонностями в выбранном темпе работы.

Только в результате совместной деятельности с родителями происходит овладение социально-нормативных, возрастных характеристик в соответствии с целевыми ориентирами ФГОС ДО. Роль воспитателей заключается в том, чтобы ставить подходящие цели, учитывая интересы, способности, потребности каждого участника, в достижении детской цели, в расширении кругозора и педагогической компетентности родителей в достижении общего результата в формировании коммуникативных навыков дошкольников.

### *Литература*

1. Осяк, С. А. Образовательный квест – современная интерактивная технология / С. А. Осяк // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 1 (часть 2). – URL : <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=20247> (дата обращения: 25.03.2021).
2. Дубцова, Г. М. Применение квест-технологии в образовательном процессе ДОУ / Г. М. Дубцова. – URL : <https://www.prodlenka.org/metodicheskie-razrabotki/263328-primenenie-kvest-tehnologii-v-obrazovatelnom-> (дата обращения: 25.03.2021).
3. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (с изменениями и дополнениями по состоянию на 24.03.2021 г.) – URL : <https://docs.cntd.ru/document/902389617> (дата обращения: 25.03.2021).
4. Федина, Н. Практика реализации дистанционных образовательных технологий в дошкольном образовании РФ / Н. Федина, И. Бурмыкина, Л. Звезда, О. Пикалова, Д. Скудннев, И. Воронин // Дошкольное воспитание. – Москва : Издательский дом «Воспитание дошкольника», 2017. – № 10. – С. 3–14.

**ЭКОЛОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК НЕПРЕРЫВНОЕ РАЗВИТИЕ  
ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ  
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ**

**Ecological education as a continuous development of ecological culture  
in educational institutions of the Russian Federation**

*К. А. Фролова*

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

Научный руководитель:  
Н. В. Фетисова, канд. пед. наук, доцент

*Ключевые слова:* экология, экологическое образование, экологическая культура, естественнонаучная направленность, образовательные учреждения, экологические практики и движения.

*Keywords:* ecology, environmental education, environmental culture, natural science orientation, educational institutions, environmental practices and movements.

*Аннотация:* Анализ российских практик экологического образования и воспитания младших школьников в образовательных учреждениях проводился на основе общедоступных ресурсов сети интернет, практик и теоретических статей педагогов и экологов России, сборников материалов научно-практических конференций естественнонаучной направленности и опыта российских образовательных организаций. В статье приводятся описание и анализ экологических движений и практик на территории Российской Федерации в образовательных организациях. Рассматриваются движения разных направленностей и форм, в зависимости от региона, где реализуются программы и от типа образовательного учреждения. Взаимодействие человека и природы всегда было актуально в контексте образовательной деятельности. Человек – часть живой природы и берет из нее все необходимое для жизнедеятельности. Воспитание в человеке нравственного отношения к природе, к окружающей среде, осознание правильности своих действий по отношению к природе в настоящее время являются одной из приоритетных задач образования. При реализации экологического образования, образовательные учреждения сталкиваются с проблемой, которая заключается в поиске наиболее эффективных приемов, методов и форм экологического образования.

В настоящее время на основе трудов таких ученых и педагогов как Е. В. Колесовой, Н. Г. Рыбальского, К. Ш. Ахиярова, Я. А. Коменского, К. Д. Ушинского, Л. С. Выготского, А. Н. Леонтьева эта проблема решается во многих образовательных учреждениях по всей стране. В связи с поставленной проблемой, была поставлена цель исследования: проанализировать и изучить практики экологического образования на территории Российской

Федерации и сделать вывод об уровне развитости экологического образования в разных регионах страны.

Проект «Академия экологии», полуостров Муравьев-Амурский, берет свое начало с 2003 года. Научно-общественный координационный центр «Живая вода» создан на базе Биолого-почвенного института ДВО РАН. Реализует проект «Академия экологии». Проект «Академия экологии» направлен на организацию деятельности общественных экологических агентств на базе образовательных организаций и общественных инициативных групп. Участники на практике учатся тому, как можно быстро и надёжно оценить состояние почв, воды в водотоках, состояние лесов. Подготовленные участники проекта на основании простых, но доступных методов могут проводить оценку окружающей среды, контролировать загрязнения и писать акты натурных обследований, а затем передавать документы в Росприроднадзор и другие природоохранные ведомства и вместе со СМИ отслеживать, как решается проблема. На сайте [east-eco.com](http://east-eco.com) в разделе «Академия экологии» перечислены все этапы работы школ. Проводятся научно-практические семинары с выездом на места, где ученики выполняют так называемые кейс-проекты. В результате общих усилий уже проведены экологические экспертизы на водных объектах, подверженных антропогенным воздействиям, составляются экологические карты водных ресурсов, выявляются зоны с неудовлетворительным и критическим качеством воды. Полученная информация в виде карт и отчётов передается в местные и краевые исполнительные органы. В целом, исследуя экологическое состояние водотоков и водоемов полуострова Муравьева-Амурский, участники проекта «Академия экологии» обнаружили более 60 безымянных ручьев. Так возник еще один проект общественной паспортизации водных и природных объектов. Результаты проекта имеют большую природоохранную значимость, а полученные участниками проекта знания и навыки возможно применять на практике независимо от возраста или места проживания.

Городская программа воспитания и дополнительного образования «Экоплюс» реализуется МАОУ ДО «Дворец творчества детей и молодежи» города Томска с 2007 года. Основной проблемой, на которую направлена программа – слабая осведомленность городских жителей о ценности уникальных участков природы, в том числе, памятников природы, расположенных в черте города и в его окрестностях, что приводит к их разрушению. Целевая группа: школьники 1–11 классов школ г. Томска. Деятельность обучающихся в рамках программы направлена на изучение памятников природы города Томска и его окрестностей, изучению возможности использования этих территорий в

качестве эколого-образовательных площадок с обеспечением их сохранения [1]. В связи с этим циклограмма года программы состоит из: осеннего экскурсионного блока (занятий-экскурсий на ООПТ); фестиваля «Заповедное» (презентация школьниками ООПТ, выявление экологических проблем); цикла интеллектуальных медиа-игр «Природа Томской области», акций «Дети-детям!» (трансляция полученных знаний, навыков в школьном социуме) и весеннего «Марш парков» (итоговое образовательное мероприятие года). В рамках акции «Дети – детям!» продолжается проведение практикумов, разработанных при содействии Биологического института Томского государственного университета. Городская программа – это реальный пример интеграции общего и дополнительного образования, в результате которого увеличивается охват детей дополнительным образованием естественнонаучной направленности. В рамках программы с 2007 года создана уникальная база – игровая медиатека – с региональной спецификой [2]. Отработаны механизмы межведомственного и межуровневого взаимодействия для реализации практических природоохранных проектов, направленных на благоустройство популярных городских природных территорий в целях экологического просвещения широких слоев населения. Практика изначально носила инициативный характер. Сейчас в ее рамках реализуются задачи, поставленные в рамках федерального проекта «Успех каждого ребенка» перед регионом, и соответственно, перед муниципальным образованием.

Рассмотрим организацию и функционирование Эколого-просветительского центра «Заповедники» (г. Москва). Направления деятельности Центра выстроены вокруг проблематики природных заповедников. Цель: экологическое просвещение и вовлечение детей и молодежи в природоохранную и просветительскую деятельность на благо заповедных территорий России. Эколого-просветительский центр «Заповедники» сотрудничает с Государственным заказником Звенигородская биостанция МГУ и карьер Сима, Национальным парком Кенозерским, Полистовским заповедником. Работа проводится по нескольким направлениям: международный волонтерский центр «Бурундук», проекты «Заповедный урок» и «Заповедная академия», движение «Друзья заповедных остров». Основные направления деятельности: развитие общественного движения в поддержку заповедных территорий; обучение профессионалов заповедного дела; заповедный туризм; экологические тропы и визит-центры; организация индивидуального волонтерства; корпоративное волонтерство.

Проект «Заповедная академия» – это обучение экскурсионному делу на природных территориях. Проект «Заповедный урок» – видеоуроки о запо-



ведном деле в помощь волонтерам-просветителям и педагогам. Центр также ведет работу по созданию эколого-просветительской инфраструктуры ООПТ, оказывает консультативную помощь при создании экотроп [3]. Эколого-просветительский центр содействует продвижению идеи добровольчества среди молодежи через участие в социальных и экологических проектах. Осуществляют организацию и проведение волонтерских лагерей на заповедных территориях России и других стран. Практика уникальна тем, что позволяет привлечь детей, педагогов и студентов всей страны к участию в практической работе на заповедных территориях, и, таким образом, популяризовать и подчеркнуть важность работы ООПТ для сохранения био-разнообразия.

Проект «Зеленые аксиомы» в школе и дома» – это пилотный проект по образованию для устойчивого развития «Межрегиональное сетевое партнерство: Учимся жить устойчиво в глобальном мире. Экология. Здоровье. Безопасность» (программа УНИТВИН / ЮНЕСКО). Партнёры: кафедра ЮНЕСКО по изучению глобальных проблем факультета глобальных процессов МГУ им. М. В. Ломоносова совместно с сетевой кафедрой ЮНЕСКО «Экологическое образование для устойчивого развития в глобальном мире» при ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования». Информационно-методическую поддержку и работу сайта обеспечивает департамент образования администрации г. Томска (информационно-методический центр). Целевая группа – дети от дошкольного до старшего школьного возраста, педагоги, родители, студенты. В рамках Проекта произошло создание сети взаимодействующих образовательных организаций, педагогов, детей, их родителей для распространения идей и лучшего опыта просвещения и образования в интересах: формирования навыков «зеленого» потребления и устойчивого образа жизни населения. Участники проекта (организации и отдельные физические лица) организуют или принимают участие в мероприятиях проекта (конкурсы, проекты, сетевые форумы, видеоконференции, вебинары, педагогические чтения, мастер-классы, проблемно-творческие группы, работа инновационных, экспериментальных, стажировочных площадок и другие), направленных на достижение целей проекта, в том числе использование в образовательном процессе и в повседневной жизни «Зеленых аксиом». «Зеленые аксиомы» – смыслы устойчивого развития: Основа практики «Зелёные аксиомы» – сетевое партнерство. Долгосрочная цель практики заключается в том, чтобы экологизировать мышление и образ жизни участников образовательных мероприятий и программ, реализуемых в рамках проекта.

Акция «Давайте сохраним хозяина дальневосточной тайги вместе!» (г. Хабаровск) организуется – МАУ ДО Детский экологический центр «Косатка» г. Хабаровск, первая акция состоялась в 2013 году. Целевой группой являются обучающиеся общеобразовательных школ, организаций дополнительного образования, с 2017 года – воспитанники детских садов, а также в целом жители г. Хабаровска. В настоящее время недостаточно активно проводится информационно-просветительская деятельность, направленная на изучение среды обитания и особенностей жизнедеятельности амурского тигра. Необходимо с ранних лет создавать условия для формирования знаний о благородном хозяине тайги и воспитывать уважение к нему. Педагоги, учащиеся и родители центра «Косатка» занимаются работой по изучению и просвещению населения посредством распространения знаний о жизни и значении тигра в экологической системе дальневосточного региона [4]. В сентябре проходит флешмоб «Полосатый рейс». В течение акции проходят конкурсы рисунков, поделок и эко-сумок с изображением амурского тигра. Рисунки экспонируются в кинотеатрах и магазинах города, поделки и эко-сумки передаются на благотворительный аукцион в зоосад им. Сыроева и заповедники края. Деньги, вырученные от продажи поделок на аукционе, идут на содержание амурских тигров в неволе, которые уже не смогут выжить в природной среде. Итогом акции является большой экологический городской праздник «Тигрофест», который проходит на набережной реки Амур. Особенность данной практики является выбор значимого для региона объекта – это амурский тигр. В рамках Акции, дети сами становятся экологическими просветителями для широких слоев населения. Практический результат выражается не только в просвещении населения, но и в организации помощи заповедникам и зоосаду.

Общероссийское экологическое общественное движение «Зеленая Россия» инициировало проект «Первое детское добровольное экологическое движение «Зелёные пионеры». Целевой группой являются школьники, воспитанники детских садов, учителя, педагоги дополнительного образования. Проект ориентирован на создание организационно-педагогических условий для совершенствования деятельности по экологическому воспитанию и образованию обучающихся образовательных организаций различного уровня образования. Деятельность отряда пионеров осуществляется по нескольким основным направлениям: информационная, пропагандистская, патрульная, оздоровительно-досуговая, художественная, интеллектуально – спортивные соревнования, практическая деятельность. В настоящее время отряды «Зеленых пионеров» созданы в 85 регионах РФ. Деятельность отрядов осуществляется в течение года на постоянной основе.

Следует подчеркнуть, что экологическое образование России несовершенно и требует большего внимания, однако существуют успешные практики учреждений дополнительного экологического образования, а также отдельных городов и высокопрофессиональных личностей и научных школ. Россия имеет большой ресурс как специалистов, так и учебных заведений, позволяющий развивать экологическое образование.

### *Литература*

1. ОГБУ «Облкомприрода» [Электронный ресурс] / Государственный доклад "О состоянии и охране окружающей среды Томской области в 2016 году". – Томск, – 2017. – Режим доступа : <http://ogbu.green.tsu.ru/wp-content/uploads/2017/02/Госдоклад-за-2016-год.pdf>.
2. Турабаева, Г. К. Экологическое воспитание в процессе образования младших школьников / Г. К. Турабаева // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. – 2014. – № 5-2. – С. 159–161. – URL : <https://applied-research.ru/ru/article/view?id=5360> (дата обращения: 30.03.2021).
3. Концепция и программа деятельности общеобразовательной школы по экологическому образованию / И. Д. Зверев, И. Т. Суравегина, А. Н. Захлебный и др. ; АПН СССР, Проблем. Совет по экол. образованию, Лаб. экол. образования, НИИ общ. сред. образования. – Москва : Б.и., 1991.

**ДУХОВНО-ПРАВСТВЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ ОБУЧАЮЩИХСЯ  
НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ СРЕДСТВАМИ ЭКОЛОГИИ**

**Moral education of primary school childrens by ecological means**

*М. А. Хамухина*

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

Научный руководитель:  
Г. Х. Вахитова, канд. пед. наук, доцент

*Ключевые слова:* духовно-нравственное воспитание, школьники, начальная школа, экология, школьный учитель, социальные проблемы.

*Key words:* spiritual and moral education, schoolchildren, primary school, ecology, school-teacher, social problems.

*Аннотация.* В последние годы все чаще поднимается вопрос о важности воспитательной задачи образования, наряду с обучающей. Это обусловлено глобальной проблемой инфантилизма, преобладанием материального в обществе, проблемой потребительского отношения к природе. В начальной школе существует противоречие между острой потребностью в духовно-нравственном становлении личности и решением этой проблемы в практике воспитания детей. Наряду с этим есть потребность и в экологическом воспитании. Но на протяжении длительного периода взаимосвязь и взаимодействие человека и природы рассматривалась в процессе изучения естественнонаучных дисциплин, при этом преобладала постановка узкоутилитарных задач, которые явились причиной развития прагматического отношения людей к природе. Тем не менее, экологическое образование, на наш взгляд, тесно соприкасается с нравственным воспитанием и может служить основой для него. В связи с чем прагматическое экологическое образование необходимо переключить в сферу духовно-нравственных ценностей в начальной школе.

Глобальная проблема социального инфантилизма все больше волнует современное российское общество. Формирование общества потребления, эгоистичный, единоличный подход к саморазвитию, огромный выбор развлекательного контента, «стирание» границ норм и традиций, неограниченный поток информации, лишаящий возможности осознанного выбора, отказ от института семьи – это лишь часть социальных проблем современного мира. К сожалению, прежние фундаментальные опоры на базовые духовно-нравственные ценности стираются или игнорируются, а школа, к тому же, предоставляя ученику права получения знаний по многочисленным образовательным предметам, отчасти нивелирует процесс воспитания. А ведь шко-

ла занимает важное место в жизни человека, а значит, нравственное воспитание, безусловно, должно происходить и там, наряду с семейным.

Об актуальности этой проблемы в последние годы активно заявляют на государственном уровне. Так, в Указе Президента России № 204 от 7 мая 2018 г. «О национальных целях и стратегических задачах развития РФ на период до 2024 г.» указаны всего две цели национального проекта в сфере образования, одна из них: «воспитание гармонично развитой и социально ответственной личности на основе духовно-нравственных ценностей народов Российской Федерации, исторических и национально-культурных традиций» [1, с. 3–5].

В Распоряжении Правительства Российской Федерации от 29 мая 2015 г. № 996-р «Об утверждении Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года» содержится раздел «2. Обновление воспитательного процесса с учетом современных достижений науки и на основе отечественных традиций» [2, с. 14–16]. Там достаточно подробно расписаны и духовно-нравственное и патриотическое воспитание детей в новых современных условиях.

В Приказе Минобрнауки России от 06.10.2009г. N 373 (ред. от 31.12.2015) «Об утверждении и введении в действие федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования» [3, с. 9] на первое место поставлен подход, направленный на «воспитание и развитие качеств личности, отвечающих требованиям информационного общества, инновационной экономики, задачам построения демократического гражданского общества на основе толерантности, диалога культур и уважения многонационального, поликультурного и поликонфессионального состава российского общества». В этих документах говорится и о важности экологического воспитания детей.

Говоря о проблемах духовно-нравственного воспитания, нельзя не обратиться к самому термину. Под духовно-нравственными ценностями понимаются основополагающие в отношениях людей друг к другу, к семье и обществу принципы и нормы, основанные на критериях добра и зла, лжи и истины [4, т. 23, с. 367–368]. Возникает противоречие между потребностью в нравственном воспитании, т. е. привитию этих норм и глобальной либерализации общества, стремлению к свободе, а вследствие этого недостаточностью практических инструментов и ресурсов для эффективного воспитания детей и молодежи. Невозможно просто однажды сказать детям «это плохо, а это хорошо», поскольку, на наш взгляд, современная глобализация информации и

доступность ее многочисленных источников, понимание этих ценностей просто не закрепится.

Экологическое воспитание, как уже упоминалось, тоже является важной задачей формирования личности. Экология в классическом понимании – это наука, изучающая взаимодействие человека, животных, растений, микроорганизмов между собой и окружающей средой [5, с. 36]. К счастью, это направление науки в последние годы актуализируется, а понятие «экологичность» стало принимать более широкий смысл и означать не просто знания о природе, а взаимоотношения с ней. Заметим, что сегодня понятие «экология» соотносится не только с природой, но и с социальными взаимоотношениями, поведением людей, и по этой причине вполне может перекликаться с областью морально-этических характеристик человека. Надо учесть, что в современном мире очень популярен подход к воспитанию ребенка на основе личностного роста, и это, пожалуй, естественно в условиях высокой конкуренции человеческих ресурсов. Детей развивают с раннего возраста по различным направлениям – это и спорт, и искусство, и финансовая грамотность, и изучение иностранных языков и т. д. И к этому, разумеется, прибавляется изучение общеобразовательных дисциплин в школе. Все это ограничивает временной ресурс и у детей, и у учителей на проведение воспитательной работы, направленной на привитие базовых нравственных ценностей.

На наш взгляд, как раз через природу, экологию, которой можно легко заинтересовать ребенка, особенно в младшем возрасте, можно восполнить эти «пробелы». Однако на протяжении длительного периода взаимосвязь и взаимодействие человека и природы рассматривалась в процессе изучения естественнонаучных дисциплин, при этом преобладала постановка узкоутилитарных задач, которые и явились причиной развития прагматического отношения личности к природе. Эта тенденция, к сожалению, сохраняется в силу инерционности человеческого сознания. Данное положение определяет необходимость включения экологического образования в сферу духовно-нравственных ценностей. Решение этой задачи поможет и духовно-нравственному и экологическому воспитанию.

Интерес автора к проблемам становления личности определил тематику исследования, какова роль экологии в духовно-нравственном воспитании обучающихся начальной школы. Для решения обозначенной проблемы мы обращаемся к практическим примерам, показывающим связь природы и деятельности человека (во всех проявлениях – от существования простейших растений и животных до высокотехнологичного научного прогресса) как

единую систему, характеризующуюся духовно-нравственными ценностями. Например, в рамках такого подхода, будет эффективным решение обучающимися ситуационных заданий, направленных на усвоение экологических знаний и соотнесение их с нравственной составляющей, активизируя осознание и осмысление ситуации, формированию отношения к ней. Это даст возможность ребенку не просто получить информацию о природе, а включить в процесс и моральное переживание, и стремление сделать полезный вклад в ее усовершенствование.

Безусловно, в рамках данной статьи невозможно описание решения вышеуказанных проблем, конкретные методы требуют тщательной проработки и подробного анализа. Нами были обозначены первоначальные подходы к исследованию, задающие перспективность исследования. Опишем результаты констатирующего этапа исследования. Для определения уровня знаний нравственных категорий нами была составлена модифицированная анкета для обучающихся начальной школы (авт. Старкова М. А.) [4, с. 6–9]. Нами были внесены коррективы – термины «мудрость», «свобода» и «гордыня» заменили на: «патриот», «долг» и «родина», чтобы затронуть тему патриотизма. Детям предлагалось несколько понятий, которым надо было устно дать краткую характеристику. Понятия, которые были предложены младшим школьникам: милосердие, добро, зло, совесть, душа, любовь, жадность, корысть, дружба, ложь, долг, родина. Толкование полученных данных производилось учителем, ответы учеников оценивались и классифицировались по следующим уровням:

1. Низкий уровень – понятие не сформулировано, ребенок совсем не понимает, о чем идет речь;
2. Средний уровень – ребенок имеет не совсем точные представления о понятии, противоречивые или запутанные;
3. Высокий уровень – ребенок имеет достаточно четкие представления о понятии, глубокое понимание значения обсуждаемого слова (на доступном для возраста ребенка уровне).

Результаты опроса представлены на рис. 1. Всего в опросе принимало участие 24 обучающихся 3-го класса школы № 30 г. Томска.

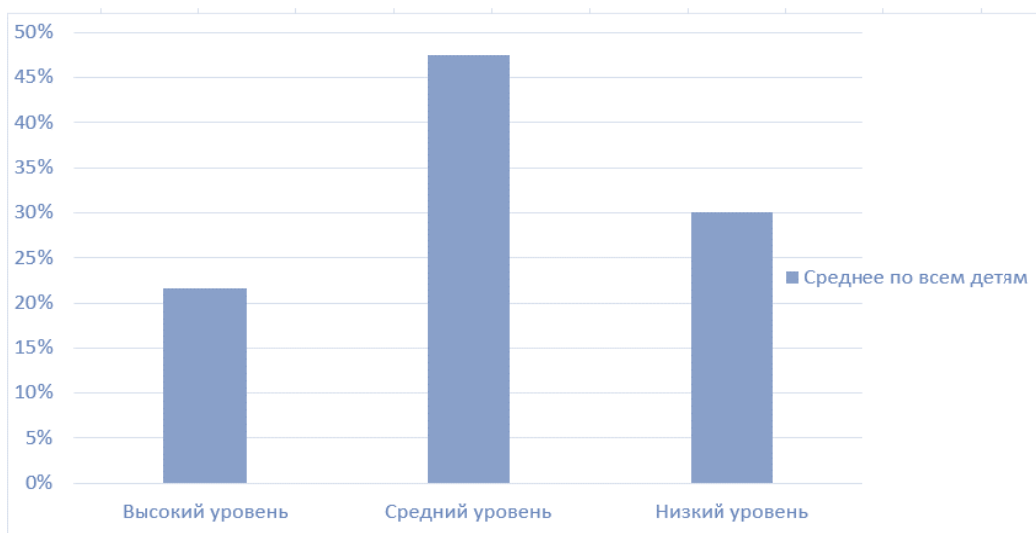


Рисунок 1– Показатели уровня сформированности нравственных понятий у третьеклассников на констатирующем этапе (в % от общего числа испытуемых)

Следует отметить, что некоторым обучающимся было трудно в формулировании тех или иных понятий, качеств, терминов. В некоторых случаях третьеклассники понимали, о чем идет речь, но не могли сформулировать его определение. В других случаях дети просто не знали толкования каких-либо слов, однако понимали их отрицательную и положительную окраску. Часто дети давали только эмоциональную оценку словам: «это плохо», «это хорошо». Наибольшее затруднение у детей вызвали термины: «душа», «совесть», «милосердие» и «долг». В последнем случае, например, понятие «долг» описывалось школьниками в материальном отношении, как денежный долг, но никто не соотнес это понятие с долгом духовным, не связал с понятием ответственности, патриотичности.

Полученные результаты говорят о том, что, даже несмотря на то, что примерно половина учеников показала средние результаты, а пятая часть – высокие, все равно есть немалое количество детей (около одной трети), которым необходима помощь в получении первичных знаний о понятиях духовно-нравственной сферы, а также формированию более широкого смысла этих понятий и связи между ними.

Таким образом, перспективность работы по формированию духовно-нравственной личности средствами экологии очевидна. Мы считаем возможным реализацию комплекса занятий для обучающихся начальной школы, направленного на привитие не только морально-этических знаний, но развитие качеств, присущих нравственно-устойчивой личности.



## *Литература*

1. О национальных целях и стратегических задачах развития РФ на период до 2024 г.: Указ Президента РФ № 204 от 7 мая 2018 г. : ред. от 21.07.2020 // Консультант Плюс – надежная правовая поддержка; официальный сайт компании «Консультант Плюс». – URL : [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_297432/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_297432/) (дата обращения 14.03.2021).
2. Об утверждении Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 г.: Распоряжение Правительства Российской Федерации от 29 мая 2015 г. № 996-р // Консультант Плюс – надежная правовая поддержка; официальный сайт компании «Консультант Плюс». – URL : [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_180402/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_180402/) / (дата обращения 14.03.2021).
3. Об утверждении и введении в действие федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования: Приказ Минобрнауки России от 06.10.2009 № 373. : редакция от 31.12.2015г. : зарегистрировано в Минюсте России 22.12.2009 № 15785. // Консультант Плюс – надежная правовая поддержка; официальный сайт компании «Консультант Плюс». – URL: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_96801/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_96801/) (дата обращения 14.03.2021).
4. Гусейнов, А. А. Нравственное воспитание / Большая российская энциклопедия : [в 35 т.] / гл. ред. Ю. С. Осипов; 2004–2017. – Т. 23. – Океан – 2013. – С. 367–368 – ISBN 978-5-85270-360-6.
5. Ахатов, А. Г. Экология: Энциклопедический словарь / А. Г. Ахатов. – Казань : ТКИ, Экополис, 1995. – 368 с. – ISBN 5-298-00600-0.
6. Старкова, М. О. Формирование нравственных ориентиров у младших школьников на уроках литературного чтения : дис... маг. пед. наук. Уральский гос. пед. университет / М. О. Старкова. – Екатеринбург, 2017.

**ПРЕДМЕТНО-ПРОСТРАНСТВЕННАЯ СРЕДА КАК ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ УСЛОВИЕ  
РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО  
ВОЗРАСТА В КОНЦЕПЦИИ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

**Subject-spatial environment as a pedagogical condition for the development  
of creative abilities in preschool children in the concept  
of emotional education**

***Н. В. Цыцунова***

*ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет», г. Томск, Россия  
МБДОУ «Детский сад № 25», г. Северск, Россия*

Научный руководитель:  
Н. А. Семёнова, канд. пед. наук

*Ключевые слова:* эмоциональное образование, творческие способности, предметно-пространственная среда, дети старшего дошкольного возраста.

*Keywords:* emotional education, creative abilities, subject-spatial environment, children of preschool age.

*Аннотация.* В статье рассмотрен процесс развития творческих способностей детей дошкольного возраста, который организуется с позиции концепции эмоционального образования. Автором описываются подходы к применению аспектов концепции в дошкольном образовании. Представлен опыт организации предметно-пространственной среды, которая должна являться значимым условием развития творческих способностей детей старшего дошкольного возраста.

В современном мире, в условиях усиливающейся глобализации всех сфер социальной действительности и решаемых в них проблем, имеется острая потребность в развитии, становлении и формировании человека с творческим, продуктивным мышлением, способного осуществлять инновационные процессы и участвовать в них. В Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования (ФГОС ДО) подчёркивается необходимость развития индивидуальных способностей и творческого потенциала каждого ребенка, в качестве субъекта отношений с людьми, миром и самим собой.

Большой вклад в практику творческого становления детей внес Сайбединов Александр Геннадьевич, народный учитель России, лауреат премии Правительства в сфере науки и образования, директор Губернаторского Светленского лицея Томской области. Как автор принципиально новой концепции развития современной школы, он считает важным и необходимым создать

условия для системного развития главного качества человека – его способности к творчеству [1]. Концепция эмоционального образования опирается на системное развитие творческого мышления и принципиально иное понимание значения предметов художественно-эстетического цикла в системе образования.

Рассмотрим подробнее основные аспекты этой концепции:

1. Модель эмоционального образования связана с изменением содержания образования – в учебном плане лицея, по сравнению с другими школами, преобладают занятия художественно-эстетического цикла.

2. Многие уроки данного направления ведутся по авторским программам Александра Геннадьевича. Это не только изобразительное искусство, но и философия, история искусств, дизайн.

3. Автор концепции предполагает интеграцию общеобразовательной школы, «школы творчества» и студии изобразительного искусства в одном образовательном учреждении, что и реализовано на практике в стенах лицея.

4. В рамках концепции большое значение уделяется решению проблемы эмоционального и творческого общения учителя и ученика, общения детей друг с другом и педагогов между собой.

5. Концепция направлена на реализацию модели особой школы, где каждая предметная сфера (науки, искусство, спорт) имеет свой центр, включённый в общешкольные универсальные связи.

Безусловно, концепция эмоционального образования создавалась и реализовывалась в условиях школ. Мы предположили, что ряд значимых аспектов концепции применимы в дошкольном образовании, а именно:

1. Увеличение количества занятий художественно – эстетического цикла.

2. Организация в стенах Дошкольного Образовательного Учреждения бесплатных кружков: творчества, изобразительного искусства, театрального, хореографического.

3. Создание сплочённой команды воспитателей, специалистов, родителей и детей.

4. Написание своей авторской программы по развитию творческих способностей детей старшего дошкольного возраста.

В современном мире социальная значимость дошкольного образования высока: общество рассматривает воспитание детей-дошкольников как возможный ресурс успешности общества в будущем.

Дошкольное детство считают благоприятным периодом для развития творческих способностей [2]. Педагоги вовлекают детей в различные виды

деятельности, способствуют расширению детского опыта, применяют формы, средства, методы развития творческих способностей дошкольников. Эти методы и формы требуют серьезного отбора, так как мышление дошкольников отличается от мышления взрослых: оно более свободно, еще не задавлено догмами и стереотипами, более независимо. Поэтому важно, расширяя опыт и кругозор детей сохранить его способности свободному творчеству. В чём отличие детского открытия от взрослого? Творениям взрослых людей присуща новизна, оригинальность, значимость и полезность для всего общества или его отдельных групп. Ребёнок же не создаёт ничего нового, ему предстоит как бы «переоткрыть» то, что уже было известно раньше. Необходимо различать творчество, как «открытие для других» и творчество как «открытие для себя». Вхождение ребёнка в человеческий мир – это непрерывная цепочка «открытий для себя». Дошкольник сам должен пройти этот путь открытия. И вот тут для педагога возникает самый сложный вопрос: как ребёнка провести по этому пути, чтобы в дальнейшем он научился ходить самостоятельно?

Развитие творческого мышления детей старшего дошкольного возраста возможно лишь при создании определенных условий, способствующих их формированию. К таким условиям относится соответствующая организация предметно – пространственной среды, обеспечивающая всю полноту развития деятельности ребенка и его личности. Правильно организованная среда создаёт благоприятные условия для развития творческих способностей детей дошкольного возраста, способствует их всестороннему развитию, обеспечивает психическое и эмоциональное благополучие. Предметно-пространственная среда в дошкольном учреждении является одним из важнейших критериев оценки качества образования.

Побывав в Губернаторском Светленском лицее, мы были приятно удивлены созданному там, системному, культурному образовательному пространству, которое включает тематические холлы, выставочные залы, используемые как учебные пространства, терминалы знаний с заложенной в них доступной информацией, зал изречений великих людей, и, конечно же, творческие мастерские и научные лаборатории. Обстановка в лицее добрая, личная для каждого и поэтому домашняя.

Похожую предметно-пространственную среду мы постарались создать в Дошкольном образовательном учреждении. Заходя в детский сад, сразу попадаешь в особую атмосферу. На стенах размещена полезная и доступная детям информация: карта России, сделанная специально для детей, с фигурками животных, памятниками архитектуры и другой образной информацией.

Элементы можно взять в руки и поиграть с ними. Создана картинная галерея (репродукции известных полотен), оформлена сменная выставка детских работ, представлена тематическая подборка материала по лексическим темам. В группе мы создали различные центры: искусства, науки, сюжетно-ролевых игр, здоровья, эмоционального развития.

Остановимся подробнее на описании центра искусств, так как предполагалось, что данная часть пространственной среды позволит реализовать один из важнейших аспектов концепции эмоционального образования: увеличение времени, посвященного художественно-эстетическим видам деятельности. В центре объединяются разные виды искусства: музыкальное, театральное, хореографическое, литературное, изобразительное. В свободном для детей доступе находятся книги с яркими иллюстрациями, лэпбуки, музыкальные инструменты, альбомы, разные виды театра. Такая организация пространства влияет на содержание воспитательной работы: согласно идеям концепции эмоционального образования, много времени уделяется вовлечению детей в разные виды художественной деятельности. В группе активно работает творческая мастерская «Творилки», где дети старшего дошкольного возраста могут фантазировать и создавать свои шедевры. В распоряжении ребят есть всё необходимое: разнообразные материалы, включая нетрадиционные, инструменты. Реализация эмоционального образования подразумевает создание особой атмосферы общения «педагог-ребенок», «ребенок-ребенок», мы стремимся к тому, чтобы дети получали удовольствие от работы, коммуникации, творчества.

Другой, не менее важный центр – центр исследовательской деятельности, по аналогии с научными лабораториями лица. Исследовательская деятельность для детей дошкольного возраста естественна и привлекательна [3]. Старшие дошкольники с удовольствием проводят опыты в исследовательской лаборатории, где делают свои первые открытия. Мы стараемся обогащать окружающую среду ребенка самыми разнообразными новыми для него предметами и стимулами с целью развития его любознательности, создать условия для проявления творческой активности, атмосферу доброжелательности и заботливости по отношению к ребенку, формирующей у него чувство собственной значимости, поощряющей проявление индивидуальности. Создав в нашей группе такую предметно-пространственную среду, мы заметили, что дети стали с удовольствием «творить», работы стали более оригинальными. Дошкольники с удовольствием фантазируют и воплощают свои идеи в коллективных и индивидуальных творческих работах.

Предметно-пространственная среда, развивающая творческие способности детей старшего дошкольного возраста, на наш взгляд, должна обладать следующими особенностями.

- Возможности для максимального включения детей в самые разные виды творческой эстетической деятельности, для чего среда должна быть информационно богата, разнообразна, иметь максимальный и даже избыточный материальный и информационный ресурс; предполагать возможности интеграции или чередования самых разных видов деятельности, в индивидуальной или коллективной форме.

- Возможности для включения детей в исследовательскую деятельность, что предполагает новизну объектов для детей, стимулирование поиска и нахождения путей решения.

- Предметно-пространственной среда должна способствовать созданию атмосферы сотворчества, содружества, общения, чему способствует ее возможность преобразования, изменения ее облика, свойств, возможностей, особое оформление.

Эти аспекты, на наш взгляд, имеют точки пересечения с концепцией эмоционального образования, и такая организация предметно-пространственной среды дошкольной организации может быть одним из педагогических условий развития творческих способностей детей старшего дошкольного возраста.

### *Литература*

1. Сайбединов, А. Г. Эмоциональное образование / А. Г. Сайбединов. – Томск : Дельта-план. – 2019. – 210 с.
2. Богоявленская, Д. Б. Психология творческих способностей : учебное пособие для студентов высших учебных заведений / Д. Б. Богоявленская. – Москва : Академия, 2002. – 320 с.
3. Семенова, Н. А. Преимущество в исследовательской деятельности детей на разных этапах обучения/ Н. А. Семенова // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2016. – № 5. – С. 23–27.

## **ЦИФРОВЫЕ РЕСУРСЫ В ОРГАНИЗАЦИИ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

### **Digital resources in the organization of research activities of schoolchildren**

*М. А. Чемина*

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

Научный руководитель:  
Н. А. Семёнова, канд. пед. наук, доцент

*Ключевые слова:* школьники, исследовательская деятельность, цифровые ресурсы.  
*Key words:* schoolchildren, research activities, digital resources.

*Аннотация.* Исследуется вопрос востребованности цифровых ресурсов в организации исследовательской деятельности детей младшего школьного возраста: потребности обучающихся, педагогов, родителей. Представлены данные результатов анкетирования различных субъектов образовательной деятельности, предложен вариант организации цифровых ресурсов, полезных разным участникам учебно-исследовательской деятельности.

Проблема формирования у детей познавательной самостоятельности остается одной из самых актуальных. В соответствии с требованиями ФГОС НОО система образования должна предусматривать активное вовлечение школьников в процесс обучения. Важную роль в этом имеет учебная исследовательская деятельность. Сегодня в образовательных учреждениях обучающиеся вовлечены в исследование, в начальной школе им помогают в реализации этой деятельности родители и педагоги. Ситуация с пандемией показала значимость цифровых ресурсов в образовании, в том числе возможность их использования для организации исследовательской деятельности младших школьников. Сегодня в сети интернет большое количество различной информации по данному вопросу, однако существует проблема поиска, выбора и применения наиболее важной, уместной или точной информации о процессе организации детского исследования. Наша работа связана с поиском возможного решения данной проблемы.

Под исследовательской деятельностью, по определению Н. А. Семеновой, понимается специально организованная творческая деятельность детей, направленная на реализацию исследования или его части с разной степенью самостоятельности с применением доступных детям методов исследования,

результатом которой являются субъективно новое для ребенка знание, исследовательские умения и новые познавательные мотивы [1].

Цифровые образовательные ресурсы – это предложенные в цифровом формате видеофрагменты, фотокарточки, различные модели, предметы виртуальной действительности и моделирования, звукозаписи, деловая графика и символные объекты, учебные материалы, а также текстовые документы необходимые для осуществления продуктивного процесса образования [2].

Сегодня информационное общество является уникальным, так как людям предоставляется огромное количество возможностей для обучения и развития, доступной информации. Для организации исследовательской деятельности детей хорошими помощниками могут являться цифровые образовательные ресурсы. Такие ресурсы могут выступать инструментом вовлечения в исследовательскую деятельность, а также для ее реализации и последующего представления результатов. Но большое количество разнообразной и зачастую несистематичной информации не помогает, а часто сбивает с толку. Нами была поставлена задача создания единого информационного цифрового ресурса для г. Томска по вопросам организации исследовательской деятельности младших школьников.

Для определения дефицита или проблем использования цифровых ресурсов по вопросам организации исследовательской деятельности нами было проведено исследование на базе МАОУ СОШ № 40 г. Томска и МАОУ гимназия № 29 г. Томска. В исследовании приняли участие 50 человек. Сбор информации проходил в электронном формате, используя Google-форму, опрос коснулся трех групп участников образовательного процесса: обучающихся, их родителей и педагогов. Были предложены вопросы, направленные на выявление потребности в информационных ресурсах, их содержания.

В результате проведенной диагностики было выявлено, что среди двух образовательных учреждений 85 % родителей и педагогов знакомы с особенностями организации исследовательской деятельности детей младшего школьного возраста и 100 % считают, что есть необходимость создания единого сайта / портала / интернет-страницы с полезными ссылками, информацией для организации исследовательской деятельности детей младшего школьного возраста. Среди отмеченных потребностей лидировали такие как: рекомендации по выбору темы, методов исследования, требования к оформлению детской исследовательской работы.

Исходя из результатов исследования, мы разработали проект цифрового портала по организации исследовательской деятельности в начальной школе, где будет размещен аннотированный список полезных информационных ре-



сурсов (статьи, методические рекомендации, интересные материалы) по организации исследовательской деятельности детей младшего школьного возраста. Список разделён на разделы: для педагогов, для родителей, для обучающихся и введен общий раздел «Рекомендации школ Томска по организации исследовательской деятельности детей младшего школьного возраста».

Предложенный вариант создания цифрового образовательного ресурса по организации исследовательской деятельности детей младшего школьного возраста нацелен на повышение доступности конкретных материалов, рекомендаций и другой полезной информации участникам образовательного процесса, что будет способствовать повышению интереса и мотивации к исследовательской деятельности и поможет ее реализовать.

### *Литература*

1. Семёнова, Н. А. Организация исследовательской деятельности младших школьников : методическое пособие / Н. А. Семёнова. – Томск : Томский ЦНТИ, 2007. – 76 с.
2. Рослякова, Л. А. Цифровые образовательные ресурсы и организация учебной деятельности в школе / Л. А. Рослякова. – Москва : Молодой ученый, 2018. – С. 378–379.
3. Бекташева, Л. Э. Формирование исследовательских умений и навыков у младших школьников в процессе организации учебной деятельности / Л. Э. Бекташева, Н. Г. Тюрина // Проблемы современного педагогического образования. – 2015. – №. 47-2. – С. 33–39.
4. Гайсина, Р. С. Некоторые аспекты организации исследовательской деятельности младших школьников / Р. С. Гайсина, А. Р. Насырова. – 2015. – С. 264–267.
5. Семёнова, Н. А. Преемственность в исследовательской деятельности детей на разных этапах обучения / Н. А. Семёнова // Вестн. Томского гос. пед. ун-та (TSPU Bulletin). – 2016. – С. 23–27.

**ДИДАКТИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ РАЗВИТИЯ МЕЛКОЙ МОТОРИКИ  
У ДЕТЕЙ 4–5 ЛЕТ**

**Development of fine motor skills in 4–5 years old children during modeling**

***В. И. Чернякова***

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

Научный руководитель:  
Т. Н. Яркина, канд. пед. наук

*Ключевые слова:* Мелкая моторика, дошкольное образовательное учреждение, развитие дошкольника, дидактическое сопровождение, предметно-развивающая среда, дидактические игры.

*Keywords:* Fine motor skills, preschool educational institution, preschooler development, didactic support, subject-developing environment, didactic games.

*Аннотация.* В данной статье рассмотрена проблема развития мелкой моторики у детей 4-5 лет в дошкольных образовательных учреждениях, описана актуальность проблемы развития мелкой моторики у детей дошкольного возраста, а также особенности дидактического сопровождения в группах среднего дошкольного возраста.

Дошкольный возраст является одним из наиболее важных периодов в процессе развития человека. Так как в этом возрасте человек активно формируется, правильно подобранные виды деятельности позволяют закрепить и развить на физиологическом уровне разнообразные нейронные связи, что в дальнейшем благоприятно скажется на общем уровне развития ребенка. В частности, развитие мелкой моторики благоприятно сказывается на формировании познавательной сферы ребенка, а также на всестороннем развитии ребенка, так как в их основе лежит сенсорное познание. В свою очередь, в основе сенсорного познания лежит не что иное как тактильно-моторное восприятие, что является основным направлением на занятиях по развитию мелкой моторики рук [1, с. 124].

Проблема развития мелкой моторики у детей дошкольного возраста отражена в Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования. Она представлена в целевых ориентирах на этапе завершения дошкольного образования – «...у ребенка развита мелкая моторка; может контролировать свои движения и управлять ими» [2].

Педагогическая практика на протяжении многих лет показывает, что чем лучше развита мелкая моторика, тем легче ребенку адаптироваться в жизни, поскольку развивается ловкость, мелкая моторика рук взаимодействует с сознанием, вниманием, мышлением, координацией, наблюдательностью и влияет на зрительную и двигательную память. Это подтверждают не только различные педагогические и медицинские практики древнего Китая и Японии, но и более современные исследования. Например, согласно В. А. Сухомлинскому «Источники способностей и дарования детей- на кончиках их пальцев, образно говоря, идут тончайшие ручейки, которые питают источник творческой мысли» [3, с. 18].

Исследования последних лет показали, что в настоящее время у большинства детей дошкольного возраста отмечается отставание в моторном развитии. Недочеты в развитии мелкой моторики сказываются на том, что детям тяжело манипулировать мелкими предметами, затруднены навыки самообслуживания, например, не могут правильно держать ложку.

На данный момент в среде педагогов дошкольного образования существуют разные методики для развития мелкой моторики. Например, авторская методика Т. А. Ткаченко «Умные пальчики – умные детки!». Оригинальность методики состоит в том, что она не требует вспомогательных средств. В качестве развития мелкой моторики используются только пальчиковые упражнения в сочетании с речевым сопровождением. Также в педагогическом опыте развития дошкольников имеются методики, где используются дидактические пособия [4, с. 83].

Для успешного развития мелкой моторики необходимо заниматься развитием руки не время от времени, а систематически, с многократным повторением. При этом для успешной работы важным условием является дидактическое сопровождение развития мелкой моторики.

Дидактическое сопровождение – это целостная система взаимосвязанных мер, таких как создание предметно-пространственной среды, взаимодействие с родителями, использование различных картотек и дидактических игр, направленных на создание условий для повышения эффективности развития мелкой моторики у детей дошкольного возраста [5, с. 56].

Одним из важных условий успешного дидактического сопровождения является создание развивающей предметно-пространственной среды.

Создавать среду, окружающую детей, нужно таким образом, чтобы она определяла направленность их деятельности и в тоже время решала поставленную задачу по развитию мелкой моторики.

У многих родителей отсутствует понимание важности развития мелкой моторики у детей дошкольного возраста и при этом создание предметно-пространственной среды силами одних только педагогов – задача практически не выполняемая. Решить обе эти проблемы можно через активное привлечение родителей. Необходимо проводить консультации, целесообразно привлекать родителей к созданию игровой среды. В приемной могут быть выставлены папки-передвижки по различным темам, фотовыставки, книги с советами по развитию мелкой моторики, примеры пособий, изготовленных из подручных средств, памятки. Взаимодействие с родителями также проходит на родительских собраниях, темой которого может быть: «Развитие мелкой моторики у детей 4–5 лет».

Помощь родителей в пополнении развивающей предметно-пространственной среды неопределима. Это не только позволит повысить уровень развития мелкой моторики в группе, но также создаст разнообразие дидактических пособий, что благоприятно скажется на процессе развития детей, так как это будет привносить элемент разнообразия и позволит удерживать интерес детей к этому виду деятельности.

Помимо перечисленных способов, создать развивающую среду в группе детского сада помогут различные виды театров: пальчиковый, театр теней. В ходе занятия дети повторяют действия взрослых, тем самым активизируют моторику пальцев рук. Также пальчиковая театрализованная деятельность положительно влияет на развитие речи дошкольника.

В своей повседневной работе педагог дошкольного образования должен помнить, что предметно-развивающая среда должна быть динамична. Предметная среда не должна быть самоцелью, вне детской деятельности» [6, с. 64].

К дидактическому сопровождению можно отнести различные картотеки: пальчиковые гимнастики, приёмы массажа рук, сопровождаемые текстом, игры с массажерами Су-Джок.

Отдельное внимание в своей практике мы уделяем массажу рук и играм с массажерами Су-Джок. Прокатывая шарик между ладошками, ребенок массирует руки, а работа с эластичным кольцом стимулирует работу внутренних органов. Работу с массажерами можно проводить в игровой форме, например, с использованием картотеки стихов и сказок.

В ФГОС ДО говорится о том, что развитие ребенка должно происходить в «формах, специфических для развития данной возрастной группы, прежде всего в форме игры» [2]. Поэтому неотъемлемой частью дидактического сопровождения является дидактическая игра.

Дидактическая игра представляет собой многоплановое, сложное педагогическое явление: она является и игровым методом обучения детей дошкольного возраста, и формой обучения, и самостоятельной игровой деятельностью, и средством всестороннего воспитания личности ребенка [6, с. 89; 7].

Примеры дидактических игр, используемых для развития мелкой моторики:

1. Игры с резанием. Цель: развитие тонких движений пальцев рук, обучение работе с ножницами. Игра «Салат» – нарезать в миску шаблоны овощей.
2. Оригами. Цель: развитие мелкой моторики, тонких движений пальцев рук, развитие аккуратности, сообразительности, усидчивости, пространственного мышления.
3. Шнуровки. Цель: развитие умения продевать шнурки, тренировка точных тонких движений рук, развитие мышления. Игра «Найди маму», «Укрась ёлочку».
4. Игры с прищепками. Цель: развитие моторики рук, внимания, закрепления цветов. «Развесь бельё», «Цветные хвосты».
5. Плетение бумажными лентами. Цель: развитие мелкой моторики.
6. Кинезиологические упражнения. Цель: развитие межполушарного воздействия, способствующее активизации мыслительной деятельности.
7. Твистер для пальчиков. Цель: развитие координации движений, тонкой моторики рук.
8. Игры с пуговицами. Цель: развитие зрительно-моторной координации, математического мышления, тактильного восприятия.
9. Игры с сенсорными мешочками с крупами. Цель: тактильно с закрытыми глазами определить, что находится в мешочке.
10. Игры с крупами. Крупа находится в большой емкости, в ней закопаны мелкие предметы. Задача ребенка: найти все предметы. Цель: развитие тактильных ощущений.
11. Рисование по крупам, по песку пальцами. Цель: развитие мелкой моторики.

Примеров дидактических игр много, как и готовых пособий и сделанных своими руками. Главное – учитывать личностные особенности каждого ребенка и регулярно проводить работу по развитию мелкой моторики.

Также немаловажным составляющим дидактического сопровождения является педагогическая компетентность. Воспитатель должен постоянно раз-

виваться и самообразовываться, изучать методическую литературу, вносить что-то новое в свою работу.

Таким образом, мы считаем, что развитие мелкой моторики для детей дошкольного возраста – основополагающее направление деятельности, так как через этот вид деятельности закладываются качества, которые определяют всесторонне-развитого и гармоничного человека.

Разработка инновационных методов, комплексов упражнений и внедрение дидактических игр положительно сказывается на развитии мелкой моторики у детей.

Понимание важности развития мелкой моторики у детей дошкольного возраста – необходимый элемент при построении воспитательного и образовательного процесса в дошкольных учреждениях, как со стороны педагога, так и со стороны родителей.

### *Литература*

1. Кольцова, М. М. Двигательная активность и развитие функций мозга ребенка / М. М. Кольцова. – Москва : Просвещение, 2014. – 228 с.
2. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. Приказ №1155 от 17.10.2013 г. «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования».
3. Сухомлинский, В. А. Родительская педагогика / В. А. Сухомлинский. – Санкт-Петербург : Детство – Пресс, 2017. – 208 с.
4. Ткаченко, Т. А. Мелкая моторика. Гимнастика для пальчиков / Т. А. Ткаченко. – Москва : ЭКСМО, 2012. – 234 с.
5. Смирнова, Е. А. Система развития мелкой моторики у детей дошкольного возраста / Е. А. Смирнова. – Санкт-Петербург : Детство-Пресс, 2017. – 144 с.
6. Зебзеева, В. А. Организация режимных процессов в ДОУ : методическое пособие / В. А. Зебзеева. – Москва : ТЦ Сфера, 2010. – 80 с.
7. Большакова, С. Е. Формирование мелкой моторики рук: игры и упражнения / С. Е. Большакова. – Москва : ТЦ Сфера, 2016. – 61 с.

## **КИНООРИЕНТАЦИЯ СОВРЕМЕННЫХ ДЕТЕЙ. ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ**

### **Cinema orientation of modern children. Problems and prospects**

*Л. А. Шабалина*

*ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет», г. Томск, Россия  
МАОУ «Лицей №7», г. Томск, Россия*

Научный руководитель:  
А. К. Бернатоните, канд. искусствоведения

*Ключевые слова:* кинопедагогика, кино для детей, воспитание, дети и подростки, средняя общеобразовательная школа, образование.

*Key words:* film education, cinema for children, upbringing, children and adolescents, secondary school, education.

*Аннотация.* Сегодня воспитание детей рассматривается как « стратегический общенациональный приоритет, требующий консолидации усилий различных институтов гражданского общества», это отражено во множестве федеральных законов, стратегиях, программах и иных нормативно-правовых актах. Ярko обозначившийся в последние годы разрыв между потребностями и реалиями в образовании требует пересмотра форм и подходов. Именно кино как вид синтетического искусства способно устранить существующую на данный момент, разобщенность межпредметных знаний школьника по направлению Искусство, разделенных в настоящее время по отдельным предметам, поэтому актуальность исследования не вызывает сомнений. В исследовании рассматриваются проблемы и перспективы киноориентации современных детей и возможности использования опыта кинопедагогики советского в современных условиях и не только в форме кинокружков, но и непосредственно в общем образовании наравне с другими видами искусства.

Сегодня воспитание детей рассматривается как « стратегический общенациональный приоритет, требующий консолидации усилий различных институтов гражданского общества» («Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года» (Распоряжение Правительства Российской Федерации от 29 мая 2015 №996-р) и «Стратегии национальной безопасности Российской Федерации» от 31 декабря 2015 года.), это отражено во множестве федеральных законов, стратегиях, программах и иных нормативно-правовых актах

Современные реалии демонстрируют выход на первый план у детей и подростков визуального восприятия, вследствие чего, кинематограф, становится одним из значительных и неотъемлемых элементов современной культуры, заняв ведущие позиции в иерархии искусств. К сожалению, ни в рам-

ках эстетического воспитания современной общеобразовательной школы ( о чем радеют многие представители кинопедагогики), ни даже в рамках кинополитики Министерства культуры детский кинематограф не является приоритетным направлением.

В Советском Союзе в год на экраны выходило до 30-ти детских фильмов.

На данный момент сложилась очень странная ситуация с кино именно для детей зачастую оно превратилось именно в кино для семейного просмотра. По сводкам Министерства культуры, в стране ежегодно снимается от десяти до 30 картин для семей и юных зрителей.

Вот только некоторые из них, не только получившие финансовую поддержку Министерства культуры РФ, но и отмеченные многочисленными наградами на кинофестивалях, но так и не дошедшие до широкого зрителя: **Сестренка** (2019, Россия, режиссер: Александр Галибин ); **Солдатык** (2019 г. Россия, режиссер: Виктория Фанасютина); **Крик тишины** (2019, Россия, режиссер Владимир Потапов); **Про Лелю и Миньку** (2020, Россия. Экранизация цикла детских рассказов Михаила Зощенко, режиссер: Анна Чернакова); **Хэштег** (2020, Россия, режиссер Олег Андросов); **Счастье в конверте** (2020, Россия, режиссер: Светлана Суханова)

А какой не анимационный фильм с рейтингом 0+ вы можете назвать?

Какой из представленного списка вы видели?

При этом нельзя не отметить засилия, безусловно талантливого и яркого, но несущего иные кинематографические культурные коды – зарубежного кино, а понимая и учитывая тот факт, что искусство кино способно глубоко воздействовать на различные сферы человеческого сознания, формировать чувства и разум, и является ценностным источником познания человека, мы так же должны понимать, что кино может быть использовано как для духовного обогащения личности, так и против нее.

Детское кино советского союза несло ясную социально-политическую ориентацию, внедряя на уровне не только поведения, но и сознания подрастающего поколения понятные и положительные ориентиры, имело четкую ориентацию на определенный возраст и решало проблемы этого возраста через просмотр. Сейчас такого кино очень мало, фактически нет, а у тех, что есть, прокатная судьба не складывается, его мало кто видел, поэтому трудно сказать, пользовалось бы оно успехом у публики или нет, на практике эта теория не проверена.

В то же время громадный фонд советских проверенных фильмов, многие называют «не современными», «вне контекстными» и попросту «не интерес-



ными современным детям», такие мнения ходят даже в профессиональной среде (пример последняя конференция г. Тюмень).

При этом исследований интереса детей на эту тему за последние 10 лет я, например не нашла.

Для выявления предпочтения фильмов (зарубежных / отечественных), а также особенностей фильмов я разработала анкету **«Кино для детей и юношества, ваш выбор?!»**

Участниками исследования стали студийцы ДЭТС «ТАК НАДО» МАОУ лицей7, ТЭС «Щеглы» и старшие ребята Сибирского лицея посещающие факультатив по кино. Всего 85 ребят в возрасте от 7–16 лет. 30 мальчиков и 55 девочек

На вопрос **Какое кино вы предпочитаете смотреть?**

57,6 % респондентов выбрали зарубежное современное кино,

34,1 % кино зарубежное детское.

На вопрос **Кто принимает решение о выборе фильма?**

Большинство респондентов ответили, что выбор они делают самостоятельно.

На вопросы:

**Оцените качество современного Российского кино для детей и юношества по 5-ти бальной шкале.**

Большинство оценило его на 3 балла.

**Оцените качество советского кино для детей и юношества по 5-ти бальной шкале.**

Большинство оценило его на 4 балла.

**Оцените качество зарубежного современного кино для детей и юношества по 5-ти бальной шкале.**

Большинство оценило его на 5 баллов.

На вопрос: **Какое кино для детей и юношества вы смотрите чаще?**

С небольшим отрывом от современного / отечественного, победило современное / зарубежное кино.

На вопрос: **Фильмы какого жанра вы чаще всего выбираете для просмотра?**

Большинство выбрало Фантастику и фэнтези (по-старому советскому сказки), иногда предпочитая приключенческие фильмы и отвергнув фильмы про любовь и костюмные исторические фильмы.

Отвечая на вопросы: **Что вас привлекает в фильмах? Самое интересное для вас? Фильмы о чем вы любите смотреть?**

Большинство респондентов выбрали сюжет и актерскую игру и вариант Про героев и сказочных существ.

Что интересно младшие ребята выбрали «Яркого героя», а у старших ребят (анкеты можно было разобрать по возрасту) интерес к герою уступал место иным составляющим фильма, в основном сюжету и актерской игре и спецэффектам. Так же был предложен «Свой ответ» и там несколько удивил, в свете возрастной категории, ответ «О любви между парнями».

На вопрос **Почему вы предпочитаете именно эти фильмы?**

Самым популярным ответом стал ответ ПРОСТО интересные.

Если проанализировать данные последних двух слайдов, складывается впечатление, что чем младше респондент тем актуальнее для него вопросы смысла существования, основные жизненные ценности, образцы поведения. Мне кажется, именно это указывает на их запрос к кино не только, как к развлечению, но и как к искусству, которое способно помочь больше узнать о мире и людях. Но чем старше респонденты тем больше они выбирают ответ «Просто развлекательные»,

Сам собой напрашивается вывод: под влиянием современного зарубежного, ведь именно его выбирают дети исходя из анкеты, кинорепертуара у детей с возрастом, довольно быстро, вырабатывается отношение к кинофильму как к зрелищу, без смысла – «не заморачиваясь».

В проведенном опросе, на вопрос «Назовите самые популярные, на ваш взгляд фильмы среди детей и юношества», самыми популярными (17 ответов из 85 стали «Мстители», «Гарри Поттер» – 9 раз, причем при выборе сильно перемешаны возрастные категории. Российский и советский детский кинематограф в ответах не был представлен вовсе.

А на вопрос: «Назовите свои любимые фильмы российские и зарубежные» Гарри Поттер назван 15 раз, 3 ответа радуют Приключениями Маши и Вити», 3 ответа «Сваты».

Согласитесь нельзя не отметить влияние американской супергероики на предпочтения детей.

Из опроса явно видно и другую современную тенденцию – специфические детские киноинтересы и предпочтения нивелируются, происходит их сближение и совпадение со взрослыми. Это раннее взросление не всегда идет на пользу, и как бы это громко не звучало порой лишает их детства и я бы даже сказала дезориентирует в социуме.

Возможно поэтому, на вопрос **Кто из героев фильмов стал для вас примером?** Самые популярные ответы **НИКТО, ни на кого, и точка.**

На вопросы: **С кем вы обсуждаете просмотренные фильмы? Чьи рекомендации вы учитываете при выборе фильма?** Большинство респондентов предпочитают друзей и родных, близких людей.

Это замечательно, если родители и близкие люди находят время обсудить кино, но если родители включаются в процесс обсуждения им необходимо как минимум понимать, о чем они говорят.

Один из самых не популярных ответов **«С учителем».** На мой взгляд, это связано именно с отсутствием возможности обсуждения кино с учителем.

Оказавшись за пределами учебно-воспитательного процесса кинематограф, превратился для значительной части школьников в основную форму досуговой деятельности, ориентированную, прежде всего на развлечение, это подтверждает и приведенная выше анкета.

Меж тем игровое кино, как никакой другой вид современного искусства обладает мощным потенциалом в деле воспитания. А потому, по моему мнению именно сегодня назрела необходимость внедрения методик и программ кинопедагогике в общеобразовательную школу.

*Вывод:*

Многоаспектность кинообразования позволяет рассматривать его как фактор культурного развития, как средство формирования аудиовизуального мышления, гуманизации учебно-воспитательного процесса, как систему эстетического воспитания, и форму педагогического управления интересами и потребностями школьников в области кино. И начинать нужно с младшей школы как с основного заказчика наиболее заинтересованного в ответах на вопросы о смысле существования в современном мире, основных жизненных ценностях, образцах поведения. Относящихся к киноискусству не только как к развлечению, но и как информационному ресурсу способному помочь больше узнать о современном мире и окружающих людях.

Про среднюю и старшую школу тоже не стоит забывать, но получив фундаментальный навык метапредметного анализа и осмысления кино через другие виды искусства, в начальной школе. Мы предполагаем, что они сумеют самостоятельно выстроить систему, что позволит устранить существующую на данный момент, разобщенность межпредметных знаний школьника, разделенных по отдельным предметам, и получение им представлений о целостной картине мира. Что является одной из приоритетных задач современной педагогики в условиях реализации ФГОС.

### *Заключение*

В послереволюционный период в 20–30 гг. XX века в нашей стране социальное воспитание было объявлено наиболее важным и ответственным участком во всей системе народного образования. Многие педагоги, психологи, государственные и общественные деятели, того времени, такие как П. П. Блонский, К. Н. Вентцель, Н. К. Крупская, А. В. Луначарский, А. С. Макаренко, А. П. Пинкевич, С. Т. Шацкий Л. С Выготский и др. отводили важнейшую роль в реализации социального воспитания кинематографу.

**Лев Выготский**, например, чьи идеи и методы занимают важное место в современной концепции сингапурской методики, самой успешной педагогической методики преподавания в мире на данный момент. Выготский предлагал рассматривать социально-культурную среду, в которой развивается ребенок «не просто как один из факторов, а как основной фактор формирования личности». «Естественное созревание – это одна сторона развития ребенка, она происходит почти независимо от социума, но развитие мышления, восприятия, памяти и других высоких психических функций невозможно без социума» – этому учил молодых педагогов Выготский. «В сотрудничестве с другими, в результате социального диалога, совместной деятельности формируется внутренний способ мышления ребенка, его настройка на культурные и поведенческие нормы, расширяются представления о вариативности решения тех или иных задач».

В Педагогической энциклопедии: в 3 т. ; под ред. А. Г. Калашникова. – Москва, 1928. – Т. 2. – 634 с. говорится что: «Школы того времени вступали в соглашение с кинотеатром, который по их указаниям ставил ту или иную картину («Потемкин», «Дворец и крепость», «Крылья холопа», «Мать» и т. п.), связанную с прохождением школьной программы, образовательный материал, даваемый картиной, прорабатывался в школе. Школа в свою очередь гарантировала кино распространение билетов.

Беседуя с детьми перед сеансом или после него, педагог должен был отвечать на поставленные детьми вопросы, «которые чаще всего вертятся вокруг кинематографии в целом» Предполагалось, что эта беседа подготавливала к восприятию картины, помогала детям анализировать ее.

После просмотра обсуждались поступки действующих лиц; предлагалось прочитать рассказ, по которому сделана картина, и сравнить их; обсуждалось, что больше понравилось в картине и др. В кинематографе для детей акцентировалось внимание на зрительных образах фильма и объяснении преподавателя: педагог и фильм во время демонстрации должны были

представлять собой единое целое, одновременно оказывая воздействие как на орган слуха, так и на орган зрения ребенка.»

То есть проводилась большая подготовительная работа перед просмотром кино.

На мой взгляд, переработанный, осовремененный опыт кинопедагогики 1920-х – 1930-х гг. с успехом может быть использован в современных условиях и не только в форме кинокружков, но и непосредственно в общем образовании наравне с другими видами искусства.

## *Литература*

1. Мазурицкая, М. А. Ценностные ориентации российской молодежи с 1920-х по 2000-е гг.: на примере литературы и кинематографа : специальность 24.00.01 Теория и история культуры : диссертация на соискание ученой степени кандидата культурологии / М. А. Мазурицкая ; Московский государственный университет культуры и искусств. – Москва, 2011. – 182 с. Неопубликованные документы.
2. Гаврилина, Л. К. Психолого-педагогическая культура кинопросмотра – в год культуры и всегда / Л. К. Гаврилина // Человек. Культура. Образование. – 2014. – № 2. – С. 245–252.
3. Мелконян, К. Ю. Киноискусство как фактор формирования социокультурного пространства общества / К. Ю. Мелконян // Вестник Ставропольского государственного университета. – 2010. – № 1. – С. 259–263.
4. Воспитательный потенциал киноискусства для современных подростков / А. Е. Николаева, Д. М. Майорова // Молодой ученый. – 2017. – № 1. – С. 82–85.
5. Карабутина, Т. В. Развитие системы детского кинопроката в 20-30-е гг. XX в. / Т. В. Карабутина // Концепт : электронный научно-методический журнал. – 2015. – Т. 13. – С. 3641–3645. – URL: <http://ekoncept.ru/2015/85729.htm> (дата обращения: 27.03.2021).
6. Колодин, М. О самом важном из всех искусств / М. Колодин // Просвещение Сибири. – 1930. – № 2. – С. 89–92.
7. Либерман, Л. Организация фото-кино дела в РСФСР / Л. Либерман // Народное просвещение. – 1929. – № 10. – С. 6–7.
8. Лобанова, О. Б. Развитие просветительской деятельности в Сибири в 20-30 е гг. XX в. / О. Б. Лобанова, Е. М. Плеханова, А. А. Шалабанова // Современные проблемы науки и образования. – 2014. – № 6. – URL : <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=16756> (дата обращения: 29.03.2021).
9. Шванева, В. В. Роль современного кинематографа в сфере детского и молодежного досуга / В. В. Шванева // Энергия науки : Сборник материалов Vмеждународной научно-практической Интернет-конференции студентов и аспирантов. Ханты-Мансийск, 2015. – Ханты-Мансийск, 2015. – С. 347–349.
10. Роль кинематографа в организации идеологической и культурно-просветительской работы с подрастающим поколением в 20-30-е гг. XX в. в Сибири / О. Б. Лобанова, Е. М. Плеханова, З. У. Колокольникова, Т. М. Гончарова // Проблемы современного педагогического образования. – Ялта : РИО ГПА, 2017. – № 55-9. – С. 100–107.
11. Педология : учебник / А. Б. Залкинд, А. А. Файвуснович, В. М. Горбек [и др.] ; под ред. А. Б. Залкинда. – Москва : Учпедгиз, 1934. – 230 с.
12. Педагогическая энциклопедия: в 3 т. ; под ред. А. Г. Калашникова. – Москва, 1928. – Т. 2. – 634 с.
13. Ромм, Т. А. Социальное воспитание – феномен современной педагогики / Т. А. Ромм // Вестник Тувинского государственного университета. – 2010. – № 4. – С. 4–8.

14. Семёнова, А. К. Учебное кино: исторический аспект / А. К. Семёнова // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 1-2. – С. 143–150.
15. Смирнов, В. И. Главсоцвос Н.К.П. и детско-школьное кино / В. И. Смирнов // Детское кино. – 1930. – № 1.– С. 4–5.
16. Советское кино. – URL : <http://www.kino-teatr.ru/kino/db/sov/movie/> (дата обращения: 30.03.2021).
17. Федюк, А. В. Советская система кинопроизводства и кинопроката в 1920-е – 1930-е гг. : специальность 07.00.02 Отечественная история : диссертация на соискание ученой степени кандидата исторических наук / А. В. Федюк ; Институт истории СО РАН. – Новосибирск, 2009. – 276 с. Неопубликованные документы.

**ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПО РАЗВИТИЮ  
СОЦИАЛЬНО-КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ  
ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

**Pedagogical activities on development of socio-communicative skills  
of elder preschool age children**

*Д. И. Шафигулина, Е. Д. Файзуллаева*

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

*Ключевые слова:* развитие, умения, социально-коммуникативные умения, дети дошкольного возраста, старшие дошкольники, педагогическая деятельность, дошкольная образовательная организация.

*Key words:* development, skills, social and communication skills, preschool children, older preschoolers, pedagogical activities, preschool educational organization.

*Аннотация.* В статье представлена актуальность развития социально-коммуникативных умений детей старшего дошкольного возраста, особенности развития социально-коммуникативных умений детей старшего дошкольного возраста. Описывается на теоретическом уровне педагогическая деятельность по развитию социально-коммуникативных умений у детей 6–7 лет.

Социально-коммуникативное развитие детей дошкольного возраста, согласно определению, представленному во ФГОС ДО предполагает в своем содержании усвоение норм и ценностей, принятых в обществе, включая моральные и нравственные ценности; развитие общения и взаимодействия ребенка со взрослыми и сверстниками; становление самостоятельности, целенаправленности и саморегуляции собственных действий; развитие у дошкольника эмоциональной отзывчивости, сопереживания, формирование готовности к совместной деятельности со сверстниками [11]. Исходя из этого, процесс формирования социально-коммуникативных умений у детей дошкольного возраста является одним из наиболее приоритетных направлений развития и образования детей согласно ФГОС ДО, в рамках которого старшие дошкольники осваивают первоначальные представления социального характера и овладевают конструктивными способами взаимодействия с окружающими через приобщение к элементарным общепринятым социальным нормам и правилам.

Социально-коммуникативные умения выступают неотъемлемыми компонентами процесса общения, и включают в свое содержание следующие ас-

пекты: средства общения (речь, мимика, пантомимика); вербальные и невербальные средства общения; внутренние мотивы человека (направленность на общение, желание участвовать в разговоре); умения аудирования и говорения (выражать свои чувства, эмоции, желания, задавать вопросы, аргументировать) [9, с. 52; 4, с. 13].

О.В. Дыбина в своих работах выделила следующие показатели социально-коммуникативных умений старших дошкольников: умение понимать эмоциональное состояние сверстников, взрослых; умение распознавать настроение партнера по его вербальному и невербальному поведению; умение слушать собеседника, с уважением относиться к его мнению, интересам; способность взаимодействовать со сверстниками, соотнося свои желания, стремления с интересами других участников; умение адекватно реагировать и конструктивно вести себя в конфликтных ситуациях; умение вести простой диалог с собеседником, получать нужную информацию в общении [4, с. 28].

Отечественными психологами и педагогами (Л. А. Венгером, В. С. Мухиной, Н. Н. Поддъяковым и др.) отмечается, что развитие социально-коммуникативных умений в период старшего дошкольного возраста является особенно актуальным в связи с тем, что в данном возрасте отмечаются максимально благоприятные условия для их формирования [5, с. 78]. Исследователи, занимавшиеся проблемой развития коммуникации старших дошкольников (Л. С. Выготский, М. И. Лисина и др.), отмечают, что главным условием для становления психических способностей и качеств ребенка, а в особенности речи, воображения, мышления, самооценки, является общение ребенка со взрослыми и сверстниками, в результате которого дошкольники обмениваются знаниями, обогащают свой жизненный опыт и приобщаются к опыту человечества [2, с. 85; 7, с. 96].

Л. Г. Соловьева, А. С. Михашина подчеркивают, что социально-коммуникативные навыки у дошкольников формируются преимущественно в рамках групповой работы, реализующейся в рамках организации ведущей деятельности детей данного возраста – игровой. Исследователи отмечают, что формирование данных навыков следует начинать еще в раннем детстве, когда дети обладают наиболее высокими показателями пластичности, гибкости, способности воспринимать информацию непосредственно, «на лету». Развитие социально-коммуникативных навыков детей во многом зависит от возрастных психологических особенностей и от наличия положительных для этого процесса условий, основным из которых исследователи считают обеспечение свободной, непринужденной обстановки, содействующей детской коммуникации [6, с. 36].



По мнению большинства исследователей (Н. Ф. Губанова; Н. Н. Князева; Н. А. Короткова; Н. Г. Куприна; Л. Г. Соловьева, А. С. Михашина и др.), на становление и развитие социально-коммуникативных умений старших дошкольников существенное воздействие оказывает сюжетная ролевая игра. Именно в процессе игровой деятельности дети на этапе дошкольного детства обращаются к рассмотрению системы отношений людей, начинают осознавать свое место в такой системе, учатся ориентироваться в основаниях определенных человеческих поступков. При разыгрывании фрагментов действительной взрослой жизни в игровой деятельности, старшие дошкольники не только раскрывают для себя новые стороны окружающей реальности, но и совершенствуют становление собственной познавательной сферы [1, с. 64].

Н. Ф. Губанова в своих работах подчеркивает, что игра воспитывает дошкольников, поскольку в игре дошкольники обучаются учитывать интересы товарищей, сопереживать им, учатся вносить вклад в единое дело [3, с. 40]. А. П. Усова добавляет, что в рамках сюжетных ролевых игр для дошкольников создаются положительные условия, способствующие развитию у них навыков общения, будущего процесса личностной социализации, благополучного внедрения во взрослый мир [10, с. 116].

По мнению Н. Е. Вераксы, Т. С. Комаровой, Э. М. Дорофеевой дети 6–7 лет в сюжетно-ролевых играх осваивают более сложные взаимодействия людей, которые отражают значимые жизненные ситуации (рождение ребенка, болезнь и пр.), благодаря чему ребенок «входит» в социальный мир взаимодействий, осваивая основные роли, испытывая переживания и эмоции того персонажа, роль которого они играют. Особенностью социально-коммуникативного развития ребенка 6–7 лет в условиях сюжетно-ролевой игры является то, что на данном возрастном этапе ребенок уже может по ходу игры взять на себя новую роль, сохранив при этом роль, взятую ранее, когда логика игры этого требует. Одновременно с этим, в процессе оценивания и комментирования исполнения роли тем или иным участником игры, также происходит развитие и обогащение социально-коммуникативных умений детей 6–7 лет [8, с. 92].

Анализ целевых ориентиров дошкольного образования, сформулированных в ФГОС ДО позволяет выделить личностные качества детей дошкольного возраста, на развитие которых направлена педагогическая деятельность в рамках социально-коммуникативного развития: инициативность и самостоятельность ребенка; уверенность в своих силах, открытость внешнему миру, положительное отношение к себе и к другим людям; активное взаимодействие со сверстниками и взрослыми, участие в совместных играх; способность

договариваться, учитывая интересы других, соблюдать очередность, устанавливать новые контакты; освоение различных способов разрешения конфликтных ситуаций; владение ребенком различными формами и видами игр; понимание устной речи и возможность выражать свои мысли и желания [11].

В ходе анализа литературы мы решили остановиться на определении педагогической деятельности, используемой в рамках педагогической психологии, согласно которому она представляет собой вид профессионально-трудовой деятельности, в ходе которой, с помощью различных средств воздействия на обучающихся реализуются основные обучающие и воспитательные задачи, а также осуществляется личностное, интеллектуальное и деятельностное развитие детей.

Проведенный анализ современного профессионального стандарта педагога позволил определить образ педагогической деятельности современного педагога дошкольного образования. По его итогам мы установили, что с точки зрения рассмотрения эффективности педагогической деятельности по развитию социально-коммуникативных умений в старшем дошкольном возрасте основополагающей функцией педагога дошкольного образования является функция «педагогическая деятельность по реализации программ дошкольного образования», которая включает в свое содержание реализацию следующих особо значимых в рамках данного исследования трудовых действий: организация различных видов деятельности для дошкольников (предметной, познавательно-исследовательской, игровой, продуктивной; конструирования); организация конструктивного взаимодействия детей в разных видах деятельности, свободно выбираемых детьми; создание в группе положительного психологического климата; формирование у детей психологической готовности к школьному обучению.

Педагогическая деятельность по развитию социально-коммуникативных умений у детей 6–7 лет включает в свое содержание воспитание у дошкольников инициативности и творческого подхода в совместной коллективной деятельности; воспитание уважительного отношения к окружающим, стремления у детей в своих поступках следовать положительному примеру; развитие у детей умения справедливо оценивать свои поступки и поступки сверстников и пр. Помимо этого, педагогу в работе с детьми необходимо поощрять проявление таких качеств, как сочувствие, отзывчивость, справедливость, скромность; продолжать формировать чувство принадлежности социальной общности, группе, к своей семье; воспитывать уважение к людям разных национальностей, интерес к их культуре и обычаям. В рамках развития коммуникативных способностей педагогическая деятельность сосредотачивается на

развитии у детей готовности к общению и к сотрудничеству; на формировании умения считаться с интересами и мнением товарищей, справедливо решать споры.

Также педагог организует деятельность, направленную на развитие у детей интереса к совместным инициативам в проектной (творческие, исследовательские и нормотворческие проекты), продуктивной (коллективные работы), событийной, игровой и других видах деятельности.

Развитие регуляторных способностей детей 6–7 лет осуществляется педагогом согласно данной программе посредством воспитания у детей организованности, дисциплинированности; развития волевых качеств и умений, формирования культуры поведения и вежливого общения (приветствие, прощание, просьбы, извинения) [8, с. 116].

Формирование социальных представлений, умений и навыков во многом происходит в ходе игровой деятельности, когда ребенок проявляет в игре самостоятельность, способность к выполнению игровых правил и норм; способность к совместному построению сценария игры; учится договариваться, планировать и обсуждать совместные действия, проявлять инициативу, организаторские способности, творческое воображение.

При этом значительную роль играет предметно-пространственная среда, которая позволяет в ходе игры использовать различные атрибуты, предметы, конструкторы, строительный материал, побуждает детей по-своему обустроить собственную игру, самостоятельно подбирать и создавать недостающие для игры предметы.

В процессе педагогической деятельности, направленной на приобщение ребенка к труду, развитие социально-коммуникативных умений детей 6–7 лет осуществляется в процессе формирования у них стремления участвовать в совместной трудовой деятельности наравне со всеми, стремление быть полезными окружающим, радоваться результатам коллективного труда [8, с. 54].

В результате реализации рассмотренных направлений педагогической деятельности и реализации основных видов деятельности у детей 6–7 лет формируются такие показатели социально-коммуникативного развития как культурные способы поведения (соблюдение правил вежливости; адекватное использование вербальных и невербальных средств общения; стремление найти конструктивный способ выхода из конфликта, толерантное отношение к окружающим); социально-коммуникативные навыки в игровой деятельности (самостоятельный подбор и проведение разнообразных сюжетных игр, способность следовать правилам, проявляя себя терпимым и доброжелатель-

ным партнером; способность импровизировать; способность моделировать предметно-игровую среду и пр.); навыки безопасного поведения в различных социальных условиях (знает и соблюдает элементарные правила поведения в природе, организованного поведения в детском саду, поведения на улице и в транспорте, дорожного движения; имеет представление о способах поведения в потенциально опасных ситуациях); социально-коммуникативные навыки в трудовой деятельности (выполняет индивидуальные и коллективные поручения; проявляет трудолюбие, активность при работе в группе; может планировать свою трудовую деятельность; отбирать материалы необходимые для занятий, игр; выполняет самостоятельно простейшие ручные трудовые операции с использованием ножниц, клея, ниток и иголки и др.).

Анализ научной литературы по проблеме особенностей развития социально-коммуникативных умений детей дошкольного возраста 6–7 лет позволил нам определить, что социально-коммуникативные умения включают в свое содержание средства общения (; вербальные и невербальные средства общения; внутренние мотивы человека; умения выражать свои чувства, эмоции, желания, задавать вопросы, аргументировать. Значительную роль в педагогической деятельности по развитию социально-коммуникативных умений детей дошкольного возраста имеет игра, поскольку в ней ребенок получает все необходимые условия для своего социального и коммуникативного развития. Наибольшая вероятность эффективности социально-коммуникативного развития у детей 6–7 лет возможна при создании и поддержании в процессе работы непринужденной и благоприятной атмосферы, подразумевающей предоставление творческой свободы и способствующей свободной детской коммуникации, в результате чего ребенок сможет проявить самостоятельность, творческую активность и в наибольшей степени вовлечься в процесс, способствующий развитию его социально-коммуникативных умений.

### *Литература*

1. Амет-Уста, З. Р. Коммуникативные умения старшего дошкольника: актуальность проблемы, педагогические условия / З. Р. Амет-Уста, Н. Н. Сапон // Современные инновации. – 2019. – № 3 (31). – С. 64–67.
2. Выготский, Л. С. Собрание сочинений / Л. С. Выготский. – Москва : Юрайт, 2019. – 368 с.
3. Губанова, Н. Ф. Развитие игровой деятельности. Вторая младшая группа: учебное пособие / Н. Ф. Губанова. – Москва : Мозаика-Синтез, 2015. – 144 с.
4. Дыбина, О. В. Педагогическая диагностика компетентностей дошкольников. Для работы с детьми 5–7 лет / О. В. Дыбина. – Москва : Мозаика-Синтез, 2013. – 64 с.

5. Зотова, И. В. Особенности развития коммуникативных и речевых навыков детей старшего дошкольного возраста / И. В. Зотова Д. В. Могилка // Проблемы современной науки и образования. – 2017. – № 17. – С. 78–81.
6. Игра и развитие ребенка : хрестоматия ; сост.: Л. Г. Соловьева, А. С. Михашина. – Архангельск: Поморский университет, 2015. – 551 с.
7. Лисина, М. И. Проблемы онтогенеза общения / М. И. Лисина. – Москва : Педагогика, 2007. – 160 с.
8. От рождения до школы. Инновационная программа дошкольного образования ; под ред. Н. Е. Вераксы, Т. С. Комаровой, Э. М. Дорофеевой. – Москва : МОЗАИКА-СИНТЕЗ, 2019. – 336 с.
9. Почепцов, Г. Г. Теория коммуникации / Г. Г. Почепцов. – Москва : Рефл-бук, 2001. – 656 с.
10. Усова, А. П. Об организации обучения дошкольников : учебное пособие / А. П. Усова. – 11-е изд. – Москва : Сфера, 2011. – 206 с.
11. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования / Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 17.10.2013 № 1155 «Об утверждении Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования» [Электронный ресурс] // Официальный сайт компании «КонсультантПлюс». – URL : [http:// www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_154637/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_154637/)(дата обращения: 30.03.2021).

**ПОДГОТОВКА БАКАЛАВРОВ К ЛИТЕРАТУРНОМУ ОБРАЗОВАНИЮ  
ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА  
С ПРИМЕНЕНИЕМ КЕЙС-ТЕХНОЛОГИИ**

**Teaching bachelors to literary education for primary school children  
using case-technology**

***О. В. Шварева***

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

*Ключевые слова:* кейс-технология, литературное развитие, литературное образование, интерактивные технологии, дети младшего школьного возраста.

*Keywords:* case-technology, literary development, literary education, interactive technologies, children of primary school age.

*Аннотация.* Значение литературы для развития отдельного человека и социума имеет большое значение. В настоящее время прослеживается снижение уровня проявления интереса к чтению. В связи с этим важно корректно осуществлять ранее литературное развитие и литературное образование подрастающего поколения. В исследовании представлен процесс подготовки бакалавров педагогического образования с применением кейс-технологии для осуществления литературного образования детей младшего школьного возраста. В статье обозначены особенности кейс-технологии при организации самостоятельной работы бакалавров, а также приведены примеры кейсов, написанных студентами, по проблеме литературного развития и литературного образования младших школьников.

Литература, выполняющая информационную и эстетическую функции, имеет большое значение для формирования у человека духовных и нравственных ценностей, его самосовершенствования, развития и образования. Доказано, что своевременное литературное развитие детей, начинающееся еще в дошкольный период, способствует формированию любознательных, творческих, креативных, компетентных читателей, способных корректно выразить свои чувства и мысли. Подтверждение данной мысли находим у Д. С. Лихачева [1], доктора филол. наук, профессора, филолога, обращающего внимание на то, что чтение способствует формированию навыка размышления и интеллектуального развития общества.

В настоящее время прослеживается тенденция снижения уровня проявления детьми интереса к читательской деятельности. Это влечет опасность недостаточного овладения ими в начальной школе видами речевой деятельности (аудирования, говорения, письма), что впоследствии, по утверждению

многих исследователей, может способствовать появлению социально-экономических проблем. В современном цифровом мире, литературное образование детей младшего школьного возраста является одной из основных задач родителей и современных учителей младших классов.

Уточним, литературное развитие, являющееся первостепенным, представляет собой чаще всего стихийное восприятие детьми (первоначально слушателем, а позднее читателем) художественных произведений, выступает пропедевтикой к формированию литературного образования подрастающего поколения, осуществляемого впоследствии целенаправленно при изучении дисциплины литературное чтение в условиях начальной общеобразовательной школы. Обозначенным выше подтверждается актуальность подготовки будущих бакалавров педагогического образования к литературному развитию и литературному образованию детей младшего школьного возраста.

В связи с этим, в Томском государственном педагогическом университете при подготовке будущих учителей начальных классов, обучающихся по направлению подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки), направленность (профили) Начальное образование и Дошкольное образование, уделяется особое внимание литературному развитию и литературному образованию детей дошкольного и младшего школьного возраста. В соответствии с ФГОС ВО 3++ в рабочем учебном плане, по обозначенной выше программе бакалавриата, определяются основные учебные дисциплины и дисциплины по выбору студентов, входящие в различные модули («Методика обучения по профилю Дошкольное образование», «Методика обучения по профилю Начальное образование», «Предметно-содержательный модуль по профилю Дошкольное образование», «Предметно-содержательный модуль по профилю Начальное образование»): История отечественной литературы (1 семестр), Детская литература с практикумом по выразительному чтению (3 семестр), Методика речевого развития детей (4 семестр), Методика начального языкового и литературного образования (с 5 по 9 семестры), Круг чтения современного дошкольника (7 семестр), Круг чтения современного младшего школьника (9 семестр) и др.

Кратко обозначим содержание некоторых из перечисленных выше дисциплин. Например, изучая в первом семестре Историю отечественной литературы, студенты постигают искусство фольклора, древнерусскую и русскую литературу. Основы овладения детьми речью будущие педагоги узнают в рамках изучения учебной дисциплины Методика речевого развития детей. Усвоение приведенного содержания взаимосвязанных дисциплин является важной составляющей при подготовке бакалавров педагогического образова-

ния. Процесс овладения будущими учителями начальных классов компетенциями, ориентированными на литературное развитие, литературное образование детей дошкольного и младшего школьного возрастов с целью формирования из подрастающего поколения квалифицированных читателей, людей, обладающих читательской самостоятельностью, осуществляется с применением разнообразных интерактивных технологий.

Исходя из собственного педагогического опыта приведем пример использования кейс-технологии в рамках учебной дисциплины Методика начального языкового и литературного образования. Данная учебная дисциплина ориентирует бакалавров педагогического образования на усвоение требований к содержанию обучения детей младшего школьного возраста русскому языку и литературному чтению, студенты узнают ресурсы различных учебно-методических комплексов, предназначенных для формирования у младших школьников образовательных результатов (личностных, предметных, метапредметных), предметных и универсальных учебных действий, овладевают различными технологиями преподавания русского языка и литературного чтения.

Подготовка будущих учителей к литературному образованию детей младшего школьного возраста осуществляется на лекционных, семинарских занятиях, а также в процессе выполнения ими самостоятельной работы. На лекционных занятиях студенты осваивают термины и понятия (например, чтение, навык чтения, читательская деятельность, читательская грамотность, читательская компетентность, виды чтения (просмотровое, ознакомительное, выборочное, изучающее и др.), концепции и технологии литературного развития и литературного образования. В ходе практических занятий со студентами отрабатывается структура уроков литературного чтения, включающая виды и приемы анализа художественных произведений, информационных текстов, алгоритм работы над художественными произведениями с детьми дошкольного и младшего школьного возрастов. Самостоятельная работа студентов организуется с применением кейс-технологии.

Кейс-технология является одной из интерактивных технологий обучения, ориентированной на формирование у студентов универсальных, общепрофессиональных, профессиональных компетенций. Использование данной технологии целесообразно на всех курсах обучения студентов с постепенным усложнением организации работы с кейсом (от кейсов, написанных преподавателем, до кейсов, разработанных самостоятельно студентами). Основой кейс-технологии является реальная или вымышленная ситуация, в которой проблема представлена не в явном виде.



Применение кейс-технологии в рамках названной выше дисциплины осуществляем на всех этапах занятия (в начале, середине и завершении) с помощью различных форм организации занятий, о которых подробно указано в одной из наших статей [2]. В связи с тем, что раздел учебной дисциплины, посвященный литературному чтению, изучается на старших курсах, то при подготовке бакалавров педагогического образования к литературному образованию детей младшего школьного возраста, кейс-технологии использовали с целью самостоятельного написания студентами кейсов. Так, в завершении семинарского занятия, бакалаврам был предложен следующий алгоритм написания кейса: определение источника кейса (реальная ситуация, отрывок из художественного произведения, видеофильм, статья и т. д.), формулирование цели кейса, раскрытие содержательной (проблемной) линии (с учетом возрастных и индивидуальных особенностей героев ситуации), разработка вопросов и заданий к кейсу (с учетом теоретического материала), объем кейса на выбор (до одной или более одной страницы).

Логика рассуждения позволяет привести примеры кейсов, написанных бакалаврами, отражающих проблемы организации литературного развития и литературного образования.

#### *Кейс № 1.*

Цель: формирование умения студентов организовывать работу младших школьников над правильностью, беглостью, сознательностью чтения.

На уроках литературного чтения, в соответствии с программой 4-го класса, дети младшего школьного возраста проходят более объёмные произведения, чем в предшествующих классах. И не всем ребятам из класса они по силам. Часть ребят из класса любят читать, всегда выполняют домашнее задание, активно отвечают на уроках. Но есть и такие ребята, которые при виде того, что произведение большое не стремятся его читать и зачастую по этой причине не выполняют домашнее задание.

Вопросы и задание к кейсу:

- Сформулируйте проблему кейса.
- Какие методы стоит использовать учителю, чтобы повысить заинтересованность детей к чтению объёмных произведений?
- Подберите методику формирования полноценного навыка чтения младших школьников.

#### *Кейс № 2.*

Цель: формирование умения студентов организовывать работу над выразительностью чтения.

Ваня (ученик второго класса) активный, общительный мальчик. С трех лет с интересом занимается в шахматном клубе, находящимся в соседнем районе. Когда Ваня научился читать, то увлекся чтением литературных произведений. Марина Петровна (классный руководитель Вани), заметив стремление ребенка, заставляет его посещать в школе курс внеурочной деятельности «Сказка слов», предполагающий не только изучение особенностей русской литературы, но и участие в конкурсах различного уровня. Однако Ваня отказывается ходить на этот курс по причине совпадения расписания в шахматном клубе с занятиями в «Сказке слов», а также из-за нежелания выступать на сцене, так как не умеет выразительно читать. Тогда Марина Петровна подключила родителей, сказав, что у их сына литературный талант.

Вопросы к кейсу:

- Руководствуясь ФЗ «Об образовании» № 273, определите, правомерны ли действия Марины Петровны по привлечению ученика к курсу внеурочной деятельности?

- Как родители могут отреагировать на сложившуюся ситуацию в соответствии с ФЗ «Об образовании» № 273?

- Ориентируясь на лекционный материал и методическую литературу, разработайте методику формирования у Вани умения выразительного чтения.

*Кейс № 3.*

*Цель:* формирование умения студентов организовывать работу над сознательностью чтения детей младшего школьного возраста.

Василиса учится по УМК «Перспектива» в третьем классе районной школы, в которую она каждый день приезжает из маленькой деревушки. У Василисы есть логопедические проблемы.

Больше всего в школе Василисе нравятся уроки математики и физической культуры, на которых она всегда активна, но на уроках чтения девочка пассивна. На одном из уроков литературного чтения, учитель дал девочке задание, прочитать сказку Д.Н. Мамин-Сибиряка «Серая шейка». Василиса прочитала, а когда учитель спросил, о чём эта сказка, девочка затруднилась ответить, и на все следующие вопросы учителя по содержанию, без подсказки девочка ответить не смогла.

Вопросы к кейсу:

- От каких факторов зависит сознательность чтения?

- Влияет ли дефект речи у девочки на понимание текста?

- Как учителю в данной ситуации организовывать работу над сознательностью чтения Василисы на разных этапах работы с текстом (до чтения, во время чтения, после чтения)?

Решение написанных бакалаврами кейсов осуществляли в рамках семинарских занятий в микрогруппах с выбором оптимального решения. Как показала практика, для написания кейса бакалавры чаще выбирали ситуации из видеофильмов, реальные ситуации (из собственной жизни, из ситуаций, возникающих в период производственной практики и т. д.), реже писали вымышленные кейсы. С нашей точки зрения, объясняется этот факт проявлением студентами профессионального интереса к реальным проблемам литературного развития и литературного образования.

В завершении отметим, что творческая организация учителем начальных классов активной деятельности младших школьников на уроках литературного чтения способствует повышению уровня проявления младшими школьниками интереса к читательской деятельности. Поэтому при подготовке бакалавров, целесообразно применять разнообразные технологии обучения. Использование кейс-технологии помогает бакалавром закрепить полученные теоретические знания. При организации работы по учебной дисциплине Методика начального языкового и литературного образования бакалавры творчески и с интересом подходят к написанию и решению кейсов. В кейсе стремятся обозначить актуальные проблемы литературного образования и пути их решения. Применение кейс-технологии с целью организации самостоятельной работы студентов, проведения семинарских занятий позволяет не только закрепить способы и важность организации литературного развития и литературного образования детей младшего школьного возраста, но и формировать у бакалавров педагогического образования навык применения данной технологии в их будущей профессиональной деятельности.

### *Литература*

1. Лихачев, Д. С. Раздумья / Д. С. Лихачев. – Москва, 1991. – URL : <https://www.litmir.me/br/?b=199192&p=41> (дата обращения 30.03.2021)
2. Шварева, О. В. Формы применения кейс-метода в процессе подготовки бакалавров педагогики / О. В. Шварева // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2015. – № 1. – С. 29–32.

**РАЗВИТИЕ РЕЧЕВОГО ОБЩЕНИЯ ДЕТЕЙ СРЕДНЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА  
СРЕДСТВАМИ ФОЛЬКЛОРА**

**Development of speech communication of children of middle preschool  
age by means of folklore**

*А. А. Шимоняк*

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

Научный руководитель:  
О. И. Киселёва, канд. филол. наук, доцент

*Ключевые слова:* развитие речевого общения, ФГОС ДО, дети среднего дошкольного возраста, задачи, фольклор, приемы, методы.

*Key words:* development of speech communication, FSES DO, children of middle preschool age, tasks, folklore, receptions, methods.

*Аннотация.* В статье рассмотрены задачи речевого развития согласно ФГОС ДО, а также приемы и методы, способствующие развитию речевого общения детей среднего дошкольного возраста средствами фольклора.

*Цель статьи:* Рассмотреть эффективные методы и приемы развития речевого общения детей среднего дошкольного возраста средствами фольклора.

Значение речевого развития детей трудно переоценить, ведь речь – основное средство коммуникации и познания, мощный фактор успешного умственного развития.

В соответствии с ФГОС ДО одной из ведущих задач в области «Речевого развития» является развитие речевого общения. Так как происходит переход малыша к новым отношениям со взрослыми и сверстниками. Растет любознательность ребенка, особенно это касается выяснения причин различных явлений жизни. Значительно активизируется словарь, возникают элементарные суждения по поводу окружающего. Наблюдается изменение в соотношении ситуативных и внеситуативных высказываний в пользу вторых.

Во ФГОС ДО стоят следующие задачи речевого развития дошкольников: развивать связную речь через практическую деятельность, учить овладению родным языком в процессе углубления и повышения знаний об окружающем мире, а также развить потребности в общении как самого главного условия успешной деятельности. Таким образом, мы можем заметить, что для детей среднего возраста самой важной задачей развития будет развитие потребно-

сти в общении со взрослыми и сверстниками, в том числе развитие речи в процессе познания мира, обогащение и активизация словаря, развитие фонетического слуха, интонационной выразительности речи, звукопроизношения [1].

Из этого следует, что у детей диалогическая речь в полной мере формируется и начинает переходить в монологическую речь. А чтобы монолог осваивался успешно, детям необходимо устойчиво овладеть диалогическими умениями в разных ситуациях общения. В этом отлично поможет фольклор, поскольку он является уникальным средством развития речевого общения. Через фольклор педагог устанавливает эмоциональный контакт с детьми. Произведения фольклора служат бесценным источником обогащения словаря. Ритмичный текст побуждает детей к движению, создавая радостное настроение, тем самым вызывает желание проговаривать вместе с педагогом, активизируя свою речь. Дети вслушиваются в характерные особенности звучания родной речи и осознают в смысл слова. С помощью русского фольклора можно привить ребенку духовные и нравственные ценности, отображенные в фольклорных жанрах.

На занятиях с использованием фольклора, повышается уровень общего творческого развития, вследствие чего, в ребенке формируется отзывчивость, воображение, образно-ассоциативное мышление, повышается качество памяти, появляется более дифференцированная наблюдательность, развивается интуиция, структурируется внутренний мир ребенка.

Важно отметить, что в современном мире сегодня единичны образовательные дошкольные учреждения, которые используют фольклор на занятиях. Отсюда вытекает проблема и актуальность темы: необходимость включения средств фольклора в обучении дошкольников, с целью развития речевого общения.

Для развития речевого общения детей среднего дошкольного возраста средствами фольклора можно выделить следующие приемы и методы:

Методы и приемы Г. Клименко. Она советует завести альбом и записывать туда известные детям выражения народной мудрости. Предлагает сделать альбом – передвижку, в котором нужно будет записывать новые пословицы и поговорки. Дети с удовольствием рисуют изображения к этим формам фольклора и поясняют, что они означают и в каких случаях их употребляют [2, с. 42].

Н. Гавриш рекомендует использовать пословицы и поговорки на занятиях по ознакомлению с художественной литературой, представляя следующие методы и приемы [3, с. 43]:

- отбор пословиц или поговорок, перед тем как читать художественное произведение, подводя детей к осознанию его идеи;

- правильное понимание идеи произведения. Значение пословицы дети могут определить при обсуждении её названия;

- когда у дошкольников уже накопился определенный запас пословиц и поговорок, им можно предложить подобрать соответствующую пословицу или поговорку по содержанию и идее определенной сказки.

Ещё Н. Гавриш советует прочитать сказку Х. К. Андерсена «Огниво». С помощью этого произведения педагог может выяснить, как дети понимают словосочетание «настоящий друг», «черный день», пословицу «плохи друзья, коли до черного дня».

В добавлении, детям дошкольного возраста предлагается ознакомиться с рассказами Б.В. Шергина, в которых раскрывается смысл пословицы. Автор в доступной для детей форме повествует о том, как старинные пословицы существуют в нашем языке и сегодня, как они придают красоту нашей речи, в каких случаях их употребляют. Благодаря этому дети могут познакомиться с неизвестными им пословицами и поговорками, в том числе узнать, как по ним можно составлять рассказы. Это позволяет перейти к работе на занятиях по развитию речи. Педагог предлагает детям самим попытаться составить рассказы по пословице, после этого вспомнить и подобрать ту пословицу, которая подошла бы к составленному рассказу. Данные приемы рекомендуют Н. Гавриш, М. М. Алексеева, В. И. Яшина. С помощью них дети более глубоко понимают значения пословиц, а также у них формируется умение соотносить название текста с содержанием, помимо этого воспитанники учатся подбирать языковые средства в соответствии с жанром и т. д.

Н. Гавриш также предлагает на занятиях проиллюстрировать с детьми пословицу или поговорку. Так у них формируется умение передать художественный образ в рисунке, которое расширяет возможность его выражения в слове. В связи с этим рассказы детей по пословицам и поговоркам будут более выразительны и разнообразны.

При использовании фольклора на занятиях педагог учит детей понимать прямой и переносный смысл высказываний, подбирая к каждой пословице простые и доступные детям ситуации из жизни, используя наглядность прямого и переносного значения фразеологического оборота, художественную литературу, обыгрывание пословиц. Таким способом детям объясняют, что в русском языке много слов, которые обозначают предметы (белка, колесо, голова) и действия (бить, вертеться). Но, если объединить такие слова в одном выражении ("Вертеться как белка в колесе"), то они будут обозначать другой

смысл. "Вертеться как белка в колесе" – значит иметь много дел. Или такое выражение – "Повесить голову". Педагог может спросить ребёнка, как он понимает данное выражение и как можно сказать его по-другому [3, с. 48].

Вследствие чего у детей развиваются лексические навыки. Они учатся понимать происхождение слов, выражений. У них развивается умение подбирать пословицы и поговорки близкие и противоположные по смыслу. Главное, чтобы дети понимали, что фразеологические обороты (пословицы и поговорки) – это единица, которую нельзя разделить. Она даёт определенный смысл. Если что-то поменять местами или убрать, то смысл теряется и получается совсем другое словосочетание.

Далее задания усложняются. Детям раздаются картинки, а они к ним называют соответствующую пословицу. Затем детям предлагается подбирать пословицы по смыслу: о родине, дружбе, честности и т.д. Применение данных методов и приемов на занятиях оказывают обогащение речи детей выражениями народной мудрости, они применяют их в нужной ситуации.

Для улучшения дикции на занятиях по развитию речи А. С. Бухвостова, А. М. Бородич и другие методисты рекомендуют использовать заучивание скороговорок. Скороговорка – фраза (или несколько фраз), которую трудно произнести быстро, и при этом не запинаясь. С часто встречающимися одинаковыми звуками. Дидактическая задача при использовании скороговорок тактична и занимательна.

А. М. Бородич рекомендует педагогу сначала подобрать нужное количество скороговорок на долгий срок, разделив их по сложности. Автор предлагает заучивать одну – две скороговорки в месяц – это восемь – пятнадцать на учебный год [4, с. 49].

Педагог произносит скороговорку наизусть в замедленном темпе, отчетливо, выделяя часто встречающиеся звуки. После чего вместе с детьми читает ее несколько раз, негромко, ритмично, с немного приглушенными интонациями, прежде поставив перед детьми учебную задачу: внимательно послушать и подумать, как произносится скороговорка, постараться запомнить, поучиться говорить ее очень отчетливо. Затем дети самостоятельно вполголоса проговаривают ее, если текст очень легкий, этот момент опускается.

Чтобы повторить скороговорку, педагог сначала просит произнести ее детей с хорошей памятью и дикцией. Но перед этим даёт указание: чётко и медленно говорить. Дальше скороговорка произносится всеми детьми хорошо, в том числе по группам или отдельными детьми, а также самим воспитателем. На повторных занятиях, если скороговорка легко воспринимается

детьми, можно предложить им произнести её тихим или громким голосом, не меняя темп, а затем, когда она будет правильно звучать всеми детьми – поменять темп [2, с. 49].

В свою очередь Ю. Г. Илларионова советует применять разные загадки об одинаковом предмете или явлении в работе с детьми среднего дошкольного возраста. В результате активизируется словарь детей. Они начинают понимать собственный смысл слов, выражения, употребляемые в переносном значении [5, с. 18]. Таким образом, дети доказывают и подтверждают отгадку. Для того чтобы научить детей сравнивать загадки об одном и том же предмете или явлении, мы опирались на систему Е. Кудрявцевой, которая наиболее подробно исследовала данный аспект и предложила использовать дидактические игры. По ее мнению, важно учить детей осмысленно выделять и запоминать различные признаки загаданного. В случае если отсутствует полный и правильный анализ материала загадок, то у детей возникнут затруднения в их отгадывании и сравнении [6, с. 23].

М. Загрутдинова, Н. Криницына, Г. Шинкарь обращают особое внимание на необходимость фольклора в адаптационный период ребенка в детском саду. Потому что ребенок очень скучает по маме и дому. Еще он не может хорошо общаться с другими детьми и взрослыми.

Хорошо подобранная и выразительно рассказанная педагогом потешка дает возможность установить контакт с ребенком, помогает пробуждать у него положительные эмоции, так педагог может вызвать симпатию к себе. Ведь во многих народных произведениях допускается произнести любое имя, не изменяя содержания. При помощи такого приема можно вызывать у ребенка радость и желание повторить потешку.

К тому же потешки помогают педагогу подготовить детей ко сну, и во время умывания, одевания на прогулку, участвуют в процессе игровой деятельности.

Новикова И. советует использовать фольклорные произведения, сопровождая их действиями или, наоборот, действия сопровождать чтением, а также обыгрывать их. Н. Новикова отмечает, что главное педагогу успешно подобрать действия к фольклорному произведению и эмоционально рассказать. Таким образом, дети почувствуют отношение взрослого к изображаемым ситуациям [7, с. 12].

Из всего вышесказанного можно сделать вывод, что для развития общения детей педагогам предлагается использовать различные средства фольклора (поговорки, пословицы, скороговорки, загадки и т.п.), методы и приемы. С помощью них развиваются коммуникативные умения детей.



## *Литература*

1. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273 – ФЗ // Консультант Плюс.
2. Алексеева, М. М. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников : учебное пособие / М. М. Алексеева. – Москва : Академия, 2000. – 400 с.
3. Бородич, А. М. Методика развития речи детей: учебное пособие / А. М. Бородич – Москва : Просвещение, 1994. – 288 с.
4. Аникин, В. П. Детский фольклор // Русское народное поэтическое творчество : учебник / В. П. Аникин – Ленинград : Просвещение, 1983. – 236 с.
5. Илларионова, Ю. Г. Учителю детей отгадывать загадки : учебное пособие / Ю. Г. Илларионова – Москва : Просвещение, 1976. – 128 с.
6. Кудрявцева, Е. Использование загадок в дидактической игре (старший дошкольный возраст) / Е. Кудрявцева // Дошкольное воспитание. – 1986. – № 9. – С. 23–26.
7. Шинкарь, Г. Использование фольклора в работе с детьми младшего возраста / Г. Шинкарь, Н. Новикова // Дошкольное воспитание. – 1990. – № 10. – С. 8–15.

**ПОСТАНОВКА ПРОБЛЕМЫ ИССЛЕДОВАНИЯ  
ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИХ ОТНОШЕНИЙ В НЕПОЛНЫХ СЕМЬЯХ**

**Statement of the problem of the study of child-parent relations  
in single-parent families**

***А. О. Шоманбаева<sup>1</sup>, Д. Б. Ешенкулова<sup>2</sup>, С. Е. Манабаева<sup>3</sup>***

*<sup>1,2,3</sup> Университет «Мирас», г. Шымкент, Казахстан*

*Ключевые слова:* семья, полная семья, неполная семья, ребенок, детско-родительские отношения, воспитание.

*Key words:* family, full family, incomplete family, child, child-parent relations, upbringing.

*Аннотация.* Между детско-родительскими отношениями в полных и неполных семьях существуют различия в эмоциональном и интерактивном планах, что приводит к различным результатам воспитания детей в этих семьях. Проблема исследования связана с существующим дефицитом исследований проблемы воспитания детей в неполных семьях, несмотря на многочисленные исследования проблемы взаимоотношений в семье, в целом. В исследовании обобщены сущность понятия «неполная семья» и источники формирования неполной семьи в соответствии с современными психологическими данными. Также в статье рассмотрены причины возникновения неполных семей и увеличение числа неполных семей в увязке с аспектами сферы брачно-семейных отношений.

Социализация ребенка начинается в родительской семье, в кругу значимых взрослых. В семье формируется фундамент характера ребенка, его личностные особенности, установки, отношение к себе и к другим; в семье ребенок знакомится с моральными и культурными ценностями. Во многом именно от психологической поддержки и семьи зависит, каким будет жизненный путь ребенка, и насколько полно и успешно ребенок сможет реализовать свой потенциал, социализироваться и стать полезным себе и обществу.

Разделение родительских обязательств между отцом и матерью происходит не всегда равномерно, что может негативно отражаться на благополучии каждого члена семьи. И еще более отрицательно на формировании личности ребенка сказывается его развитие в так называемой «неполной семье» – семье, где имеется только один из родителей.

Понятия «полная семья» и «неполная семья» было введено знатоком детских душ, величайшим педагогом А. С. Макаренко. Он акцентировал внимание на роли семьи в формировании личности человека, указывал на связь структуры семьи с воспитанием и успешной социализацией ребенка.

Социально-экономические и духовно-нравственные проблемы способны дестабилизировать обстановку даже в семьях где присутствуют оба родителя. Для семьи неполной эти факторы могут стать еще более разрушительными.

Как показывают многочисленные исследования, ребенок, воспитывающийся в семье, где отсутствует один из родителей, становится более ранимым, приобретает множество комплексов. Одиноким родитель, обеспокоенный своим положением, не способный в одиночку справляться с психологическими трудностями и не обладающий адекватной эмоциональной поддержкой со стороны, оказывается неспособным уделять необходимое для полноценного развития ребенка внимание. Ребенок в такой семье, собственно, как и сам одинокий родитель, оказывается депривированным в социальных и психологических потребностях, что сказывается на структуре его формирующейся личности.

В современном мире институт семьи претерпевает серьезнейшие изменения, к сожалению, не всегда положительные. То, что еще недавно считалось недопустимым, сейчас приобретает статус дозволенного, а порой даже пропагандируемого. Появляются различные течения, отрицающие традиционные семейные ценности. Современная семья, как правило, малочисленна, в ней нет прежнего уважения к старшим братьям и сестрам, авторитет взрослых членов семьи постепенно падает, растет число разводов. Все это в контексте нестабильной обстановки в обществе формирует негативный фон развития ребенка и самым неблагоприятным образом сказывается на его личностных качествах.

Следует помнить, что наличие полной семьи еще не является гарантом гармоничного развития ребенка, так же, как и отсутствие одного из родителей обязательно повлечет за собой негативные для ребенка последствия. Развитие личности происходит на основе определенных биологических и психологических закономерностей. И отсутствие одного из родителей, в целом, оказывает серьезное влияние на личностное становление ребенка. И каким будет это влияние, как скажется на жизненном пути человека – будет зависеть от множества факторов.

Проблема исследования связана с существующим дефицитом исследований проблемы воспитания детей в неполных семьях, несмотря на многочисленные исследования проблемы взаимоотношений в семье, в целом.

Существующие проблемы в детско-родительских отношениях в неполных семьях не теряют своей актуальности и имеют тенденцию к нарастанию, что может быть связано с прогрессирующим уменьшением размера семьи и числа детей в ней, снижением авторитета старших братьев и сестер, неодно-

значностью воздействия старшего поколения, с одной стороны, и возрастом трудностей адаптации ребенка в социуме, с другой стороны, с резким ростом числа бракоразводных процессов и незащищенностью детей в условиях распадающейся семьи.

Родительская семья является главной школой жизни для ребенка, формирует фундамент личностных, характерологических качеств человека, способствует или препятствует гармоничному развитию ребенка. Большое значение для личностного развития ребенка имеет структура семьи – присутствие обоих родителей или отсутствие одного из них. Неполная семья требует особого внимания, так как отсутствие одного из родителей может негативно сказываться на психоэмоциональном состоянии подрастающего поколения. Семейное благополучие во многом зависит от того, является семья полной или неполной.

Существует разнообразные мнения о неполных семьях, в которых из родителей есть только мать. И эти мнения порой противоречивы. Кто-то полагает, что это однозначно плохо, кто-то уверен, что нет никакого значения, растет ли ребенок в полной или неполной семье, кто-то полагает, что статус неполной семьи может давать определенные плюсы в виде возможности нести персональную ответственность и быть автономным в принятии решений относительно ребенка (и не только) оставшемуся родителю. Своеобразными доказательствами подобного преимущества выступают многочисленные примеры достойных личностей, воспитывавшихся в неполной семье [1]. И с этим действительно трудно не согласиться.

И наряду с таким оптимистичным взглядом на неполную семью существует множество примеров, демонстрирующих негативные результаты развития ребенка в неполной семье.

Далеко не каждая семья, в которой присутствуют оба родителя, может создать благоприятный психологический климат и благоприятные условия для гармоничного развития своего ребенка. Но наличие в жизни ребенка участия в его воспитании обоих родителей является очевидным преимуществом в вопросе сохранения психологического и психического здоровья детей, а также в вопросах качественной реализации всех функций семьи. И многочисленные психолого-педагогические исследования это подтверждают. Так, было установлено, что имеется статистически значимая связь между воспитанием детей в неполной семье и их последующей неудавшейся семейной жизнью. Выявлена более высокая вероятность развода между супругами, детство которых прошло в неполных семьях [2].

Основным фактором является отсутствие у ребенка из неполной семьи образца женско-мужских, супружеских отношений, что в определенной степени препятствует формированию культуры взаимоотношений между мужем и женой.

Так, мальчики, воспитанием которых занималась только мать, нередко обнаруживают женские модели поведения, у них может сформироваться неверное представление о поведении мужчин, которое в их глазах предстает чрезмерно агрессивным и резким.

Девочки, выросшие без отца, обнаруживают трудности с представлением об идеале будущего мужа и во взаимопонимании с супругом и сыновьями, что, естественно, повышает риск увеличения числа конфликтных ситуаций в семье и разводов [3].

Несомненна роль и значение участия отца в воспитании детей. Великий педагог Сухомлинский В. А. сказал: «Ни один мужчина не может стать хорошим отцом, пока не научится понимать своего сына или дочь» [4].

Неполная семья – это семья, состоящая из одного родителя и детей (или одного ребенка) [5]. Часто неполная семья образуется по причине расторжения брака между мужем и женой, а так же в результате рождения ребенка у женщины незамужней. Среди других причин распада семьи можно назвать проблемы сексуального характера, возникающие между супругами [6]. Сексологи считают сексуальную неудовлетворенность распространенным основанием для разводов, что подтверждают и сами разведенные.

Воспитательный потенциал неполной семьи сильно уступает возможностям семьи полной. Затруднены контроль и уход за ребенком, у детей не формируется адекватное и своевременное представление о роли и вариантах поведения мужчины или женщины (в зависимости от того, родитель какого пола отсутствует). Это может привести к одностороннему характеру психического развития ребенка. Ребенок не имеет в неполной семье образца сексуального поведения взрослого человека, которому можно было бы следовать в будущем. Мальчик, выросший в гиперопеке одинокой матери лишен нужных черт мужчины: неразвита твердость характера, страдает дисциплина, самостоятельность и решительность недостаточны. Девочки, выросшие в семьях без отца, с трудом представляют образ мужчины: образ искаженный, обедненный, либо, наоборот, идеализированный, что в будущей семейной жизни влечет за собой сложности.

Образовательный уровень людей из неполных семей зачастую ниже тех, кто вырос в полных семьях, по причине имеющихся материальных трудно-

стей [1, с. 25]. Это зачастую может явиться одной из причин совершения правонарушений среди несовершеннолетних.

Рассматривая феномен неполной семьи, необходимо упомянуть о существующих дисфункциональных семьях, в которых присутствуют оба родителя. Такие семьи можно отнести к психологически неполным по причине невозможности родителя по тем или иным причинам уделять достаточно времени воспитанию и развитию своего ребенка. Более того, некоторые родители вообще забывают о своих воспитательных функциях. Заботясь об экономическом благополучии своих детей, отец/мать чаще всего, достаточно редко находятся в семье, и, тем самым ребенок растет либо только с матерью, либо только с отцом.

Причины образования неполных семей различны. В связи с чем, существуют следующие их разновидности: осиротевшая; внебрачная; разведенная; распавшаяся.

По критерию оставшегося в семье родителя выделяют материнские и отцовские неполные семьи.

По количеству поколений, проживающих совместно, неполная семья бывает:

- простая – мать / отец с одним или несколькими детьми;
- расширенная – мать / отец с одним или несколькими детьми и другими родственниками.

Неполная расширенная семья представлена большинством среди неполных семей. Осиротевшая неполная семья появляется по причине смерти одного из супругов. Несмотря на то, что потеря близкого человека – это страшный удар для семьи, оставшиеся ее члены способны сплотиться и поддержать целостность семейной группы. Родственные связи в таких семьях не рушатся, сохраняются взаимоотношения со всеми родственниками по линии погибшего (умершего) супруга, которые продолжают оставаться членами семьи [1, с. 30].

В результате исследования неполных семей было установлено, что дети, выросшие в таких семьях, нередко обнаруживают серьезные проблемы со здоровьем. Дети этой группы часто имеют многочисленные хронические и острые заболевания. Нередко это случается по причине невозможности уделить полноценное внимание не только воспитанию, но и здоровью детей со стороны одинокого родителя. Обнаружена статистически значимая связь между неполными семьями и социально-бытовыми проблемами, низким уровнем соблюдения гигиены, редким посещением врачей, частотой самолечения и др. [2, с. 31].

Увеличение числа неполных семей связано со следующими аспектами сферы брачно-семейных отношений:

- трансформация морально-нравственных норм в женско-мужских отношениях;
- увеличение количества добрачных отношений;
- изменение традиционных ролей (семейных) мужчины и женщины;
- утрата семьей своей производственной функции;
- отсутствие психологической грамотности у молодежи, вступающей в брак;
- чрезмерные ожидания от партнера;
- проблема алкоголизма и наркомании.

Воспитание детей в неполной семье имеет ряд особенностей. Прежде всего, это необходимость оставшегося родителя полностью и в одиночку решать материальные и бытовые проблемы и заниматься воспитанием детей, стараясь компенсировать недостаток оказанного детям внимания. Совмещения всех этих задач весьма затруднительно. Поэтому большинство неполных семей испытывают материально-бытовые трудности и сталкиваются с педагогическими проблемами.

Перечисленные особенности неполной семьи могут быть присущи и полным семьям. Но у неполных семей больше риск возникновения указанных проблем (хотя вовсе не обязательно, что они возникнут). Нередко психологический климат в неполной семье оказывается много благоприятнее эмоциональной атмосферы семьи полной, где ребенок воспитывается в дисфункциональной обстановке и психологически негативной обстановке при наличии обоих родителей. Зачастую так происходит в полных семьях, где между супругами отсутствует любовь и уважение, а дети становятся невольными свидетелями деструктивных женско-мужских отношений между папой и мамой.

Неполная семья при имеющихся затруднениях способна создать благоприятную обстановку для полноценного воспитания ребенка. Родителю, в силу обстоятельств оказавшемуся главой неполной семьи, необходимо трезво осознавать психологические особенности создавшейся ситуации и не допускать, чтобы они приводили к негативным последствиям. Опыт множества благополучных неполных семей свидетельствует, что это возможно.

### ***Литература***

1. Целуйко, В. М. Психология неблагополучной семьи / В. М. Целуйко. – Москва : Владос, 2013. – 86 с.
2. Мид, М. Культура и мир детства / М. Мид. – Москва, 2010.

3. Пикхарт, К. Е. Руководство для одиноких родителей / К. Е. Пикхарт. – Москва, 2011.
4. Лунина, И. В. Роль отца в семье и в воспитании детей (из опыта совместного взаимодействия воспитателя и педагога-психолога по формированию представлений о роли отца в семье) / И. В. Лунина, О. В. Зайцева // Вопросы дошкольной педагогики Международный научно-методический журнал. – 2018. – № 2 (12). – С. 25.
5. Макадей, Л. И. Психологические проблемы неполных семей / Л. И. Макадей // Вестник Московского университета МВД России. – 2010. – № 3. – [Электронный ресурс] – URL : <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskie-problemy-nepolnyh-semey> (дата обращения: 05.05.2020)
6. Целуйко, В. М. Неполная семья / В. М. Целуйко. – Волгоград, 2010.



**ФОРМИРОВАНИЕ КУЛЬТУРЫ БЕЗОПАСНОСТИ У ДОШКОЛЬНИКОВ  
КАК ВАЖНЫЙ АСПЕКТ СОЦИАЛИЗАЦИИ: ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ДОУ И СЕМЬИ**

**Formation of a safety culture in preschool children as an important aspect  
of socialization: interaction of preschool children and families**

*Е. В. Шумихина*

*ФГБОУ ВО "Томский государственный педагогический университет"  
МБДОУ детский сад ОБ «Сказка» Первомайского района Томской области, Россия*

Научный руководитель:  
А. В. Ящук, канд. пед. наук, доцент

*Ключевые слова:* Семья, дошкольник, безопасность, педагогическое сопровождение, взаимодействие, формирование, сотрудничество дошкольного образовательного учреждения и семьи.

*Key words:* Family, preschool child, safety, pedagogical support, interaction, formation, cooperation of preschool educational institutions and families.

*Аннотация.* В статье рассматривается необходимость формирования у детей дошкольного возраста культуры безопасного поведения в социуме. Основное внимание статьи акцентированно на семье и педагогическом сопровождении семьи, как важнейшим фактором в формировании безопасного поведения детей дошкольников. Автором предложены технологии и методы по улучшению педагогической и психологической культуры родителей и повышению компетентности родителей в области культуры безопасности ребенка.

Обеспечение полного, безопасного существования ребенка в обществе является одной из важнейших задач, которые выдвинуты современным этапом развития образования.

Безопасность детей – это состояние защиты человека от внутренних и внешних угроз и опасностей, которые основаны на деятельности общества. Изучение безопасности направлено на выявление, изучение, предотвращение, смягчение, устранения и размышлений о опасности и угроз, которые могут разрушить детей, лишать их материальных и духовных ценностей, привести к недопустимому, неприемлемому ущербу.

Семья имеет ведущую социальную функцию – воспитание ребенка. Семья является жизненно важной средой для сохранения и передачи социальных и культурных ценностей, которые определяют развитие личности ребенка.

Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (ФГОС) определяет современные руководящие принципы для строительства отношений между дошкольными образовательными организациями (ДОУ) и семьями воспитанников. Среди основных принципов дошкольного образования Федеральный государственный образовательный стандарт подчеркивает сотрудничество дошкольных детей со своими семьями. Одной из наиболее важных задач, решаемых Федеральным государственным образовательным стандартом, является предоставление психологической и педагогической поддержки семье и повысить компетентность родителей в вопросах развития и образования, безопасности и здоровья [1]. В. А. Сухомлинский писал: «В дошкольные годы ребенок почти полностью идентифицирует себя с семьей, открывая и утверждая себя и других людей преимущественно через суждения, оценку и поступки родителей». Он подчеркнул, что задачи образования могут быть успешно решены, если ДОУ поддерживает связь с семьей, если между преподавателями и родителями устанавливаются отношения доверия и сотрудничества [2].

По мнению Тимофеевой Л. Л., Королевой Н. И., в настоящее время большинством современных научных школ и направлений признана определяющая роль семьи и семейных взаимоотношений в формировании культуры безопасности жизнедеятельности у детей. Образовательная организация может с успехом формировать такие компоненты культуры безопасности, как система знаний об источниках опасности, средствах их предупреждения и преодоления, физическая готовность к выходу из опасных ситуаций. Такие же компоненты культуры безопасности, как мотивация к безопасности, компетенции безопасного поведения, психологическая готовность к преодолению опасных ситуаций, формируются, прежде всего, в семье. Именно в рамках семейного воспитания формируется мировоззренческая, нравственная и психологическая готовность к преодолению опасностей [3].

Тем не менее, Тимофеева Л. Л., Пелихова А. В. В своих исследованиях отмечают, что в педагогической науке содержание и формы работы с семьей в процессе обеспечения безопасности ребенка недостаточно изучены.

Изменение состояния семейного воспитания, переосмысление ценностей и значений родительства, происходящие в обществе, требуют построения других направлений отношений между семьей и дошкольным образовательным учреждением, что означает новизну взаимоотношений и важность поддержки как концепции.

С модернизацией системы образования в дошкольных учебных заведениях посредством педагогической поддержки семьи в обеспечении безопасности ребенка осуществляется с учетом этого фактора.

Понятие «безопасность детей» считается одним из качеств индивидуальности ребенка, что позволяет ему получать знания и навыки безопасного поведения, разумного и осторожного отношения к опасным ситуациям. Основная роль в обеспечении безопасности присваивается семье. Но, семья не всегда готова в силу различных обстоятельств к решению обеспечения безопасности ребёнка, поэтому появилась необходимость педагогического сопровождения семьи.

Педагогическая поддержка – это особый тип организованного взаимодействия между дошкольным образовательным учреждением и семьей. Цель педагогической поддержки состоит в том, чтобы обеспечить безопасность ребенка, ориентированной на полное развитие личности дошкольного ребенка, включая приобретение знаний о безопасном поведении в обществе. В то же время позиция учителя-сопроводителя принимает сохранение свободы семьи в получении знаний в пределах собственной жизнедеятельности.

Модернизация системы образования, развитие и внедрение нового метода работы по педагогической поддержке семьи в обеспечении безопасности ребенка поможет построить тесную связь между дошкольным учебным заведением и семьей. Использование новых условий педагогического сопровождения семьи, возможно, даст эффективный результат при развитии ребёнка с обеспечением его безопасности.

«Педагогическая поддержка» – метод, обеспечивающий организацию условий и повышение знаний семей по вопросам воспитания и обучения ребёнка поведению в социуме в обеспечение его безопасности.

Особенности детей дошкольного возраста выражены в открытости общения, доверчивости, внушаемости, любопытству, чем определяют их поведение в экстренной ситуации, что и способствует уязвимости. У них нередко наблюдается недостаточная готовность к самосохранительному поведению, слабое развитие умений и навыков анализа ситуации, прогнозирования последствий своих действий. Самостоятельность дошкольников относительна, близость семьи определяет их благополучие, помогает защищать детей от опасностей, не подавляя их естественное любопытство, открытость и доверие к окружающей среде и людям, не напугав их и подготовить к полноценной жизни. Педагоги-воспитатели и семья помогают формировать у детей представления о безопасном поведении, готовности к самосохранению, мотивы, навыки и способности и умения безопасно действовать, поддерживать здоро-

вье. Необходимо помочь детям понимать, что человеческий организм является сложным, хрупким созданием природы, и следует защищать и оберегать свое здоровье и жизнь.

Перед дошкольным образовательным учреждением и семьей возникает необходимость поиска новых средств формирования безопасного поведения детей в социуме. Ребёнок не может жить и развиваться в социуме без взрослого [4].

Повышение компетентности родителей в области культуры безопасности предполагает ряд знаний, умений, сопряженных с ролями (по Тимофеевой Л.Л): «образец для подражания»-наличие ценностных ориентаций, соблюдение нравственных норм, высокий уровень собственной культуры безопасности; «друг» – умение строить продуктивные взаимоотношения с детьми, способность оказывать эмоциональную поддержку, сопереживать его чувствам, нацеленность на поддержание позитивного образа «Я «ребёнка», отсутствие оценок, полное принятие, уважение и доверие, искренность, неподдельный интерес к ребенку; «воспитатель» – личная ответственность за благополучие ребенка, наличие знаний об источниках опасности, способах их профилактики, умение применять в отношении ребенка полученные теоретические знания, владение эффективными методами воспитания. Комплекс черт компетентных родителей соответствует наличию четырех измерений: контроля, требовательности к социальной зрелости, общения и эмоциональной поддержки.

Поэтому следует продумывать свою работу так, чтобы каждый родитель мог стать активным участником образовательных отношений дошкольного образовательного учреждения, основываясь на их интересах, возможностях, потребностях. Предусмотреть формы взаимоотношений: очная – это непосредственное общение педагога с родителями с использованием разных форм; заочная – это взаимодействие с помощью сайта ДООУ, электронных ящиков родителей, оформления тематических стендов в группах, папок-передвижек, буклетов, консультаций.

Сегодня использование информационно-коммуникационных технологий в образовательном процессе – является одним из приоритетных направлений модернизации образования, что позволяет не только повысить качество образования, но и достичь нового уровня отношений между участниками образовательного процесса на всех этапах педагогической деятельности.

Использование ИКТ позволяет сделать работу по улучшению педагогической и психологической культуры родителей более успешной путем использования таких интерактивных форм, как: семинары- практикум, технология

фасилитации, дебаты, методика «ассоциации», практикумы, анализ проблемных ситуации, мозговой штурм, круглый стол, дискуссии, аналитические практикумы, анкетирование, тестирование, игровое моделирование ситуаций, домашние практикумы, видеосюжеты, деловые игры, тренинги, консультации, мультимедийные презентации, выпуск информационных буклетов и многое другое.

Чтобы идти в ногу со временем, необходимо приобрести навыки для использования компьютерных технологий в различных сферах жизни.

Быстрый рост информационного потока, разработка новых информационных технологий, их возможности – все это предъявляет свои требования к молодому поколению. Имеющийся в настоящее время опыт информатизации среды свидетельствует о том, что она позволяет повысить эффективность воспитательного и образовательного процесса.

ИКТ являются инструментом повышения качества образовательных услуг и необходимым условием для решения задач формирования общей культуры личности, адаптации личности к жизни в обществе.

Работа будет считаться продуктивной, если все субъекты образовательного процесса приложат максимум усилий для реализации педагогического сопровождения.

### ***Литература***

1. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования: приказ Министерства образования и науки Российской Федерации (Минобрнауки России) от 17.11. 2013 № 1155 г. Москва. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.rg.ru/2013/11/25/doshk-standart-dok.html>.
2. Сухомлинский, В. А. Родительская педагогика / В. А. Сухомлинский. – Москва : Знание, 1978.
3. Тимофеева, Л. Л. Формирование культуры безопасности. Взаимодействие семьи и ДОО / Л. Л. Тимофеева, Н. И. Королева. – Санкт-Петербург : ООО «Издательство «Детство-ПРЕСС», 2015. – 176 с.
4. Белая, К. Ю. Как обеспечить безопасность дошкольников: конспекты занятий по основам безопасности детей дошкольного возраста / К. Ю. Белая, В. Н. Зимонина, Л. А. Кондрыкинская. – Москва : Просвещение, 2014. – 94 с.



# **Часть 2**

## **Педагогика и педагогическое образование**



# РАЗДЕЛ 1.

## Инновационные технологии, методики и эффективные образовательные практики

УДК 371  
ГРНТИ 14.27.21

**К ВОПРОСУ РАЗРАБОТКИ ПРОГРАММЫ РАЗВИТИЯ  
ОБЛАСТНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

**Features of developing the development program  
of the regional organization of additional education**

*Е. Б. Андреева*

*ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет», г. Томск, Россия  
ОГБОУДО «Областной центр дополнительного образования», г. Томск, Россия*

Научный руководитель:  
Е. Е. Сартакова, доктор пед. наук, профессор

*Ключевые слова:* дополнительное образование, образовательная организация, развитие, функционирование, управление, программа.

*Key words:* additional education, educational organization, development, upbringing, management, program.

*Аннотация.* Деятельность учреждений дополнительного образования на современном этапе подвержена изменениям, обусловленным трансформацией подходов к управлению всей отраслью. Особенно явно это проявляется в деятельности организации дополнительного образования областного значения. На повестке дня — формирование единой региональной системы на основе общероссийских векторов развития. Деятельность учреждения дополнительного образования определяется рядом программных документов, среди которых: программа развития, программа деятельности и образовательная программа учреждения. На примере опыта проектирования программы развития Областного центра дополнительного образования Томской области рассмотрим механизмы планирования развития областного учреждения дополнительного образования, в функции которого входит развитие всей сферы дополнительного образования детей региона.

Управление развитием образовательной организации – часть осуществляемой в ней управленческой деятельности, в которой посредством планирования, организации, мотивации и контроля процессов продуцирования педа-



гогических новаций обеспечиваются целенаправленность и организованность деятельности коллектива образовательной организации, повышение его инновационного потенциала, за счет чего обеспечивается повышение качества образования [1].

Ряд современных исследователей (М. М. Поташник, В. В. Сериков, В. С. Лазарев, Е. И. Рогов, Ю. А. Конаржевский, Т. И. Шамова) посвятили свои работы проблемам, возникающим в управлении образовательными организациями при переходе их из режима функционирования в режим развития.

Программа развития учреждения – это документ, представляющий единую, целостную модель организации деятельности всего коллектива учреждения, включая административный, педагогический и обеспечивающий персонал. Программа развития определяет исходное состояние системы на основе проблемного анализа, выявленных сильных, слабых сторон и направлений развития, формирует образ желаемого будущего состояния этой системы, определяет состав и перечень действий по достижению планируемых результатов [2, с. 174].

При отсутствии единых образовательных стандартов в системе дополнительного образования, ориентации на удовлетворение потребностей ребенка в индивидуальном развитии, к особенностям программы развития организации дополнительного образования можно отнести: индивидуальность, соответствие профилю учреждения, его традициям и принципам деятельности, особенностям взаимодействия в коллективе.

К условиям ее проектирования относятся реалистичность и реализуемость целевых показателей, основанных на обязательном прогнозировании всех ресурсов и возможностей; четкую направленность на выявление и решение наиболее важных проблем, определяющих стратегию развития как учреждения в целом, так и коллектива педагогов; прогностичность, ориентацию на удовлетворение запроса общества к содержанию дополнительного образования, социального заказа; целевое планирование деятельности по осуществлению нововведений в учреждении; системный подход в управлении [3].

При разработке программы развития организации дополнительного образования следует учесть факторы как внешней среды (социальные условия функционирования организации, запросы детей и семей, транспортная доступность, участие в сетевом взаимодействии с организациями общего образования), так и внутренней среды организации (коллектив педагогов, условия осуществления образовательного процесса, содержание программ дополнительного образования). Особое место занимает функционирование и планирование развития организации дополнительного образования регионального

уровня. В этом случае мы неизбежно столкнемся с особенностями ее деятельности, подразумевающими иные векторы развития организации: ориентация на развитие не столько внутренней среды организации, сколько системы дополнительного образования в целом на основе приоритетных направлений социально-экономического развития региона и федеральных стратегических документов.

Рассмотрим особенности проектирования целевого раздела программы развития областного центра дополнительного образования Томской области. Целевой раздел программы развития организации сформирован с учетом стратегических целей Национального проекта «Образование» и плана регионального проекта «Успех каждого ребенка». Управление реализацией программы развития осуществляется на принципах открытости, гласности, учета мнения участников образовательного процесса и специалистов сферы дополнительного образования детей региона. Целеполагание программы развития основывается на миссии учреждения, как областной образовательной организации, осуществляющей под руководством органа исполнительной власти, координационную функцию в системе дополнительного образования детей Томской области.

Миссия, цель, задачи и планируемые результаты программы развития коррелируются с целями, показателями и результатами региональных проектов в сфере образования. Для анализа эффективности реализации программы развития предусмотрены ключевые показатели эффективности – индикаторы, представляющие собой измеримые агрегированные показатели деятельности по блокам мероприятий программы развития. В качестве показателей результативности деятельности организации предусмотрены также ежегодно измеряемые текущие показатели результативности.

Показатели результативности реализации программы развития достигаются за счет достижения результатов, зафиксированных в целевых подпрограммах и проектах, реализуемых в рамках текущей деятельности учреждения.

Контроль за реализацией программы осуществляет директор учреждения. Обязанности по руководству реализацией программы возлагаются на заместителя директора по проектно-методической работе. Руководство реализацией программы осуществляется через руководителей направлений (сотрудников структурных подразделений, выполняющих функционал по фактической координации деятельности ресурсных центров по направлениям ДОД), тем самым обеспечивается создание гибкой организационной структуры учреждения.

Коллегиальным органом управления программы развития является методический совет учреждения. На методическом совете организуется рассмотрение материалов о ходе реализации программы развития, обсуждаются дальнейшие меры по достижению планируемых результатов.

Мероприятия, предусмотренные программой развития, вносятся в годовой план работы учреждения и календарный план мероприятий.

В качестве приоритетного механизма реализации программы развития рассматривается гибкая организационная структура, сетевое взаимодействие между структурными подразделениями, объединение в проектные команды, сетевое и межведомственное взаимодействие и муниципальными и региональными образовательными организациями, органами исполнительной власти и местного самоуправления. В качестве «широкой рамки» образа будущего выбрана концепция развития организации, ее миссия – создание условий повышения конкурентоспособности обучающихся и педагогов на основе формирования инновационной образовательной среды, повышения доступности, обновления содержания дополнительного образования, развития кадрового потенциала педагогов в региональной системе дополнительного образования детей Томской области. По мнению ряда исследователей, среди которых можно выделить М. М. Поташника, цель образования – максимально конкретный, охарактеризованный качественно и количественно образ желаемого результата, который должен быть достигнут к конкретному моменту времени [4]. Цели и детализирующие ее задачи, согласно данному подходу, трансформируются в показатели результативности (не менее 1 показателя для каждой задачи). Конкретной стратегической целью в данном случае определено развитие системы дополнительного образования детей в Томской области, включающей повышение доступности дополнительного образования, обновление его содержания и форматов, расширения возможностей профессионального развития педагогов. Задачами программы развития определены следующие:

- выравнивание доступности дополнительного образования для детей с учетом региональных особенностей, соответствующих запросам, уровню подготовки и способностям детей с различными образовательными потребностями и возможностями (в том числе одаренных детей, детей из сельской местности и детей, находящихся в трудной жизненной ситуации) посредством апробации и внедрения новых образовательных технологий;

- разработка и реализация проектов по ключевым направлениям деятельности организации, направленных на обновление содержания и технологий, повышение качества в дополнительном образовании детей;

- создание сети опорных инновационных площадок в системе дополнительного образования детей, взаимодействующих в рамках регионального инновационного проекта развития системы дополнительного образования детей;

- расширение спектра востребованных и качественных дополнительных общеобразовательных программ, реализуемых с применением новых технологий и образовательных форматов, включающих обновленное содержание в соответствии с приоритетными направлениями;

- участие в развитии региональной системы выявления, поддержки и развития способностей и талантов у обучающихся через комплекс региональных мероприятий для детей по направленностям ДОД;

- внедрение информационной системы учета обучающихся – участников спортивных, интеллектуальных и творческих мероприятий в рамках направленностей ДОД;

- развитие кадрового потенциала в системе дополнительного образования детей Томской области через сопровождение профессиональных конкурсов в целях предоставления педагогическим работникам системы дополнительного образования детей Томской области возможностей для профессионального роста;

- формирование механизмов адресной методической поддержки педагогов дополнительного образования;

- обеспечение функционирования системы персонифицированного дополнительного образования детей; развитие информационного и медиа сопровождения сферы дополнительного образования детей региона, направленное на популяризацию достижений учащихся и педагогов.

Контроль за исполнением программы осуществляется директором, заместителями директора учреждения; на заседаниях педагогического совета не реже 2 раз в год; результаты контроля публикуются на официальном сайте учреждения и докладываются в виде публичных отчетов. Мониторинг реализации программы развития осуществляется на основе регулярного анализа достижения ключевых показателей и индикаторов результативности реализации программы развития.

Таким образом, в условиях региональной системы дополнительного образования деятельность и задачи развития Областного центра дополнительного образования Томской области определяется целью и задачами, ставящимися перед всей системой дополнительного образования детей региона, направленными на достижение цели национального проекта «Образование».

## *Литература*

1. Османова, Ф. Т. Функционирование и развитие образовательной организации в условиях реализации принципов управления / Ф. Т. Османова // Научно-практические исследования. – 2020. – № 5–8 (28). – С. 69–73.
2. Золотарева, А. В. Управление образовательной организацией. Развитие учреждения дополнительного образования детей : учебное пособие для бакалавриата и магистратуры / А. В. Золотарева – 2-е изд., перераб. и доп. – Москва : Издательство Юрайт, 2018. – 286 с.
3. Евладова, Е. Б. Дополнительное образование детей : учебное пособие для студентов учреждений среднего профессионального образования / Е. Б. Евладова, Л. Г. Логинова, Н. Н. Михайлова. – Москва : Владос, 2004. – 349 с.
4. Поташник, М. М. Управление качеством образования : практикоориентированная монография и методическое пособие / М. М. Поташник. – Москва : Педагогическое общество России, 2000. – 448 с.

**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ВОЗМОЖНОСТЕЙ АРХИВНОГО ИНФОРМАЦИОННОГО  
ПРОСТРАНСТВА ХАНТЫ-МАНСИЙСКОГО АВТОНОМНОГО ОКРУГА – ЮГРЫ  
В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ  
СУРГУТСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА**

**Using the capabilities of the archived information space  
Khanty-Mansiysk autonomous okrug – Ugra  
in the educational process Surgut State Pedagogical University**

*В. А. Арасланова, Н. Н. Рашевская*

*БУ ХМАО – Югры Сургутский государственный педагогический университет,  
г. Сургут, Россия*

*Ключевые слова:* информационное пространство, архивное информационное пространство, образовательный процесс, ХМАО-Югра, Сургутский государственный педагогический университет.

*Keywords:* information space, archival information space, educational process, KhMAO – Yugra, Surgut State Pedagogical University.

*Аннотация.* Статья посвящена изучению архивного информационного пространства Ханты-Мансийского автономного округа – Югры, которое представлено различными ресурсами: базы данных, сайты архивных учреждений, электронный научно-справочный аппарат архивов, страницы в социальных сетях. Авторы анализируют возможности использования архивного информационного пространства в образовательных целях, при подготовке специалистов по направлению «Документоведение и архивоведение».

В научной литературе существует множество определений понятий информационное пространство, в рамках которых можно выделить два основных подхода: согласно техническому подходу информационное пространство понимается как система, осуществляющая передачу, обработку и хранение информации с использованием технических средств и других ресурсов; с точки зрения гуманитарного подхода информационное пространство является совокупностью знаний и информации, формирующейся и постоянно изменяющейся в процессе эволюции общества [1, с. 142].

Единое информационное пространство архива представляет собой совокупность методических, организационных, программных, технических и телекоммуникационных средств, обеспечивающих оперативный доступ к любым его информационным ресурсам, включающим: базы данных и хранилища документов; технологии их сопровождения и использования; автоматизированные, информационные и телекоммуникационные системы,

функционирующие на основе общих принципов и обеспечивающие решение прикладных задач управления и информационное взаимодействие архива, а также удовлетворение их информационных потребностей [2].

Для создания в округе единого архивного информационного пространства Службой по делам архивов, Государственным архивом Югры и муниципальными архивами проводится работа по созданию автоматизированного научно-справочного аппарата и переводу документального исторического наследия в электронный вид.

Работа в данном направлении осуществляется в рамках реализации государственной программы «Информационное общество Ханты-Мансийского автономного округа – Югры на 2018–2025 годы и на период до 2030 года» [3] и ведомственной целевой программы «Документальное наследие Югры» на 2011–2015 годы и на период до 2020 года», утвержденной приказом Службы по делам архивов от 20.12.2013 № 138.

В образовательном процессе Сургутского государственного педагогического университета преподавателями и студентами активно используются возможности архивного информационного пространства ХМАО-Югры. Например, студенты направления «Документоведение и архивоведение» в учебном процессе активно используют следующие информационные ресурсы:

- автоматизированная информационно-поисковая система «Электронный архив Югры», обеспечивающая оперативный, равный и свободный доступ к архивным документам в режиме онлайн всех категорий пользователей;

- информационный ресурс электронных баз метрических книг и ревизских сказок «Связь поколений Югры», который был представлен на Международном IT-Форуме с участием стран БРИКС и ШОС в 2018 году в рамках выставки «Информационные технологии для всех». Информационный ресурс «Связь поколений Югры» по состоянию на 1 января 2020 года включает 139 000 проиндексированных записей метрических книг о событиях рождения, бракосочетания и смерти 289 336 персоналий, что составляет 45 % от общего числа метрических книг, находящихся на хранении в архивах Югры. В 2019 г. данный ресурс посетило 4 911 человек (в 2018 году – 350 человек) [4].

- информационный интернет-портал «Победа одна на всех!» созданный Архивной службой Югры и Государственным архивом Югры в 2019 году в ходе подготовки юбилея Победы в Великой Отечественной войне 1941–1945 годов, в целях сохранения и популяризации военно-исторического документального наследия и патриотического воспитания подрастающего поколения. На портале размещены электронные образы архивных документов,

раскрывающие степень участия и вклада жителей и предприятий Ханты-Мансийского автономного округа – Югры в достижение Победы, списки призывников, проходные свидетельства демобилизованных граждан, вернувшихся в округ после войны, база данных «Награждены за труд», документы личного происхождения участников Великой Отечественной войны и тружеников тыла, газеты периода Великой Отечественной войны. Кроме того, на портале размещена интерактивная карта памятников и обелисков, расположенных на территории Ханты-Мансийского автономного округа – Югры, содержащая фотографии и краткую аннотацию памятников и обелисков.

▪ В настоящее время в архивах автономного округа создано и ведется 12 тематических баз данных: «Картотека решений окружного, районных и городских Советов народных депутатов и их исполкомов», «Посемейные списки административно-ссылных», «Номенклатурные работники окррайгорисполкомов», «Календарь памятных дат», «Фотокаталог», «Награждены за труд» и 8 вспомогательных учетных баз данных: «Организации-источники комплектования»; «Справочник местонахождения документов по личному составу»; «Учет обращений граждан и организаций». Суммарный объем архивной информации, накопленный в тематических базах данных, достигает 951 125 записей [4].

Все архивные учреждения Югры имеют собственные сайты либо Web-страницы на официальных сайтах органов государственной и муниципальной власти.

На сайте Службы по делам архивов Ханты-Мансийского автономного округа – Югры [www.archives1.admhmao.ru](http://www.archives1.admhmao.ru) размещены баннеры на Электронный архив Югры, Федеральное архивное агентство, тематический сайт «Архивы Югры», рубрики: «Югорский калейдоскоп событий», «История Югры в архивных документах», «70 лет Победы в Великой Отечественной войне».

Тематический сайт «Архивы Югры» [www.arhivugra.admhmao.ru](http://www.arhivugra.admhmao.ru) стал мощным информационным ресурсом для пользователей архивной информации и представлен рубрикой «История развития отраслей Югры в архивных документах», в которую вошли разделы по истории нефтегазового освоения Югры, отраслей здравоохранения и культуры.

С 2018 г. архивные учреждения Югры ведут работу по созданию собственного информационного пространства в социальных сетях, в целях повышения интереса молодежи к историческим событиям, выдающимся личностям, к истории родного края в целом, исключения попыток фальсификации исторических событий. Более 60% архивов автономного округа имеют аккаунты в различных социальных сетях – Facebook, Одноклассники, ВКонтакте,



Instagram, Youtube. Количество подписчиков аккаунтов архивов в социальных сетях на 01.01.2020 превысило 5 500. В настоящий момент у Архивной службы Югры имеются 3 страницы в социальных сетях: Facebook, ВКонтакте и Одноклассники, канал на видеохостинге YouTube.

В рамках проведения мероприятий, посвященных празднованию 100-летия государственной архивной службы России, муниципальным архивом города Сургута совместно с преподавателями и студентами СурГПУ были подготовлены выставки, позволившие ознакомиться с архивными материалами, размещёнными в экспозициях стационарных и передвижных выставок архивных документов, в том числе виртуальных, где представлены электронные образы документов:

- «Уникальные документы города Сургута и Сургутского района»;
- «Без архива нет истории, без истории нет просвещения, без просвещения нет прогресса»;
- «Комсомольцы-добровольцы в городе Сургуте и Сургутском районе» в честь празднования 100-летнего юбилея ВЛКСМ;
- выставка архивных документов личного происхождения сургутян участников Великой Отечественной войны 1941–1945 гг.;
- выставки архивных документов личного происхождения фондообразователей муниципального архива и др.

По материалам архивных фотодокументов студентами СурГПУ была подготовлена викторина «Знай и люби свой город». В викторине приняли участие учащиеся школ и обучающиеся средних профессиональных учебных заведений города Сургута и Сургутского района.

Кроме использования информационных архивных ресурсов, для подготовки к практическим и семинарским занятиям студенты направления «Документоведение и архивоведение», выполняя курсовые и дипломные исследования в рамках социального партнёрства с архивами автономного округа, вносят серьёзный вклад в пополнение архивного фонда ХМАО-Югры и оптимизацию работы с архивными документами.

Так, например, ещё в 2014 году в процессе выполнения курсового проекта, студентами-документоведами СурГПУ была разработана база данных «Учёт архивных документов личного происхождения архивного отдела Администрации г. Сургута». База данных, созданная студентами в целях учёта документов личного происхождения в архиве и организации эффективной работы специалистов и исследователей в читальном зале, позволила: осуществлять быстрый поиск информации по номеру фонда, либо по фамилии фондообразователя не только специалистами архивного отдела, но и иссле-

дователями в читальном зале; экономить время при предоставлении информации о фондообразователях, так как все сведения имеются в базе данных; вести учёт документов личного происхождения и пополнять базу данных новыми данными по мере поступления новых документов или новых фондообразователей; отбирать информацию для выставок, публикаций [5, с. 154].

В 2019 году в Справочник местонахождения документов по личному составу студентами внесена информация о местонахождении более 600 организаций. В результате чего, была сформирована полноценная база данных состоящая из 1 175 ликвидированных организаций города Сургута и Сургутского района. На официальном сайте города Сургута появилась информация о местонахождении документов по личному составу ликвидированных организаций города Сургута и Сургутского района, кроме того, база данных находится в открытом доступе на официальном сайте Службы по делам архивов Ханты-Мансийского автономного округа Югры [6, с. 445].

Проблемам и наиболее значимым результатам совместного использования и наполнения единого информационного архивного пространства ХМАО-Югры, были посвящены научные мероприятия, проводимые социально-гуманитарным факультетом СурГПУ и муниципальным архивом города Сургута:

- Региональная научно-практическая конференция «Актуальные вопросы сохранения архивных документов, как историко-культурного наследия России» (март 2018 г.), посвящённая 100-летию государственной архивной службы России.

Круглые столы, ставшие традиционными:

- Создание единого информационного архивного пространства в Ханты-Мансийском автономном округе – Югре (13 марта 2019 г.), посвящённый 85-летию Архивной службы Югры;

- Информатизация архивного дела России на современном этапе (12 марта 2020 г.);

- Эволюция архивно-информационного пространства в Ханты-мансийском автономном округе-Югре (12 марта 2021 г.).

Наиболее значимые направления сотрудничества Сургутского государственного педагогического университета с архивами ХМАО-Югры на ближайшее время и перспективные направления социального партнёрства в вопросах информатизации архивного дела обсуждались 10–11 июня 2019 года на круглом столе «Трансформация архивов в цифровую эпоху: проблемы и решения» в рамках XI Международного IT форума с участием стран БРИГС и ШОС в городе Ханты-Мансийске.

Таким образом, в образовательном процессе преподаватели и студенты Сургутского государственного педагогического университета используют возможности архивного информационного пространства Ханты-Мансийского автономного округа-Югры. Кроме того, студенты вносят серьёзный вклад в пополнение единого информационного архивного пространства округа, и благодаря совместной работе архивистов и студентов значительно расширяются возможности использования информационно-поисковых систем архивов Ханты-Мансийского автономного округа-Югры.

### *Литература*

1. Добровольская, И. А. Понятие информационное пространство: различные подходы к его изучению и особенности / И. А. Добровольская // Вестник РУДН. Серия: Литературоведение, журналистика. – 2014. – С. 140–146.
2. Концепция информатизации (автоматизации) деятельности государственного архива // Федеральное архивное агентство: [сайт]. – URL : <http://archives.gov.ru/sites/default/files/2014-konceptsiya-informatization-gosarchive.pdf> (дата обращения 30.03.2021).
3. Государственная программа «Информационное общество Ханты-Мансийского автономного округа – Югры на 2018–2025 годы и на период до 2030 года» // Департамент информационных технологий и цифрового развития ХМАО-Югры : [сайт]. – URL : <https://depit.admhmao.ru/programmy/arkhiv-gosprogrammy/gosudarstvennaya-programma-informatsionnoe-obshchestvo-khanty-mansiyskogo-avtonomnogo-okruga-yugry-n/> (дата обращения 12.02.2021).
4. Отчёт о реализации основных направлений развития архивного дела Ханты-Мансийском автономном округе – Югре в 2019 году // Служба по делам архивов Ханты-Мансийского автономного округа – Югры : [сайт]. – URL : <https://archivesl.admhmao.ru/deyatelnost/otchety-o-realizatsii-osnovnykh-napravleniy-razvitiya-arkhivnogo-dela-v-khanty-mansiyskom-avtonomnom/3975013/za-2019-god-> (дата обращения 30.03.2021).
5. Гололобов, Е. И. Разработка базы данных «Учёт архивных документов фондов личного происхождения архивного отдела Администрации г. Сургута» студентами СурГПУ в рамках социального партнёрства / Е. И. Гололобов, В. А. Арасланова, М. Л. Минеева // Омские социально-гуманитарные чтения – 2014. Материалы VII Международной научно-практической конференции. – 2014. – С. 150–155.
6. Арасланова, В. А., Рашевская, Н. Н. Реализация проектов по информатизации архивного дела Ханты-Мансийского автономного округа – Югры на современном этапе / В. А. Арасланова, Н. Н. Рашевская // Документальное наследие и историческая наука : Материалы Уральского историко-архивного форума, посвященного 50-летию историко-архивной специальности в Уральском университете (Екатеринбург, 11–12 сентября 2020 г.). – Екатеринбург : Издательство Уральского университета, – 2020. – С. 442–447.

**ОСОБЕННОСТИ ПОДГОТОВКИ И ПРОВЕДЕНИЯ ЗАНЯТИЯ  
С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ИНТЕРАКТИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ  
В УЧРЕЖДЕНИИ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

**The features of training and teaching classes using interactive technologies  
in a specialised secondary school**

*С. Н. Басалаева*

*ОГБПОУ «Томский экономико–промышленный колледж», г. Томск, Россия*

*Ключевые слова:* методика обучения, интерактивные технологии, Кейс–стади, сценарий, возможности студентов, компенсация пробелов в знаниях.

*Key words:* training method, interactive technologies, case study, scenario, student possibilities, compensating for gaps in knowledge.

*Аннотация.* С внедрением нового Федерального государственного образовательного стандарта среднее профессиональное образование в России вступило в эру расширенных возможностей и становится всё более интерактивным, открывая для обучающихся новые пути самореализации и профессионального развития.

Основной целью функционирования и развития системы СПО является выпуск компетентных специалистов, соответствующих потребностям рынка труда и способных адаптироваться к быстро меняющейся внешней среде, поэтому актуальность статьи не вызывает сомнений.

В статье обобщены преимущества инновационных методов, используемых в педагогической деятельности, на основе разработанных ситуаций и критериев, представлен сценарий урока с применением Кейс – технологии по дисциплине «Налоги и налогообложение» по теме «Транспортный налог» для студентов экономических специальностей Томского экономико-промышленного колледжа. В статье также обобщены возможности применения интерактивных технологий для студентов, в результате которых формируется активная творческая личность будущего специалиста, способного самостоятельно строить и корректировать свою учебно-познавательную деятельность и быть востребованными на рынке труда.

Теоретический анализ педагогической литературы, изучение результатов деятельности студентов, а также опыт использования в педагогической деятельности инновационных методов, предполагает некоторые их преимущества:

- Изменение функций преподавателя и студента, и предоставление большей самостоятельности в выборе путей усвоения учебного материала;
- Применение активных способов получения новых знаний;
- Возможность овладения более высоким уровнем личной социальной активности;
- Создание таких условий в обучении, при которых студенты не могут не научиться;
- Стимулирование творческих способностей студентов;
- Формирование не только знаний, умений и навыков по предмету, но и активной жизненной позиции.

Одним из методов интерактивных технологий является Кейс – технология Case-studies (далее Кейс-стади) или метод конкретных ситуаций, который представляет специальную методику обучения, заключающуюся в использовании конкретных случаев (ситуаций) для совместного анализа, обсуждения или выработки решений студентами по определенной теме (разделу) учебного курса [1, с. 308].

Работа с Кейс-стади предполагает разбор или разрешение конкретных ситуаций по определенному сценарию, который включает и самостоятельную работу студента, и «мозговой штурм» в рамках малой группы и публичное выступление с представлением и защитой предполагаемого решения [2, с. 77–89].

Цели метода:

- Создание и развитие личностной вариативной и динамичной модели мышления, ориентированной на выработку практических решений преодоления конкретных затруднений;
- Разработка маршрута «доучивания» (коррекции и компенсации) открываемых пробелов знаний;
- Привитие и укрепление социальных компетенции, развитие коммуникативных умений;
- Создание и систематизация в некотором общем алгоритме отдельных умений, позволяющих применять на практике весь комплекс накопленных теоретических знаний.

Использование интерактивных технологий предполагает формирование образовательной среды. Это, в первую очередь, подготовка преподавателя к уроку соответствующей дисциплины, составление вариантов практических заданий, в которых отражены все элементы и нюансы изучаемой темы. Во-вторых, обеспечение студентов необходимой нормативной документацией

для разрешения ситуаций, преодоления конкретных затруднений и выработку практических решений со ссылкой на нормативные документы.

Рассмотрим порядок применения Кейс–стади на уроках дисциплины «Налоговые и налогообложение» по теме «Транспортный налог» для специальности «Экономика и бухгалтерский учёт» среднего профессионального образования.

Порядок действий на занятии: преподаватель инструктирует студентов о порядке проведения занятия. Все студенты разбиваются на группы по 4 человека, каждому члену группы назначается одна из ролей:

- Руководитель группы (начальник отдела по транспортному налогу в налоговой инспекции);
- Налоговый инспектор 1 ранга;
- Налоговый инспектор 2 ранга;
- Налогоплательщик.

Используемые средства для каждой группы: бумага формата А4, листы-задания для микро-групп (ситуации в заданиях различны в зависимости от категории налогоплательщика и от вида деятельности), инструкционная карта (с пояснениями хода работы), оценочные листы для взаимооценки работы групп (приложение 1, 2), Налоговый кодекс, нормативные акты Томской области.

1. Введение в задачу. Руководитель группы зачитывает свою ситуацию для всех членов групп, руководит ходом решения ситуации, обращаясь по очереди к каждому члену группы за пояснением его роли.

2. Сбор информации. Налогоплательщик представляет расчёт транспортного налога и поясняет порядок определения налога с применением учебной доски.

3. Принятие решений. Руководитель группы обращается к налоговому инспектору 2 ранга с вопросом, уточняющим элементы налога по ситуации. Налоговый инспектор 2 ранга даёт подробный развёрнутый ответ со ссылками на нормативный документ.

4. Сравнительный анализ. Руководитель группы обращается к налоговому инспектору 1 ранга с запросом подтверждения корректности произведённого расчёта транспортного налога, срока его уплаты и ссылок на нормативный документ.

5. Презентация решений. Руководитель представляет результаты проведённой работы своей группы, участники которой отвечают на вопросы студентов других групп.

В конце занятия студенты производят взаимооценку и заполняют оценочные листы. Итоговая оценка выставляется преподавателем с учётом баллов по оценочному листу групп.

Таким образом, проблемно – поисковые технологии с различными формами организации, такими как кейс–стади, проблемное обучение, обучение в сотрудничестве с применением методов – ситуационные задания, ролевые игры предоставляют студентам ряд возможностей, таких как:

- возможность приобретения прочных и осознанных знаний;
- развитие самостоятельности;
- возможность проговаривания учебного материала;
- отсутствие боязни неправильных ответов;
- преобладание чувства уверенности;
- повышение коммуникативной культуры и самооценки;
- освоение общих и профессиональных компетенций,

благодаря которым формируется активная творческая личность будущего специалиста, способного самостоятельно строить и корректировать свою учебно-познавательную деятельность и быть востребованными на рынке труда [3, с. 219].

### *Литература*

1. Гуслова, М. Н. Инновационные педагогические технологии: учеб. пособие для учреждений СПО / М. Н. Гуслова, 4-е изд., испр. — Москва : ИЦ Академия, 2013. – 208 с.
2. Латипова, З. М. Проблемы применения инновационных технологий в образовательном процессе / З. М. Латипова. – Текст: непосредственный // Молодой ученый. – 2016. – № 9 (113). – С. 1133–1135. – URL : <https://moluch.ru/archive/113/29063/> (дата обращения: 25.03.2021).
3. Новикова, А. М. Методология игровой деятельности / А. М. Новикова // Школьные технологии. – 2009. – № 6. – С. 77–89.
4. Селевко, Г. К. Современные образовательные технологии : учеб. пособие / Г. К. Селевко. – Москва : Народное образование, 2008. – 256 с.

**ОЦЕНИВАНИЕ РЕЗУЛЬТАТОВ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ  
В РАМКАХ ПРЕПОДАВАНИЯ ДИСЦИПЛИНЫ  
«ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ПРОЕКТИРОВАНИЕ С ПРАКТИКУМОМ»**

**Assessment of student learning outcomes in the teaching  
of Pedagogical design with practicals**

*Т. В. Богуш*

*ФГАОУ ВО «Севастопольский государственный университет», г. Севастополь, Россия*

*Ключевые слова:* оценивание, студенты, педагогическое проектирование, будущие педагоги, результаты обучения.

*Key words:* assessment, students, pedagogical design, future teachers, learning outcomes.

*Аннотация.* Статья посвящена проблеме использования альтернативных способов оценивания достижений студентов при изучении дисциплины «Педагогическое проектирование с практикумом» в Севастопольском государственном университете. Актуальность данной темы обусловлена необходимостью перехода от традиционных способов оценивания студентов к современным, соответствующим требованиям Федерального государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования 3 поколения. Описываются такие способы оценивания, как написание реферата, создание концепции проекта и выполнение проектного задания.

На сегодняшний день вопросы оценочной деятельности являются особенно актуальными, так как чтобы сделать вывод сформированности каких-либо профессиональных компетенций необходимо иметь определенные критерии и уровни. Преподавание профессионально-педагогических дисциплин требуют от преподавателя выбора средств оценивания, которые могли бы наилучшим образом определить уровень подготовки обучающихся, при этом оценивание процесса и результатов обучения выступает неотъемлемым элементом образовательного процесса.

В соответствии с ФГОС ВО по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование введение проектной деятельности в образовательную программу является обязательным. Это связано с требованиями Профессионального стандарта «Педагог ... (воспитатель, учитель)», в котором особое внимание уделяется обобщенной трудовой функции, связанной с педагогической деятельностью по проектированию образовательного процесса и различных программ [1]. В связи с этим возникла необходимость введения в учебный план дисциплины «Педагогическое проектирование с практикумом»



с последующей разработкой методического обеспечения, включающее в себя фонд оценочных средств.

Цель статьи – описать оценивание результатов обучения студентов профиля «Начальное образование» в рамках преподавания дисциплины «Педагогическое проектирование с практикумом».

Проблема развития педагогической деятельности нашла свое отражение во многих исследованиях. Большинство из них выделяют в данной деятельности проектировочный компонент, который является неотъемлемым в работе будущего учителя. М. Н. Ахметова, В. С. Безрукова, А. В. Глузман, Н. В. Горбунова, А. С. Журавлева, Е. С. Заир-Бек трактуют проектирование как процесс создания идеального описания будущего объекта, предшествующего его реализации.

В настоящее время общепризнано, что почти любая преобразующая и (или) творческая деятельность человека может и должна опираться на методологию проектирования или ее отдельные процедуры. Для проектирования характерна конструктивность, то есть нацеленность на получение абсолютно определенного практически значимого результата на основе прогностического знания. Этим проектная деятельность отличается от простого выявления и описания общих педагогических закономерностей, присущих, например, научно-педагогической деятельности [2].

Основной дисциплиной учебного плана, реализующей подготовку студентов в данном направлении, является дисциплина «Педагогическое проектирование с практикумом» (учебные планы 2018, 2019, 2020 года набора). Дисциплина «Педагогическое проектирование с практикумом» (Б1.В.ДВ.01.01) относится к дисциплинам по выбору части, формируемой участниками образовательных отношений, основной образовательной программы по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование, профиль – Начальное образование. Задачами дисциплины являются:

- способствовать формированию системы знаний о теоретических и технологических основах педагогического проектирования;
- формировать у будущих учителей начальных классов умение осуществлять проектную деятельность;
- развивать способность будущих бакалавров объективно оценивать результаты проектной деятельности.

Основными способами оценки результатов дисциплины «Педагогическое проектирование с практикумом» в Севастопольском государственном университете выступают написание реферата, создание концепции проекта и выполнение проектного задания. Опишем их более подробно.

В рамках написания реферата студентам предлагаются темы, связанные с проблематикой обучения младших школьников. Например: «Проблемы освоения курсов внеурочной деятельности в начальной школе», «Проблемы организации работы в группах продленного дня в начальной школе», «Проблемы охраны и укрепления здоровья детей младшего школьного возраста» и другие. Данный вид работы позволяет не только сформировать у студентов умения научно-исследовательской деятельности, но и глубже познать особенно актуальные вопросы, с которыми они могут столкнуться в будущей профессиональной деятельности.

Проработка концепции проекта знакомит студентов с некоторыми технологиями проектной деятельности. В них входят: заполнение HADI-таблицы, создание паспорта проекта, написание сценариев AS IS («как есть») и TO BE («как будет»), определение стейкхолдеров по технологии SEMAT, формулировка и описание проблемы проекта и его решение. Темы для проектов перекликаются с тематикой рефератов. То есть сначала студенты изучают литературу по выбранной проблеме, а затем решают ее с помощью работы над проектом.

Выполнение проектного задания может быть организовано с помощью определенных платформ и сервисов. Так в 2020 и 2021 гг. данная работа была организована при участии студентов в проектно-образовательном интенсиве по модели Университета 20.35. Руководство и контроль работы студентов проводились с помощью беседы в социальной сети ВКонтакте, доски Trello и платформы Университета 20.35. Проектным наставником, в роли которого выступал преподаватель, формулировались персональные задачи для каждого члена команды. Эту задачу студент самостоятельно разбивал на подзадачи и решал их с помощью различных интернет-ресурсов и сервисов, что отмечалось на доске Trello. Результаты выполненных задач отражались на платформе Университета 20.35 в личной образовательной траектории каждого участника, что позволяло координировать работу над проектом в соответствии с индивидуальными способностями каждого студента.

По итогу выполнения проектов происходила их защита и оценивание, результаты которого непосредственно влияли на общую отметку по «Педагогическое проектирование с практикумом». Подобная организация образовательной деятельности и оценки ее результатов показало, что студенты больше заинтересованы в учебном процессе, чем при классической организации по бально-рейтинговой системе.

Таким образом, педагогическое проектирование является неотъемлемой частью общепрофессиональной подготовки будущих учителей начальных

классов. Проектная деятельность нашла свое отражение в изучении дисциплины «Педагогическое проектирование с практикумом», благодаря которой студенты знакомятся с особенностями проектирования, учатся решать конкретно-проектные задачи, овладевают навыками проектной деятельности. Оценивание результатов обучения с помощью выполнения актуального для начального образования проекта является одним из направлений подготовки будущих педагогов.

### *Литература*

1. Профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в дошкольном, начальном общем, основном общем, среднем общем образовании) (воспитатель, учитель)» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.menobr.ru/-professionalnyy-standart-pedagoga>
2. Ахметова, М. Н. Проектная деятельность в структуре профессиональной компетентности учителя / М. Н. Ахметова // Сибирский педагогический журнал. – Новосибирск, 2007. – № 14. – С. 59–76.

**ТРАНСФОРМАЦИЯ ТЕХНОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ:  
ОТ ИНТЕГРАЦИИ НАУК К ПРАКТИКЕ**

**Technological education transformation:  
from integration of sciences to practice**

*А. Б. Борисов*

*ОГБПОУ «Колледж индустрии питания, торговли и сферы услуг», г. Томск, Россия*

*Ключевые слова:* интеграция; перспективы; психологические особенности; научная и практическая необходимость; современное общество; скорость процессов; контакт; сотрудничество.

*Key words:* integration; prospects; psychological characteristics; scientific and practical necessity; modern society; speed of processes; contact; cooperation.

*Аннотация.* Проблема недостаточной взаимной интеграции и определённой меры разобщённости современных научных течений и практических направлений встаёт в наши дни уже достаточно остро, поэтому необходимо находить быстрые и адекватные её решения. Наша планета, равно как и окружающая Вселенная представляет собой систему неразрывно связанных между собой компонентов, плавно или хаотически перетекающих от одного к другому, поэтому в современном профессиональном и научном мирах, быстрых и активных, необходимо находить всё новые точки соприкосновения в разных науках.

*Annotation.* The problem of insufficient mutual integration and a certain measure of disunity of modern scientific trends and practical directions is already quite acute today, so it is necessary to find quick and adequate solutions to it. Our planet, as well as the surrounding Universe, is a system of inextricably linked components that flow smoothly or chaotically from one to another, so in the modern professional and scientific worlds, fast and active, it is necessary to find new points of contact in different sciences.

Современное общество создаёт и декларирует научным и профессиональным сообществам совершенно новый, ускоряющийся с каждым днём, ритм жизни, требующий всё более быстрых и точных методов и способов решения соответствующих проблем и задач.

В условиях наших повседневных реалий, в нагрузку учёным и практическим деятелям, каждая современная задача требует новых ответов в рамках комплексных подходов к ней, зачастую не только в плоскости определённых наук или практических течений, но в синтезе и сотрудничестве последних.

Так уж изначально сложно и неоднозначно была создана и трактована наша действительность, что не может быть рассмотрен лишь с одной стороны или с единственной точки зрения ни один феномен, объект или явление нашей с Вами окружающей действительности. Даже на знания об элементар-

ных частицах материи претендует целый ряд наук непосредственно и ряд других, более опосредованно: физика изучает атомы и молекулы как основу протекания различных физических процессов и явлений; химия исследует их в рамках создаваемых и протекающих на их основе и в рамках их свойств реакций и взаимных превращений; математика помогает оценить и спрогнозировать количественные характеристики данных процессов; биология рассматривает элементарные частицы как часть живых клеток и минеральных субстанций. Таким же образом и многие другие науки плавно и твёрдо встраиваются в данные интеллектуальные и опытные цепочки, внося определённые малые лепты и значительные вклады в развитие понимания и осмысления промежуточных открытий, гипотез, аксиом и теорий.

Общество постоянно стремится к развитию, а с появлением современных средств связи и вычислительных возможностей скорости нашей жизни дополнительно возрастают, и взаимное перетекание наук, а также плотность сотрудничества различных организаций достигают таких значений, при которых постепенно начинают стираться некоторые из границ между ними, исчезает соподчинение, а на смену ему появляется всё более полные, гибкие и разнообразные по своему строению и содержанию варианты сотрудничества и взаимного дополнения.

Современная психология, равно как и само преподавание данной дисциплины в различных её ипостасях, включая психологию общения, этики поведения и профессиональной деятельности, а также основ психосоматики, является одним из ярких примеров, позволяющих наглядно оценить подлинность и необходимость интегративности в подходах образования и научной деятельности, ведь многие знания в рамках неё находятся на уровне гипотез и теорий, однако актуальность данной науки и практической деятельности возрастает с каждым днём в геометрической прогрессии.

Следствием этого может служить постоянное стремление преподавателей психологии и практических психологов осваивать основы или даже достигать определенных результатов в освоении различных творческих течений, спортивных дисциплин, совершать попытки найти ответы на психологические вопросы на страницах медицинских энциклопедий, популярных источников или периодических статей, знания биологии и анатомии, опыта и знаний в этиологии различных ментальных и эмоциональных процессов, которые зачастую выходят за рамки непосредственной и изначальной психологической науки.

Зачастую успешность психолога как специалиста в решении внутренних проблем и внешних конфликтов, а также как преподавателя соответствующей

щих дисциплин и заключается в накоплении и синтезе определённых знаний и умений в совершенно разных отраслях наук, а также осмыслении и переработке полученного жизненного, профессионального и образовательного опыта.

Таковой является зыбкость и крайняя неоднозначность на сегодняшний день многих психологических процессов: с одной стороны, связанных с физиологическими особенностями и психоприродными характеристиками человеческой и в целом животной природы, однако с другой стороны приходится принимать во внимание моменты свободы воли человека, возможности его собственного выбора, зачастую, возможно, иррационального и не полностью детерминированного биологическими характеристиками вида.

Ответы на определённые раздражения со стороны внешней среды или со стороны другого человека могут, конечно, быть запрограммированы исходя из внутренних и внешних характеристик отвечающего на данное раздражение человека, причём данные характеристики могут исходить из привычек и стереотипов поведения, генетических особенностей, культуры и особенности местности, в которой проживает данный человек, однако есть значительное пространство для возможности психологического и деятельностного маневрирования в рамках данного вынужденного ответа или же бездействия.

К тому же, чтобы ответ на определённое раздражение был адекватным и безопасным, необходимо более полно и по-возможности правильно его понять, для чего психологу или любому другому человеку, вынужденному быть в данной ситуации собственным психологом, необходимо изучать не только психологию как науку, но и историю, основы ораторского искусства, истоки поведения других людей, изучение которых возможно лишь при изучении смежных наук или прикладных и практических течений.

Необходимо изучать культурные и традиционные особенности окружающих людей и тех, с кем необходимо или приходится по разнообразным причинам взаимодействовать день ото дня, а также учитывать их профессиональные особенности, научные и личностные интересы, хобби и способы их психологической разгрузки.

Учитывая, что человека и человечество в целом изучает значительное, а скорее всего даже подавляющее количество существующих наук, практических течений, включая их разделы и подразделы, всё более полноценной складывается картина необходимости всё более полной, объёмной и значительной взаимной интеграции психологической теории и практики в мировое информационное пространство.

Объединяя свои усилия со специалистами в других отраслях, психологи встраиваются в процесс всеобщего научного объединения, а также в систему

профессионального и личностного развития, открывая всё новые грани данных процессов и даруя человечеству очередную возможность к полноценному и безопасному разностороннему развитию.

### *Литература*

1. Берулава, М. Н. Теоретические основы интеграции образования / М. Н. Берулава. – Москва : Совершенство, 1998. – 173 с.
2. Данилюк, А. Я. Теория интеграции образования / А. Я. Данилюк. – Ростов-на-Дону : Изд-во Ростовского пед. ун-та, 2009. – 448 с.
3. Брагинский, И. И. Интеграция образования и науки / И. И. Брагинский, А. Г. Мержанов // *Машиностроитель*. – 2005. – № 6. – С. 13–15.
4. История образования и педагогической мысли за рубежом и в России : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / И. Н. Андреева [и др.] ; под редакцией З. И. Васильевой. – Москва : Издат. центр «Академия», 2005. – 432 с.
5. Котлярова, И. О. Научно-образовательный процесс в университете / И. О. Котлярова, Г. Н. Сериков // *Методология и методика формирования научных понятий у учащихся школ и студентов вузов : материалы X Всерос. науч.-практ. конф. 17–19 мая 2004 г.* – Челябинск : Изд-во ЧГПУ, 2004. – С. 24–27.
6. Новиков, А. М. Постиндустриальное образование / А. М. Новиков. – Москва : Эгвес, 2008. – 136 с.
7. Thakral S, Manhas P., Kumar C. Virtual Reality and M-Learning // *International Journal of Electronic Engineering Research*. 2010. – Vol. 2. – № 5. – P. 659–661.

**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ФОТОМАТЕРИАЛОВ 1950-Х – 1980-Х ГГ.  
ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ УМЕНИЙ У УЧАЩИХСЯ  
10-Х КЛАССОВ НА УРОКАХ ПО ИСТОРИИ РОССИИ В НОВЕЙШЕЕ ВРЕМЯ**

**Use of photomaterials of the 1950-1980s. for forming  
research skills in 10-grade students in lessons on the history  
of Russia in modern time**

***С. М. Бунакова***

*БУ «Сургутский государственный педагогический университет», г. Сургут, Россия*

Научный руководитель:  
Н. В. Фролова, канд. истор. наук, доцент

*Ключевые слова:* формирование исследовательских умений, уроки по истории России в Новейшее время, учащиеся десятых классов, фотоматериалы 1950-х – 1980-х гг.

*Key words:* the formation of research skills, lessons on the history of Russia in Modern times, students of the tenth grade, photographs of the 1950–1980s.

*Аннотация:* В условиях стремительно развивающегося общества, главным критерием выпускника школы является готовность к самостоятельной творческой деятельности – исследованию. Исходя из этого, образовательный процесс должен быть ориентирован не только на формирование исследовательских умений, но и на внедрение новых методов и приемов обучения, с учетом возрастных и познавательных возможностей школьников. В исследовании представлены методы и приёмы работы с фотоматериалами 1950-х – 1980-х годов, способствующие формированию исследовательских умений у учащихся 10-х классов на уроках по истории России Новейшего времени.

В современном образовательном процессе актуальным становится словосочетание «обучение через исследование» («inquiry-based learning»), которое предполагает помещать обучающегося в учебные ситуации, где у него будут все ресурсы для формирования собственного образовательного опыта и активной исследовательской позиции [1, с. 7]. Перед учеником (одним или вместе с другими учениками) ставятся следующие задачи: выявить определенную проблему (тему), найти информацию, сформировать критерии оценки, представить результаты, осуществить, совместно с учителем, оценку успешности выполненных задач, провести саморефлексию. Исходя из этого, главной задачей учителя становится не только построение содержания образования, организация результативного процесса обучения, но и формирование «активного ученика», ученика владеющего исследовательскими умениями.



Понятие «исследовательские умения» в психолого-педагогической литературе, несмотря на широкую освещенность, не имеет единого, общего определения. В. В. Успенский, О. И. Матрош, А. Г. Иодко характеризуют понятие «исследовательские умения» как умения самостоятельно исследовать, решать учебные задачи: анализировать, применять определенные методы для решения тех или иных трудностей, делать выводы, проводить рефлексию [2, с. 221]. А. Н. Поддъякова, А. В. Леонтович, А. И. Савенкова рассматривают исследовательские умения как способность учащихся самостоятельно организовывать собственную исследовательскую деятельность, осуществлять отбор и анализ информации, выбирать и применять методы, которые помогут достичь запланированного результата [2, с. 221]. Обобщая данные, представленные в психолого-педагогической литературе, можно сделать вывод, что исследовательские умения – это умения, которые позволяют учащемуся самостоятельно выявлять проблемы исследования, находить методы и приемы для решения того или иного вопроса, осуществлять наблюдение за анализируемым объектом, выдвигать гипотезы, основываясь на цели и конечном результате своей деятельности. Стремление к самостоятельной деятельности, формирование основ культуры мышления и развитие исследовательского поведения выпадает на возрастной период от 15 до 18 лет – ранней юности, когда учащиеся переходят в старшую школу – 10-й класс.

Социальная основа развития школьников данного возраста заключается в том, что для учащихся становится характерно использование взрослых ролей в своей жизнедеятельности, в связи с чем, начинает проявляться самостоятельность и ответственность. Ведущей деятельностью в 10-х классах является – учебная деятельность, с новой направленностью и содержанием, ориентированными на будущее [3, с. 267]. Учащиеся начинают заниматься поиском смысла собственной деятельности, а переход к формально-логическому, формально-операциональному мышлению помогает направить интерес на решение образовательных задач. Владение сложными мыслительными операциями позволяет осуществлять анализ и синтез, теоретически обобщать информацию, использовать абстрагирование [3, с. 271]. У учащихся возникает стремление к нахождению аргументов и доказательств собственной позиции по тем или иным вопросам, формируется способность оперировать идеализацией, что является необходимым при проведении исследовательской работы. Особенностью формирования исследовательских умений у данного школьного возраста является выраженная ориентация на изучение различных источников информации – книг, кино, телевидения, фотографии.

В условиях информационного общества, когда учащиеся становятся частью какой-либо социальной сети, фото-источники встречаются наиболее часто. Особый интерес вызывают фотографии не только современного периода, но и более поздних лет, которые позволят применить определенные методы и приемы для раскрытия смысла запечатленного события.

Фотоматериалы содержат в себе большой спектр различной информации. Стоит начать с того, что фотографии, сделанные в какой-либо исторический период, представляют собой «общество в объективе» [4, с. 28]. Фотоматериалы передают не только визуальный образ какого-либо объекта съемки (человека, городского или природного ландшафта, архитектурных строений и т. д.), но и позволяют производить анализ запечатленного момента: человеческие личности, действия, социальные взаимодействия (интеракция), коллективность и коллективные действия, культуру, окружающую среду общества той или иной эпохи.

Интерпретируя те или иные фотоматериалы, учащиеся смогут реализовать две главные цели. Первая из них заключается в том, что проводя исследование, школьники смогут раскрыть особенности общества того или иного исторического периода. Вторая – смогут проследить закономерности общественной и культурной жизни [4, с. 28]. Но, для достижения данного результата, необходимо использовать специальные методы и приемы, которые применяют для анализа фотоматериалов.

Работа с фотоматериалами осуществляется, как правило, на основе следующих методов: критический реализм, анализ содержания и метод личных документов [4, с. 45]. Метод критического реализма заключается в том, что учащемуся, как исследователю, необходимо, в первую очередь, рассматривать фотографию с положения персональных и профессиональных намерений фотографа. Фотоаппарат является продолжением человеческого глаза, соответственно, в процессе съемки проявляется двойственность: «видеть» и «смотреть» [4, с. 47]. В данном случае, целью исследования учащегося будет определение того, что фотограф пассивно фиксировал с помощью техники, а на чем – активно концентрировал внимание, в соответствии со своими «субъективными или культурными критериями важности» [4, с. 47]. Например, в 1960-м году была сделана фотография Григория Дубинского «Хлеб привезли». Фотограф «видит», что в тот или иной район, где он проживал, или – проходил мимо, привезли хлеб, но «смотрит» на маленького мальчика, который возвращается домой с двумя буханками хлеба. В данном случае, учащемуся необходимо будет понять, почему внимание было обращено именно на данный объект съемки, что хотел передать с помощью снимка фо-

тограф и т.д. Метод, связанный с анализом содержания, следует использовать в том случае, если необходимо выявить разницу, определить тенденции развития [4, с. 57]. Целью данного исследования будет выделение каких-либо визуальных элементов на фотографии и раскрытие частоты их появления, исходя из поставленного учащимся или учителем вопроса по той или иной теме. Например, на фотографии Александра Николаева «Утро» изображен Ленинград 1980-го года: раннее утро, специальные машины производят чистку дорог, осуществляет своё движение автобус. На фоне можно заметить особое обустройство природного ландшафта, жилые здания, соответствующие эпохе и т. д. Для того чтобы проследить разницу или тенденции развития, допустим, во внешнем, зрительно заметном элементе (транспорт, строение зданий и т. д.), учащемуся необходимо отобрать коллекцию фотографий и провести анализ.

«Фотографии необходимо трактовать так же, как и рукописи или печатные документы, то есть их нужно считать текстами, значение которых должно быть открыто так же, как и в других текстах» [4, с. 63]. Данное высказывание отражает содержание метода личных документов. Учащийся, который исследует фотоматериалы личного содержания, – семейных, выполненных любителями – должен опираться на то, что, согласно «субъективным и признанным культурой определениям ситуации», фотограф считал важным, заслуживающим запечатления [4, с. 63]. Таким образом, целью исследователя будет выступать объяснение особенного опыта фотографа, который был им пережит в конкретном месте того или иного момента времени. В 1971 году была сделана фотография членом семьи Александра Гуськова – инженера московского проектного института «Гипротис» Госстроя СССР. На данном снимке, помимо инженера, были запечатлены два его сына. На фотографии семья празднует Новый Год. Учащийся, проводя исследование, должен определить: что могло значить для автора и участников снимка данное событие, почему фотография вообще была сделана, какие взаимоотношения между членами семьи и т. д. Результатом проведения данной работы, также, может выступать выявление особенностей бытовой культуры, оформления квартирного пространства, традиций празднования Нового Года в данный исторический период.

Для наполнения исследовательской работы другими значимыми деталями, учащемуся необходимо использовать особые приемы анализа фотоматериалов: герменевтический анализ, семиотическая интерпретация, структурная интерпретация и дискурсивная интерпретация. Герменевтический анализ необходимо использовать для выявления личности фотографа: Кто делал

снимок? В какой общественной роли он это делал (репортера, фотографа-художника, фотографа-любителя, туриста, члена семьи, этнографа и др.)? В какой ситуации он находился? Зачем он это сделал, с какой целью, с каким намерением и т. д. [4, с. 78]. Семиотическая интерпретация направлена на выявление культурных значений, которые скрываются в фотоматериалах того или иного исторического периода. Данный прием является формальным, за ним следует более углубленное изучение фотографии с помощью структурной интерпретации. При анализе снимков, в таком случае, предполагается, что зафиксированные на фотографии социальные ситуации, явления, события не являются случайными, а представляют собой определенный комплекс общественных структур, скрытых от наблюдения [4, с. 89]. Дискурсивная интерпретация позволит учащемуся провести исследование того, как фотография того или иного автора была воспринята аудиторией, было ли принято участие отдельных субъектов в модифицировании или создании абсолютно нового значения снимка фотографа.

Таким образом, методы и приемы работы с фотоматериалами 1950-х – 1980-х годов могут способствовать формированию исследовательских умений у учащихся 10-х классов на уроках по истории России в Новейшее время. В первую очередь, исследование фотоматериалов должно осуществляться исходя из конкретной цели и задач, которые учащийся определяет самостоятельно. В данном случае, анализ фотографий не может происходить без определения конечного результата работы, так как нужен выбор конкретных методов, отвечающих содержанию снимков. Впоследствии, учащийся должен прийти к определенному выводу, представить опыт своей деятельности в области работы с фотоматериалами. Также, фотоматериалы 1950-х – 1980-х годов, отобранные для проведения работы, обладают достаточно большим тематическим разнообразием, – на снимках могут быть изображены архитектурные здания, культурные памятники, исторические личности, совещания и т. д. – что позволяет учитывать познавательный интерес и индивидуальную направленность учащихся 10-х классов.

### *Литература*

1. Добрякова, М. С. Навыки XXI века в российской школе: взгляд педагогов и родителей / М. С. Добрякова, О. В. Юрченко, Е. Г. Новикова // Современная аналитика образования. – 2018. – № 4. – С. 1–66.
2. Кошелева, Д. В. Генезис понятия «исследовательские умения» // «Знания. Понимания. Умения». – 2011. – № 2. – С. 218–221.
3. Шаповаленко, И. В. Возрастная психология – Психология развития и возрастная психология. – Москва : Гардарики, 2005. – 349 с. – ISBN 5-8297-0176-6.
4. Штомпка, П. Визуальная социология – Фотография как метод исследования. – Москва: Логос, 2007. – 168 с. – ISBN 978-5-98704-245-3.

**ТЕХНОЛОГИИ ПЕРЕВЕРНУТОГО КЛАССА  
КАК ЭФФЕКТИВНАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ПРАКТИКА**

**Inverted class technology as an effective educational practice**

***М. В. Воронова***

*БУ ВО «Сургутский государственный педагогический университет», г. Сургут, Россия*

*Ключевые слова:* инновационные технологии, перевернутый класс, инновационные технологии в образовании, образование, технологии.

*Key words:* innovative technologies, inverted classroom, innovative technologies in education, education, technology.

*Аннотация.* В настоящее время, важно говорить о применении инновационных технологий в образовании. Основной проблемой, по нашему мнению, является современное содержание используемых технологий в образовательной практике, ведь именно от содержания зависит освоение предметных знаний и развитие компетенций. В данной статье более подробно представлена технология перевернутого класса, которая позволяет осваивать не только предметные знания, но и необходимые компетенции, умения и навыки. А также, значение педагога в организации эффективного образовательного процесса, с помощью применения инновационных технологий.

В настоящее время, важно говорить о применении инновационных технологий в образовании. Применение данных технологий диктует современное общество, их запросы и интересы. Инновация предполагает систему взаимосвязанной деятельности, которая позволяет любой информации усваиваться более детально, проще и обеспечивает приобретение необходимых компетенций, умений и навыков будущего специалиста. Основной проблемой, по нашему мнению, является современное содержание используемых технологий в образовательной практике, ведь именно от содержания зависит освоение предметных знаний и развитие компетенций. Многие применяемые технологии узки и направлены исключительно на освоение знаний, а современные условия диктуют необходимость развитие профессиональных компетенций, умений и навыков, через практическую деятельность. Поэтому, технологии должны отвечать этим требованиям и «загонять» обучающихся в практическую деятельность, через которую и реально освоить необходимые компетенции.

В современных условиях, педагоги, применяют множество различных технологий, которые зависят не только от специфики дисциплины, но и от

традиции учреждения, статусности и опыта преподавателя. Из основных инновационных технологии в образовательных практиках можно перечислить следующие:

- информационно-коммуникационные технологии в предметном обучении (интеграция различных образовательных модулей с помощью внедрения компьютерных технологий в процесс обучения. В данном случае очень часто используется метод проектов, что также повышает уровень мастерства, развивает необходимые профессиональные компетенции. Здесь происходит переход отношений «учитель-ученик» к наиболее объективным, в современных условиях отношений, «ученик-компьютер-учитель» и повышается трудоспособность и эффективность труда обучающегося;

- психолого-педагогическое проектирование (позволяет осваивать работу в проектно-исследовательской деятельности и служит переходом от традиционного образования к инновационному. В данной технологии происходит развитие личности, современной личности обучающегося, его становление и работа в социуме через проектную технологию);

- личностно-ориентированные технологии (в настоящее время, часто используемые технологии, в виду своей актуальности – на переднем плане стоит личность, обеспечение комфортных условий обучения, освоения дисциплины, развития и реализации своего потенциала, благодаря чему происходит лучшее восприятие информации и освоение профессиональных компетенций обучающимся);

- квест технологии (квестовой деятельности можно применять различные системы шифрования – от популярных (азбука морзе, азбука браиля, ребус и т.п.) до методик с применением современных технологий (QR-code, ссылки на ресурс, файлы с применением программ перевертышей, считыванием аудиофайлов, чат-ботов). Данные формы актуальны у современных подростков и молодежи, что позволит заинтересовать и достичь качественного результата и обучающиеся с интересом будут вовлечены в деятельность. Применение технологий квестов является актуальным приёмом для привлечения обучающихся в деятельность на занятиях, игровая форма обеспечивает включенность аудитории и осваимость материала. Главные преимущества в том, что на занятии обучающиеся развивают не только профессиональные знания, умения и навыки, но и личностные навыки (критическое мышление, логическое мышление, умение работать с книгами и интернет-ресурсами, в команде);

- кейсово-билетная технология (работа в данной технологии выставляется с помощью ролевой игры в командах, что позволяет достичь поставленной цели благодаря анализу, контролю, исследованию по задачам. Здесь разви-

ваются не только профессиональные компетенции, но и коммуникативные навыки, аргументация, работа в команде и критическое мышление);

- технология «Кубик Блума» (рассматриваются все аспекты изучаемой темы, наглядно, с помощью граней куба – с помощью приема критического мышления. Формулировка вопроса разного характера, которые помогут выявить причинно-следственные связи, определить уровень знаний, западающие вопросы, сфокусировать внимание на проблемных вопросах, предложить решение ситуации и свое видение и подключить творчество в работе по изучаемой теме);

- технологии перевернутого класса (самостоятельная и аудиторная деятельность по освоению модулей дисциплины. Освоение материала происходит дома с использованием компьютерных технологий, закрепление и работа, непосредственно, в аудитории).

Из всех инновационных форм, хотим остановиться и рассказать преимущества технологии «Перевернутого класса», так как считаем ее наиболее актуальной в настоящее время.

Данная технология работает по трем фазам:

1 фаза – Преаудиторная работа (знать, применять, понимать);

2 фаза – Аудиторная работа (анализировать, применять);

3 фаза – Постаудиторная работа в электронной среде (домашние задания, уровень сложности «наивысший»).

Целью данной технологии является обеспечить качественное усвоение и восприятие новой информации в рамках дисциплины с использованием компьютерных технологий.

Отличиями технологии можно назвать, самостоятельную работу и работу в группах по изучению нового материала с помощью деятельностного подхода. Обучающиеся самостоятельно изучают новый, не изученный ранее материал, по предоставленной педагогом информации. После подробного изучения информации, обучающиеся приходят «подкованные» на учебное занятие. Здесь педагог создает условия для потребности включения в деятельность. С помощью использования электронных ресурсов педагог оценивает, освоенный материал, анализируя полученные результаты и демонстрируя его наглядно перед обучающимися. После происходит общая активность класса по систематизации полученных знаний и информации, создаются условия по развитию коммуникативных навыков у обучающихся. Обязательным условием является контроль полученных знаний в ходе работы дома и в аудитории для построения дальнейшей постаудиторной работы. Вся работа в технологии «Перевернутый класс» выстраивается с использованием компью-

терных технологий, а в рефлексии аудиторной работы определяется путь, который помог в освоении нового материала.

Основная особенность технологии – это мотивация к самостоятельной работе обучающегося под контролем и курированием педагога с помощью инструментов для дальнейшего саморазвития, почему же данная технология актуальна и должна использоваться в аудиторной работе? Обусловлена тем, что это разновидность смешанного обучения, которая актуальна в настоящих современных условиях жизни. Она позволит современному обучающемуся выстраивать свой образовательный процесс в домашних условиях, развивает профессиональные компетенции и процесс их освоения происходит осознанно, с пониманием, с включением в практическую деятельность, способствует саморазвитию и самообразованию под постоянным контролем педагога. Перевернутый класс (урок) — это модель обучения, при которой педагог выступает проводником, предоставляет материал для самостоятельного изучения дома, а на очном занятии проходит практическое закрепление материала”. Для перевернутого обучения характерно использование видеоклипов (vodcast), подкастов (podcast), и преводкастинга (pre-vodcasting).

В настоящих условиях, становится ясно, что образовательная система будет стремиться к персонализации. Именно перевернутый класс может стать той моделью, которая поможет организовать процесс обучения с более индивидуальным подходом.

Применение модели «Перевернутый класс» позволяет педагогу организовать обучение в соответствии с современными требованиями ФГОС, создаёт условия для плодотворного образовательного пространства в рамках учебного учреждения.

### *Литература*

1. Куличкина, Г. В. Технологические основы социально-культурной деятельности. Масс-медиа : учеб. пособие для акад. бакалавриата : для студентов вузов, обучающихся по гуманитар. направлениям и специальности "Социально-культурная деятельность" / Г. В. Куличкина. – 2-е изд. – Москва : Юрайт, 2019. – 196, [2] с. – ISBN 978-5-534-07954-8. – Текст: непосредственный.
2. Технологические основы социально-культурной деятельности : учебно-методический комплекс / сост. Т. В. Зайцева. – Кемерово : Кемеровский государственный институт культуры, 2012. – 59 с. – ISBN 2227-8397. – URL : <http://www.iprbookshop.ru/29718.html> (дата обращения: 25.12.2020). – Режим доступа: по подписке. – Текст : электронный.



**ИННОВАЦИОННЫЙ ПОДХОД К ПРОЦЕССУ ОБУЧЕНИЯ  
ДВИГАТЕЛЬНЫМ ДЕЙСТВИЯМ**

**Innovative approach to motion training**

*Р. М. Гимазов, Г. А. Булатова*

*БУ «Сургутский государственный педагогический университет», г. Сургут, Россия*

*Ключевые слова:* концепция многоуровневого построения движений Н. А. Бернштейна, теория функциональных систем П. К. Анохина, алгоритм формирования техники достижения цели двигательного действия.

*Keywords:* the concept of multi-level construction of movements by N. A. Bernstein, the theory of functional systems of P. K. Anokhin, the algorithm of formation of the technique to achieve the goal of motor action.

*Аннотация.* Инновационность подхода к процессу обучения двигательным действиям заключается в том, что в нем применена кооперация основных положений учения Н. А. Бернштейна и теории функциональных систем П. К. Анохина для разработки алгоритма формирования техники достижения цели двигательного действия в двигательном обучении. В рамках нового подхода был разработан педагогический алгоритм формирования техники достижения цели двигательного действия у обучаемых. В нем происходит формирование следующих видов техник достижения цели двигательного действия – идеомоторная, образцовая, рациональная, целесообразная, приспособительная и индивидуальная. Более высокий уровень качества переходов решений педагогических задач от этапа к этапу с новыми критериями оценки их освоения, и от планируемого спортивного результата к его достижению отражает последовательный переход достижения цели двигательного действия под контроль двигательных центров более высокого уровня нервной системы.

Учебно-тренировочный процесс обучения двигательным действиям опирается на фундаментальные положения физиологии активности. Не вдаваясь в тонкости различий существующих научных концепций, обозначим только наиболее значимый и широко применяемый в спортивной педагогике – это рефлексологический подход (работы И. П. Павлова начала 20 века). Развитие данного подхода было дано исследованиями Н. А. Бернштейна (1947) – в них была произведена попытка обоснования различий сенсорных коррекций для каждого уровня нервной системы, как центров управления движениями [3]. В 50-х годах прошлого столетия отечественный физиолог П. К. Анохин разработал основные положения теории функциональных систем [1, 2]. Это принципиально отличающийся от предыдущего рефлексологического подход

стал основой для разработки педагогических систем, включая процесс обучения двигательным действиям [9].

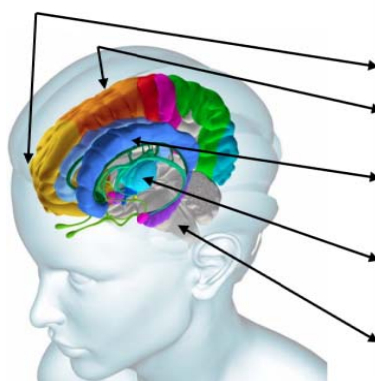
Инновационность нашего подхода к процессу обучения двигательным действиям заключается в том, что в нем применена кооперация основных положений учения Н. А. Бернштейна и теории функциональных систем П. К. Анохина [4]. На наш взгляд, процесс построения движений нервной системой у Н. А. Бернштейна раскрывает содержание узлового механизма целенаправленного поведенческого акта – исполнение реализации принятого решения в образуемой функциональной системе (по П. К. Анохину). Можно отметить, что исполнение реализации принятого решения в действии обеспечивается функциональной системой, образуемой на уровне нервной системы. Каждый уровень нервной системы решает свою двигательную задачу – как строить движения в двигательном действии? В деятельностном подходе задача определяется как «цель, данная в определённых условиях» [2], где цель есть не что иное, как образ будущего результата действия (акцептор результата действия).

Ключевым положением в процессе обучения двигательным действиям является выделение цели двигательных действий как отдельного системообразующего фактора образования функциональных систем в двигательной функции человека. Образование функциональных систем происходит по следующей схеме реализации принятого решения в динамической морфофизиологической организации построения движений: уровень нервной системы – решаемая двигательная задача – двигательные способности как материальные условия для построения движения – механизмы нервно-мышечной системы, физические и психические процессы – результат решения двигательной задачи.

Реализация физиологических механизмов, физических, а также психических процессов управляется соответствующим уровнем нервной системы и определяет уровневую подготовленность человека к построению движений при формировании техники достижения цели двигательного действия.

Когда мы говорим о технике двигательного действия, то должны понимать тот сформированный уровень процесса оптимизации решений двигательных задач нервной системой у обучаемого с помощью которого он достигает цель и смысл действия.

Компоненты образуемых функциональных систем для достижения цели двигательного действия представлены на рисунке 1.



| Уровни нервной системы (Н.А. Берштейн, 1947) | Последовательность решения двигательных задач на уровнях нервной системы | Результаты решения двигательных задач   | Последовательность формирования техники двигательных действий |
|--|--|---|---|
| Е - ассоциативно-теменной и лобных полей     | 10 - гармонично  | 12 - индивидуальность   | 6 - индивидуальная  |
| Д - премоторный                              | 9 - инициативно<br>8 - изворотливо                                       | 11 - моторная устойчивость<br>10 - временная точность                                   | 5 - приспособительная<br>4 - целесообразная                   |
| С - пирамидно-стриальный                     | 7 - стабильно<br>6 - точно<br>5 - адекватно                              | 9 - моторная стабильность<br>8 - исполнительская точность<br>7 - целесообразность       | 3 - рациональная<br>2 - образцовая<br>1 - идеомоторная        |
| В - таламо-паллидарный                       | 4 - быстро<br>3 - согласованно<br>2 - экономно                           | 6 - нервное напряжение<br>5 - мышечная синергия<br>4 - кинестетическая чувствительность | -   |
| А - руброспинальный                          | 1 - приспособительно   | 3 - моторная память<br>2 - осанка<br>1 - мышечный тонус                                 | -   |

Рисунок 1 – Компоненты образуемых функциональных систем для достижения цели двигательного действия

В рамках нового подхода был разработан педагогический алгоритм формирования техники достижения цели двигательного действия у обучаемых. В нем происходит формирование следующих техник достижения цели двигательного действия – идеомоторная, образцовая, рациональная, целесообразная, приспособительная и индивидуальная техника двигательного действия, которые выступают как последовательные уровни процесса оптимизации решений двигательных задач нервной системой у обучаемого с помощью которого он достигает цель действия, т. е. когда происходит последовательный переход достижения цели двигательного действия под контроль двигательных центров более высокого уровня нервной системы. Последовательность принятия соответствующих решений в образуемых функциональных системах и ее исполнение реализуется в следующем порядке решения педагогических задач:

1. Сформировать у обучаемого адекватный образ цели формируемого двигательного действия.
2. Научить достигать цель двигательного действия по сформированному образу по частям и/или в целом, выполняя двигательное действие.
3. Достичь стабильности демонстрирования обучаемым цели двигательного действия в стандартных условиях его выполнения.
4. Обучить легкости достижения цели двигательного действия в необходимых временных условиях его воспроизведения.
5. Достичь устойчивости воспроизведения цели двигательного действия у обучаемого в условиях состязательности.

6. Сформировать у обучаемого индивидуальный способ воспроизведения цели двигательного действия в вариативных условиях его выполнения.

Как видно из алгоритма формирования техник достижения цели двигательного действия целевые результаты обучения (совершенствования) представлены в строгом порядке в соответствии с последовательностью решений двигательных задач на уровнях нервной системы. Для каждого этапа учебно-тренировочного процесса совершенствования техники двигательных действий разработаны новые критерии достижения цели двигательного действия, что позволяет контролируемо управлять процессом достижения спортивного результата. Целесообразно в практической деятельности спортивным специалистам руководствоваться контролем и оценкой результатов решения двигательных задач на каждом неврологическом уровне построения движения, так как они являются универсальными для всех видов физкультурно-спортивной деятельности человека.

Результатами решений двигательных задач на субкортикальных уровнях нервной системы являются мышечный тонус, осанка, моторная память, кинестетическая чувствительность, мышечная синергия и нервное напряжение, которые служат новыми показателями освоения этапов совершенствования техники достижения цели двигательных действий у занимающихся физической культурой и спортом.

Системная последовательность решений двигательных задач кортикальных уровней нервной системы – целесообразность, исполнительская точность, моторная стабильность, временная точность, моторная устойчивость и индивидуальность, определяет последовательность педагогических этапов совершенствования техники достижения цели двигательных действий.

При сравнении с существующими в научной периодике педагогических подходов в изложении процессов формирования техники двигательных действий их логика последовательности обучения (освоения, формирования и т. д.) не всегда согласуется с глубинными механизмами, существующими в управляющей системе – нервной системе человека. Основным недостатком, по нашему мнению, является тот факт, что «шаги» педагогических воздействий, необходимые для достижения цели двигательных действий не были тесно связаны с последовательностью решений двигательных задач на уровнях нервной системы.

Апробация нового подхода в двигательном обучении занимающихся физической культурой и спортом была успешно проведена, получены результаты, которые опубликованы в ведущих научных журналах России [5; 6; 7; 8 и др.].

**Вывод.** Реализация двигательной функции человека в представленном алгоритме решения педагогических задач на шести этапах формирования техники достижения цели двигательного действия объективно отражает более высокий уровень качества переходов решений педагогических задач от этапа к этапу с критериями оценки их освоения, и от планируемого спортивного результата к его достижению.

### *Литература*

1. Анохин, П. К. Теория функциональной системы // Успехи физиологических наук / П. К. Анохин. – Москва, 1970. – Т. 1. – Вып. 1. – С. 19–54.
2. Анохин, П. К. Избранные труды. Философские аспекты теории функциональной системы / П. К. Анохин. – Москва : Наука, 1978. – С. 104.
3. Бернштейн, Н. А. О построении движений / Н. А. Бернштейн. – Москва : Медгиз, 1947. – 254 с.
4. Гимазов, Р. М. Ловкость и технология формирования техники двигательного действия / Р. М. Гимазов // [б. м.] : Издательские решения, 2020.
5. Гимазов, Р. М. Совершенствование бросков мяча в корзину у баскетболистов группы начального обучения на основе учета последовательности решения двигательных задач нервной системой / Р. М. Гимазов, Г. А. Булатова, Г. А. Степанова, М. Л. Жигулин // Человек. Спорт. Медицина. – 2019. – Т. 19. – № S1. – С. 143–147.
6. Гимазов, Р. М. Реализация алгоритма решения педагогических задач при формировании двигательных действий «бег» и «прыжок в длину с места» в процессе обучения дошкольников 6–7-летнего возраста / Р. М. Гимазов, А. В. Рембеза, Г. А. Булатова // Педагогико-психологические и медико-биологические проблемы физической культуры и спорта. – 2019. – № 14 (4). – С. 67–79.
7. Гимазов, Р. М. Формирование образцовой техники бега на 30 метров у школьников 12-летнего возраста / Р. М. Гимазов, Г. А. Булатова // Человек. Спорт. Медицина. – 2020. – Т. 20. – № 2. – С. 108–115.
8. Гимазов, Р. М. Методика обучения и совершенствования бильярдной спортивной техники у обучающихся с учетом последовательности решений двигательных задач в нервной системе / Р. М. Гимазов, С. Х. Дженанян // Человек. Спорт. Медицина. – 2020. – Т. 21. – № 3. – С. 79–87.
9. Кузнецов, Ю. Н. Педагогическая система как частный случай функциональных систем. Попытка переноса теории П. К. Анохина в педагогическую реальность / Ю. Н. Кузнецов, А. А. Остапенко // Народное образование. – 2020. – № 2. – С. 71–80.

## **ДИФФЕРЕНЦИРОВАННЫЙ ТЕСТОВЫЙ КОНТРОЛЬ КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ В НАЧАЛЬНЫХ КЛАССАХ**

### **Differentiated test control as a means improving the quality of education in primary schools**

*Е. В. Гордеева*

*ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет», г. Томск, Россия  
ГУ «СОШ № 34 инновационного типа г. Павлодара»*

*Ключевые слова:* дифференцированный подход, обученность, обучаемость, разноуровневые, тест, стандартизированные, нестандартизированные.

*Keywords:* differentiated approach, learning, learnability, multilevel, test, standardized, non-standardized.

*Аннотация.* Образование является одним из приоритетных направлений в развитии нашего государства. Невозможно говорить о модернизации образования без мониторинга его качества. В статье рассматривается дифференцированный подход в обучении, условия, при которых возможно применение данного подхода. Выделены два основных критерия дифференцированного подхода: обученность и обучаемость. В статье даны рекомендации относительно поэтапного введения дифференциации. Также представлены положительные и отрицательные стороны различных видов контроля качества образования. Наиболее объективным является дифференцированный тестовый контроль, в статье раскрываются его характеристики, возможности использования на уроках в начальной школе.

Одним из основных направлений долгосрочной Стратегии «Казахстан 2050» является образование. Цель нашего государства, намеченная Президентом Республики Казахстан Назарбаевым Н. А., войти в число 30-ти наиболее конкурентоспособных стран мира. Для достижения этой цели важную роль играет развитие системы образования [1].

Развитие и совершенствование системы образования невозможно без контроля качества образования. Поэтому в настоящее время проводятся серьёзные исследования и практическая работа по разработке и апробации различных видов педагогического мониторинга, построенных главным образом на нормативном тестовом контроле знаний, умений и навыков обучающихся.

Для контроля качества образования используются различные методы и формы проверки. Но их объединяет субъективизм, что служит причиной возникновения конфликтных ситуаций в школе в связи с неудовлетворенностью оценочным процессом; отсутствие индивидуализации обучения; большие

временные затраты на проведение самого опроса и последующего оценивания ответа; недостаточный охват изучаемого материала; случайный и не всегда полный выбор опрашиваемых учащихся. Данные противоречия можно избежать при грамотной подготовке и проведении дифференцированного тестового контроля качества образования.

Каждый ребёнок индивидуален. Дети отличаются физическим состоянием, особенностями мышления, различен и уровень подготовки к школе. Поэтому необходимо проводить обучение таким образом, чтобы любой учащийся являлся активным субъектом образовательного процесса. Как писал Ш.А. Амонашвили, обучение должно быть вариативным к индивидуальным особенностям школьников [2].

Осуществлять индивидуализацию образования помогает дифференцированный подход. Дифференцированным является такой учебно-воспитательный процесс, которому присущ учёт индивидуальных различий учащихся [3].

Дифференциация обучения – это учёт индивидуально-типологических особенностей личности в форме группирования учащихся и различного построения процесса обучения в выделенных группах [4].

Дифференцированный подход является одним из важных принципов дидактики. Он помогает педагогу справиться со многими противоречиями классноурочной системы.

Дифференцированное обучение – это организация учебного процесса, основой которого является составление групп учащихся, объединённых по определённой учебной признаку; а также часть общей дидактической системы, создающей специальные условия обучения для разного рода групп учащихся.

Целями данного вида обучения являются обучение каждого на уровне его возможностей и способностей и адаптация обучения к особенностям различных групп обучаемых [5].

Дифференцированный подход в обучении учеников начальной школы возможно применять при соблюдении следующих условий:

- знать индивидуальные и типологические особенности каждого ученика и групп учащихся;
- уметь анализировать учебный материал, выявлять возможные трудности, которые могут испытывать различные группы учащихся;
- составлять подробный план урока, включающий разнообразные вопросы группам и конкретным ученикам;

- выстраивать алгоритм обучения разных групп, а желательно и отдельного ученика;

- реализовывать эффективную обратную связь;

- придерживаться педагогической этики.

Выделяют два основных критерия дифференцированного подхода: обученность и обучаемость.

1. Обученность – это то, чем ученик владеет на настоящий момент. Данный критерий определяют следующие параметры: достигнутый уровень усвоения знаний, умений и навыков, их качество, способы и приёмы приобретения.

2. Обучаемость – это характеристика возможного развития. А. К. Маркова рассматривала обучаемость как сенситивность школьника к овладению новыми знаниями и методов их добывания, подготовленность к переходу на новые уровни умственного развития. Признаками высокого уровня обучаемости служат восприимчивость к помощи другого человека, умение осуществлять перенос, способность к самообучению.

Обученность и обучаемость являются предпосылками деления на группы при использовании дифференцированного подхода.

В первую группу входят ученики с высоким уровнем учебных возможностей и отличными показателями успеваемости, равно как и ученики со средним уровнем учебных возможностей и высоким уровнем развития познавательного интереса. Основным показателем для данной группы представляется организация обучения в соответствующем темпе, который не задерживает естественный ускоренный ход психологической деятельности. Важным элементом является направленность на самостоятельность детей.

Основу второй группы составляют учащиеся со средним показателем по предмету. При работе с этой группой педагогу следует уделить внимание формированию произвольной внутренней мотивации учеников, упрочнению школьных интересов и субъективную ориентированность на умственную деятельность.

Состав третьей группы представляют школьники с низкими познавательными способностями, невысоким уровнем сформированности познавательного интереса, низкими результатами успеваемости по учебным предметам.

Следует отметить, что разделение на группы достаточно условно и динамично. В ходе работы возможно движение из одной группы в другую, если у ребёнка наблюдается прогресс или регресс в учебной деятельности. Кроме того, в первой группе могут присутствовать особо одарённые дети, а состав третьей группы может быть разнотипным по индивидуальным особенностям



учащихся. В таких случаях необходимо осуществление дифференцированного подхода в самой группе, разработка индивидуальных заданий и упражнений. Обязательно учитывается желание учащихся выполнять задания определённой сложности.

Дифференциацию в классе следует проводить поэтапно:

1. Выявление критериев, определяющих разделение на группы для проведения дифференцированных занятий.
2. Диагностирование по определённым критериям.
3. По итогам проведенной диагностики составление групп учащихся.
4. Определение форм дифференциации разработка разноуровневых упражнений для сформированных групп.
5. Осуществление дифференцированного подхода на разных этапах урока.
6. Диагностический контроль результатов работы учеников, влияющий на состав групп, содержание и степень сложности предлагаемых разноуровневых заданий [6].

Дифференцированный подход к обучению можно использовать на любом этапе урока. При знакомстве с новым материалом можно начать работу со всем классом, а затем перейти к дифференцированной самостоятельной работе. Ученикам третьей группы ставится задача, намечается путь её решения, даются варианты ответов. Дальнейший поиск ученики выполняют сами. Второй группе вопрос лишь намечается, без конечного ответа и его вариантов. Формулировка проблемы, её решение – это уже работа учащихся. Работа с детьми первой группы проводится таким образом, чтобы они самостоятельно выявили и сформулировали проблему, а затем нашли пути её решения и область применения полученного результата.

Дифференцированные задания могут быть различными:

- устный опрос;
- простые задания, направленные на повторение, закрепление полученных знаний, умений и навыков, контролирующие качество усвоения и развивающие учебную мотивацию;
- дифференцированные задания повышенной сложности для более углубленного изучения предмета.

Для закрепления и повторения полученных знаний удобно использовать разноуровневые задания:

1 уровень включает в себя обязательное содержание предмета, даёт знания и вырабатывает умения и навыки в соответствии с программными требованиями.

2 уровень – это дополнительные упражнения из учебника, для выполнения которых требуются общие и специальные умения и навыки.

3 уровень – задания из дополнительных источников (методическая и дидактическая литература, Интернет). Упражнения данного уровня требуют осознанного, творческого подхода к применению полученных знаний, умений и навыков.

Во время устного счёта, рефлексии урока, а также домашнего задания удобно использование разноуровневых карточек. Для выполнения домашнего задания слабоуспевающие учащиеся получают карточки-памятки, алгоритмы или инструкции, а сильным ученикам даются рекомендации по использованию литературных и электронных источников [3, с. 48].

Измерение уровня обученности является одним из обязательных итогов образовательного процесса, а определителем степени обученности чаще всего выступает балл, которым педагог оценивает работу ученика.

Беспристрастное, справедливое, обоснованное измерение и оценивание результатов обучения информируют о протекании педагогического процесса, об учебных результатах каждого учащегося, помогают выяснить воздействие различных обстоятельств на ход обучения и его итоги. Разнообразные типы контроля позволяют выявить положительные и негативные стороны форм и методов обучения, определить взаимозависимость между запланированными и полученными уровнями обучения, аттестуют учебные достижения и обнаруживают недостатки и пропуски в знаниях, умениях и навыках учащихся.

Текущий опрос педагоги применяют на каждом уроке с целью привлечь внимание детей и выявить коэффициент усвоения учебного материала. Наиболее простой и чаще всего встречающийся вид контроля – индивидуальный опрос. Его минус в том, что он субъективен, так как педагог проводит оценивание по своим критериям, к которым порой примешиваются и личные отношения и уже сложившиеся стереотипы. Тем не менее, индивидуальный опрос необходим в учебном процессе, так как служит эффективным указателем качества образования, развивает коммуникативные компетенции и способствует акцентированию внимания учащихся. Ключевой частью обучения его делают следующие свойства: развитие устной речи (коммуникативных умений и навыков), передача усвоенного материала в собственной интерпретации, своими силами определять главное в содержании изучаемого материала. Обучающиеся могут прослушать ответ, обсудить, дать оценку его

точности, при необходимости дополнить. Результативность данного опроса оставляет желать лучшего, потому что отсутствует всестороннее представление о качестве подготовки ученика по нескольким причинам. Это и неимение критериев оценивания, и, как следствие, субъективная аттестация, небольшое число вопросов, лаконизм ответов, связанный с временными ограничениями.

Фронтальный опрос в основном применяется как контроль уровня усвоения некоторой части учебного материала по теме, разделу или блоку. При его использовании проверка распространяется на весь контингент класса. Данный вид опроса позволяет сформировать у детей умение сжатого пересказа правил, алгоритмов, законов; выявлять основные характерные признаки темы; увлечь учебным процессом и активной дискуссией всех учащихся. Сложность применения фронтального опроса в том, что невозможно количественно оценить ответ каждого учащегося и сравнить результаты обучения.

Совмещение устного и письменного контроля делает возможным письменный опрос. Работа проводится с несколькими учениками, при этом поддерживается внимание всего класса. Наибольший эффект даёт применение в комплексе с оперативным контролем и дальнейшим рассмотрением результатов в классе. Письменный опрос может проводиться как у доски, так и на месте.

Одним из типов тематического контроля является обобщающий опрос. Его использование показывает взаимоотношения всех частей изучаемой темы, объединяет в единое целое каждый компонент учебного материала, создаёт условия для формирования основных и предметных компетенций, расширяет словарный запас и кругозор учащихся. Задания, направленные на диагностику усвоения знаний, делают обширнее область деятельности педагога, проще процесс контроля. Для обобщающего опроса очень часто свойственна работа с текстом, что позволяет ученикам на практике отрабатывать различные умения и навыки данного вида деятельности. Опрос применяют при экспресс-анализе, обнаружении пропусков в знаниях учащихся и своевременной их ликвидации. Проводится этот тип контроля в устной и письменной форме (15–20 минут, 5–6 заданий).

Для выявления индивидуального усвоения программного материала используется письменная контрольная работа. Педагог оценивает всех учащихся одновременно, при помощи одинаковых заданий, за определённый период времени. Обычно письменная контрольная работа применяется для итогового контроля усвоения отдельной темы, раздела или блока. С её помощью определяют начальный уровень знаний, проводят промежуточные срезы и подво-

дят итоги. Наравне с письменной контрольной работой осуществлять детальный мониторинг помогает и тестовый контроль.

Тестовые задания в наибольшей степени действенно и беспристрастно оценивают знания, умения и навыки. Используя тесты, можно не только раскрыть уровень качества знаний, но и определить состав знаний, качество и объём несоответствия установленной норме. Нарастание трудности заданий и наиболее подробное представление учебного материала даёт возможность распределять учащихся по уровням обученности и обучаемости: чем правильнее ответы ученика на тестовые задания, тем выше уровень качества его знаний; чем лучше качество его подготовки, тем выше балл, полученный за работу с тестом.

Отличие тестового контроля от других методов контроля заключается в том, что он представляет собой специально подобранный контрольный комплект заданий, который даёт возможность адекватно и надёжно оценить знания учеников с помощью статистических методов. Данные преимущества тестового контроля достигаются только при применении основных признаков качества теста: валидность, практичность, надёжность, экономичность, дифференциальная способность.

Валидность – это характеристика теста, показывающая, что именно измеряет тест и его эффективность. Валидность теста определяет его пригодность для диагностирования уровня владения определенными навыками и умениями.

В понятие надёжности включается и валидность теста. Надёжность теста устанавливается константностью его функции как инструмента измерения. Надёжный тест выдаёт приблизительно одинаковые результаты при повторном использовании.

Дифференциальная способность – это характеристика теста, указывающая на способность теста выявлять учеников с различной степенью владения учебным материалом, то есть с достаточным и недостаточным уровнем владения учебными навыками и умениями.

Практичность – данная характеристика теста определяет доходчивость и посильность инструкций теста и содержимого тестовых заданий для понимания тех, кто выполняет тест, простота организации и проведения тестирования во всевозможных условиях, простота проверки ответов и определения результатов и оценки.

Экономичность – это характеристика теста, предусматривающая как можно меньшие временные затраты, а так же минимум усилий и средств на разработку теста от планирования до издания.

Тесты бывают стандартизированные и нестандартные.

Стандартизированный тест – это тест, прошедший предварительное испытание на достаточно большом количестве тестируемых и имеющий количественные коэффициенты качества. Для подготовки такого теста необходима кропотливая работа и большой промежуток времени. Стандартизированные тесты сопровождаются паспортом, содержащим в себе нормы, условия и инструкции для неоднократного использования теста в различных условиях.

Нестандартизированные тесты, в основном, подготавливаются педагогом для занятий и контроля качества знаний своих учеников. Данные тесты основываются на материале пройденной темы или раздела для проверки сформированности отдельных навыков или умений. Применяются нестандартизированные тесты во время текущего контроля для обеспечения обратной связи на занятиях. Педагогический контроль в начальной школе проводится таким образом, чтобы каждая тема была педагогически и методически завершена, чтобы ученики начальной школы проходили полный курс процесса усвоения – от первичного восприятия содержания до закрепления и применения усвоенной информации в жизненной практике.

Тесты в начальной школе могут иметь различное оформление: табличное, словесное, графическое, символическое. Цель этих тестов: проверка знаний и представлений, а так же понимания материала (то есть они соответствуют первому уровню усвоения). Тестовый контроль в начальной школе предусматривает системный подход к организации и включает все четыре основных вида контроля: текущий, тематический, рубежный и итоговый. У каждого из этих видов контроля имеются свои особенности, и оценивание знаний происходит за конкретный период или раздел изученного материала. Результаты тестирования позволяют преподавателю владеть информацией о качестве усвоения учебного материала, что в свою очередь позволяет своевременно проводить коррекцию процесса обучения и делает его оптимальным и эффективным.

Благодаря дифференцированному тестовому контролю возможно решение таких задач, как применение теоретических знаний на практике, повышение процента успеваемости и качества образования, пополнение словарного запаса у учащихся. Что способствует повышению функциональной грамотности младших школьников. У учащихся повышается интерес к процессу обучения, развивается навык самоконтроля и самостоятельной деятельности.

## *Литература*

1. Назарбаев, Н. А. Послание народу Казахстана «Стратегия «Казахстан – 2050»: новый политический курс состоявшегося государства» / Н. А. Назарбаев. – Астана, 2012. – 257 с.
2. Амонашвили, Ш. А. Воспитательная и образовательная функция педагогической оценки учения школьников / Ш. А. Амонашвили. – Москва, 1984. – 173с.
3. Юрганова, Г. А. Дифференцированный подход в обучении младших школьников (из опыта работы) / Г. А. Юрганова // Начальная школа. – 2009. – № 5. – С. 64.
4. Ковальчук, Я. И. Индивидуальный подход в воспитании ребёнка / Я. И. Ковальчук. – Москва : Просвещение, 1995. – 112 с.
5. Суркова, Л. В. Дифференцированный подход в обучении младших школьников (из опыта работы) / Л. В. Суркова // Начальная школа. – 2013 . – № 11. – 47 с.
6. Беспалько, В. П. Педагогика и прогрессивные технологии обучения / В. П. Беспалько. – Москва, 1995. – 149 с.

**ОТ НОВОЙ ГРАМОТНОСТИ ПЕДАГОГА – К НОВЫМ ЭКОПРОФЕССИЯМ  
В ОБРАЗОВАНИИ. ЭКОСИСТЕМНЫЙ ПОДХОД**

**From the new literacy of the teacher to the new eco-professions in education.  
Ecosystem approach**

*Г. И. Егорова*

*БУ ВО «Сургутский государственный педагогический университет», г. Сургут, Россия*

*Ключевые слова:* педагог, образование, экосистемный подход, экопрофессии в образовании.

*Key words:* teacher, education, ecosystem approach, ecoprofessions in education.

*Аннотация.* Раскрыта позиция актуальности и обоснована роль экосистемного подхода в создании новых профессий экологической направленности. Выявлены содержательные аспекты новых экопрофессий. Экспериментально доказана потребность абитуриентов к профессиям экологической направленности. Апробирован в практике учебно-методический комплекс «Экопрофессии в параметрах устойчивого развития региона».

Экосистемный подход получает все большее распространение в современной действительности. Российское и зарубежное сообщество ученых рассматривает его как необходимость, реальность современного преобразования инфраструктуры всех категорий (земельной, промышленной, общественной, природной) для их сохранения и устойчивого развития. Экосистемный подход сегодня рассматривается как стратегический ориентир модернизации образовательного сообщества, идеи которого начинали зарождаться в начале 90-х гг. с учетом доминирования процессов на развитие экологического мышления и культуры. Раскроем некоторые позиции актуальности экосистемного подхода. Во-первых, дискурс экосистемного подхода обозначен некоторой диалектической зависимостью «экология – человек – среда – жизнедеятельность», где преимущественно значимы все компоненты. Однако среда – как фактор жизнедеятельности становится производной от экологии, экологического мышления каждого человека, его практико-экологического опыта. Пополнение практико-экологического опыта и развитие экологического мышления, возможно ускорить при использовании экосистемного подхода – как источника, условия жизненных преобразований в сторону их устойчивого развития. Во-вторых, дискурс экосистемный подход как новая стратегия управления социальными, техническими и природными объектами предполагает, обеспечивает сохранность и устойчивость их использования на принципах

пах (справедливость, экологичность, гуманность) [1]. Экосистемный подход раскрывает новую научную методологию, ориентированную на востребованность новых профессий, функциональное назначение которых связано с оперативными процессами, экоккомпетентностью (знания, умения, убеждения), которые востребованы при взаимодействии многомерных систем («человек – природа», «человек – техника», «человек – технология», «человек – общество», «человек – искусство – культура», «человек – природа», «человек – процесс – технология – погода»). Данная многомерность неисчерпаема она проявляется, в различных сферах жизнедеятельности и окружающей среде, что является очевидным и возможным доказательством необходимости профессионального самоопределения обучающихся в образовательной среде школы в условиях учета экосистемного подхода как фактора устойчивого развития любого региона, государства.

Новый век – новые технологии и научные достижения, новые экотребования для работодателей, человека, общества, новые нормативно – правовые документы, выводят педагогическое сообщество на новый уровень развития. Всплеск и необходимость новых экотребований особо обозначился еще в прошлом столетии, когда был реализован в образовании принцип экологизации и развития экологического мышления. Новые вызовы XXI века приводят к необходимости получения и развития новой экограмотности, которая обеспечивает платформу для эконавыков будущего для жизнедеятельности каждого человека.

Экограмотность в нашем понимании это особая способность каждого человека по освоению интегративных взаимодействий между природой, человеком и обществом для получения новых знаний, научных доказательных выводов в области сохранности и оздоровления среды жизнедеятельности.

Функционально-дидактическая роль понятия «экограмотность» инженера, педагога многообразна. Прежде всего, она определяет конкретные последствия влияния технологий, человека на все сферы общества. Кроме этого, формирует осознанный выбор, реализует потребность о заботе сообществ (органических и минеральных, природных и технологических), что влияет на эффективность экодеятельности. Каждый специалист с высоким уровнем проявления экограмотности обладает высоким уровнем развития особых эмоционально-ценностных отношений к окружению, природе. Это, наконец, тот поведенческий индикатор (экоориентированный), который выражается через активную гражданскую позицию в вопросах экологической направленности. Концептуальное обоснование необходимости экограмотности связываем с необходимостью изучения и введения в систему профессиональной



подготовки новых экопрофессий. Это понятие значимо для реализации профильного обучения на старшей ступени общего образования» (10–11 класс), построения профессионального самоопределения в рамках реальности потребности рынка труда в экопрофессиях.

На первом этапе педагогического эксперимента по выяснению направленности экосоопределения проведен социологический опрос обучающихся старшей школы (11 класс) школ Тюменской области. В опросе приняли участие 280 школьников. Наименование ведущих направлений определялось в процентном отношении от общего количества ответов. Максимальное количество ответов респондентов было ориентировано в 2021 году на естественнонаучное направление (49 %). Гуманитарные, социально–экономические направления выбрали только (20 %) обучающихся. Направления в области техники и технологий получили максимум в 2018-2019 уч. году и составило 41 %. За последний трехлетний период наблюдали существенный всплеск обучающихся на естественнонаучное направление [2].

Гибкая система профилей, кооперирование старшей школы с учреждениями профессионального образования» безусловно, имеет свой педагогический и личностный эффект в вопросах самоопределения. Однако следует сказать и о том, что эта система функционального самоопределения должна иметь непрерывный и пропедевтический характер. Социально–экологические приоритеты неотъемлемая черта современного общества и каждого региона. Север Тюменского региона рассматривается как стратегическая территория, резервный и опорный край России.

Однако, с учетом фактов опережающего развития северных территорий, налицо проявляется ряд противоречий между: высокой интенсивностью промышленного развития и высокой экологической нагрузкой на окружающую среду; большой скоростью освоения природных ресурсов и одновременным их сокращением – как основы традиционного обеспечения жизни населения; высокими технологиями освоения северных территорий и отсутствием четкого самоопределения обучающихся при выборе будущей профессиональной деятельности экологической направленности. Указанная информация была использована в образовательном процессе старшей школы. Но при этом, когда учащиеся выбирали свое будущее профессиональное направление, то они были ориентированы на такие значимые моменты, как: интерес (21 %); высокая зарплата (32 %); реализация идей устойчивого развития (У.Р.) в обществе (8 %); знание, опыт (6 %); комфорт в будущей профессии (12 %); карьерный рост (21 %).

Большая часть обучающихся ориентирована на стабильность и постоянство, высокий уровень зарплаты. На втором этапе нашей работы делали уклон на основные направления устойчивого развития, которые востребованы и которые необходимо знать обучающимся при самоопределении, и которые востребованы в будущей профессии. Какие же новые направления востребованы в новом XXI веке? Сразу скажем, что в основе новых эконаправлений и специальностей лежит ведущий показатель – развитие экологического мышления. Это тот ведущий надпрофессиональный показатель – навык, который должен быть у всех будущих бакалавров и магистров, а не только у будущих экологов – педагогов и экологов – инженеров.

Обучающиеся понимали, что устойчивое развитие региональной среды связано с новыми профессиями. Это так называемые эко-социо-профессии, востребованные в жизнедеятельности человека – от переработки ресурсов, образовательной деятельности до профессий культуры, искусства. Мы их называем «зеленые» профессии. Раскрывая их особенности обучающиеся, обосновывали их новизну, востребованность в регионе. Профессия «экоаналитик» востребована в фармакологии, сельском хозяйстве, морских, речных портах, в отрасли добычи и переработки. Основной функционал: слежение за экобезопасностью на производстве, объекте, снижение их рисков; прогнозирование угроз, их предотвращение, снижение отходов. Специалист эколог – это тот профессионал каждой организации, которая хочет стать ответственной в области экологии. Такой профессионал решает вопросы снижения негативного влияния производства. Интересны профессии «специалист уменьшения экологического следа», менеджер «zero waste», менеджер «энергонулевых домов», специалист «эколог-логистики», «эколог-рециклинга», именно данные профессии занимаются вопросами снижения нагрузки на региональную среду.

Учащиеся узнавали популярные педагогические, гуманитарные профессии: педагог «экопродюсер», педагог – эковожатый», педагог «экопроповедник», специалист «экотуризма». Это те профессии, которые развивают новое глобальное мышление – как часть повседневной жизни; ориентируют на сохранность региональной среды [5].

Востребованы специальности, ориентирующие на восстановление экосистемы: специалист «био-ре-медиатор», «архитектор реконструкции экосистемы», «ветеринар-реа-билитолог». Это уже те специальности, которые работают на восстановление почвы, флоры и фауны после реальных катастрофических изменений. Рассмотренные противоречия и современные обстоятельства приводят к необходимости повышения уровня компетентно-

сти, мышления экологической направленности самоопределения будущего поколения Северных территорий. Действующий факт носит неоспоримый характер еще и потому, что в современных условиях обучающиеся должны быть ориентированы на выбор направлений экологической направленности.

В целях комплексного раскрытия цели статьи уточнили параметры экологического направления образования обучающегося для устойчивого развития и жизнедеятельности в условиях Северных регионов. Экологическое направление было ориентировано на прогрессивность развития и отсутствие необратимых изменений в биосфере, сохранность невозобновимых ресурсов [4]. Нами разработан учебно-методический комплекс, выстроенный с учетом ключевых направлений экоустойчивого развития регионального сообщества, элементы которого были реализованы поэтапно от начальной школы до старшей школы. Реализация содержательных модулей встраивается вертикально и горизонтально в содержание предметных областей.

Экогуманитарный модуль учитывал параметры развития экомышления, экологической культуры.

Экосоциальный модуль раскрывал параметры качества жизни, зависимость развития социума от факторов загрязнения.

Экотехнический модуль делал уклон на инновационные технологии в нефтегазодобыче, переработке с учетом сохранности природных экосистем.

Экоздоровьесберегающий модуль раскрывал негативность табакокурения, алкоголя, наркотиков на здоровье человека. Концептуальный взгляд на понятие «устойчивое развитие» ориентирует на особую самоорганизацию обучающихся, общества для понимания значимости социально-экологической направленности и его эффективности, безопасности для жизнедеятельности. Отметим тот факт, что система школьного образования есть ведущее звено, в котором осуществляется процесс самоопределения обучающихся, в том числе на новые экопрофессии [3].

Особая роль при этом отводится региональному (местному) компоненту, посредством которого и осуществляется реализация принципа взаимосвязи теоретических экологических знаний, экоумений и эконавыков в социокультурном поведении обучающихся. Результаты качественного самоопределения обучающихся на основе идей устойчивого развития региона формирует некоторый итоговый показатель – экограмотность как теоретический и практический результат реализации экосистемного подхода в выборе экопрофессии. При этом, экограмотность – это индивидуальное и социально значимое качество личности [4].

В ходе реализации учебно-методический комплекс, выстроенного с учетом ключевых направлений устойчивого развития регионального сообщества, были решены поставленные задачи: обеспечена подготовка обучающегося к эконоучной, экотехнологической деятельности, к получению специальных экознаний в различных сферах жизни. Экспериментально проверено внедрение новых интегрированных курсов, инновационных проектов развития эконоучных и экотехнологических навыков, необходимых в будущей профессии. Раскрыты образцы деятельности, востребованных в будущей экопрофессии. Кроме этого, данный комплекс позволил нам сформировать высокий уровень экограмотности как надпредметного качества субъектов образовательной деятельности.

### *Литература*

1. Агамирзян, И. Прогноз научно-технологического развития России: 2030 / И. Агамирзян, Л. М. Гохберг. – Москва : Министерство образования и науки Российской Федерации, 2014. – С. 35.
2. Бойко, Н. В. Межпредметная интеграция, использование элементов истории науки, краеведения, вопросов экологии и здоровьесбережения Актуальные проблемы естественно-математического образования / Н. В. Бойко. – Липецк : ИРО.2015. – С. 38–41.
3. Гребенюк, А. Ю. Выбор приоритетов научно-технологического развития / А. Ю. Гребенюк // Проблемы развития экономики и общества : кн. 4. – Москва : Издательский дом НИУ ВШЭ, 2016 – С. 68–75.
4. Egorova G. I. Siberian arts and crafts as basis for development of cultural traditions and innovations of bachelors Advances in Intelligent Systems and Computing: Т. 677. – 2018. – P. 93–100.
5. Егорова, Г. И. Ценностно-развивающая направленность педагогического образования в условиях реализации ФГОС / Г. И. Егорова // Успехи современного естествознания. – 2015. – № 7. – С. 85–89.

**ОРГАНИЗАЦИЯ ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ  
ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ ТЕХНИЧЕСКОЙ ГРАМОТНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ**

**Organization of extracurricular activities for the formation  
of technical literacy of junior schoolchildren**

***Н. И. Иванова***

*ГАПОУ «Якутский педагогический колледж», г. Якутск, Россия  
ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет», г. Москва, Россия*

Научный руководитель:  
М. А. Безбородова, канд. психол. наук

*Ключевые слова:* внеурочная деятельность, наглядная геометрия, робототехника, техническая грамотность, младший школьник.

*Key words:* extracurricular activities, evident geometry robotics technical literacy schoolchildren.

*Аннотация.* Автором статьи предложена специальная организация учебно – воспитательного процесса в школе, которая своевременно обеспечивается новыми методиками и разработками. В данной статье рассматривается содержание занятий во внеурочной деятельности по наглядной геометрии и робототехнике, как комплекса формирования технической грамотности младших школьников.

Развитие образования связано с глубокими изменениями и преобразованиями, которые продиктованы современным обществом. Педагогические технологии обучения невозможно представить без вошедших в обиход мультимедийных систем. В целях модернизации школы оснащаются новыми технологическими инструментами, цифровыми лабораториями, робототехническими наборами. У школьников появляется возможность получать знания по-новому. Подрастающее поколение должно быть готово к жизнедеятельности в непрерывно совершенствующемся техническом мире и обладать достаточным для достижения этой цели уровнем технической грамотности. Если рассматривать понятие «грамотность», то концепция грамотности как необходимая ступень образованности рассмотрена в работах Б. С. Гершунского [1], О. Е. Лебедева [2], Н. Ф. Виноградовой [3]. Существует целый ряд понятий, связанных с грамотностью: традиционная, функциональная, информационная, экономическая, культурная, графическая, математическая, компьютерная и другие. Техническую грамотность мы будем рассматривать на основе функциональной грамотности, как один из ее видов, так как «Функциональ-

ная грамотность – комплекс различных общественно необходимых знаний и навыков, позволяющих человеку сознательно участвовать в социальных процессах» [4]. Для определения сущности «техническая грамотность» интерес представляют также работы ученых о технических способностях детей и техническом мышлении. Научные труды О. А. Булавенко, М. М. Зиновкина, М. В. Мухина, В. Ю. Шурыгина, А. В. Дерягина, Н. В. Матяш, И. А. Мезенцева, которые посвящены вопросам определения педагогических условий эффективного формирования и развития технических и творческих способностей в системе общего образования, утверждают, что технические способности – это те способности, которые проявляются в непосредственной работе с различным техническим оборудованием или его частями. Смысл технической грамотности состоит в процессе решения технических задач, благодаря которым и формируются необходимые качества технической грамотности. Процесс формирования технической грамотности требует немало времени и зависит от общего интеллекта, практических навыков, способностей детей к техническому восприятию. По сути дела, техническая грамотность это и есть умение решать технические задачи. Отсюда следует вопрос, а что же такое техническая задача? Это в первую очередь, такие задачи, которые направлены на формирование способа действия и представляют совокупность вопросов, создающих проблемную ситуацию и ориентируют учащихся на существенные признаки усваиваемых понятий и явлений. Такие задания и задачи мы встречаем в методиках и системах Л. В. Занкова, В. В. Давыдова, Д. Б. Эльконина [5,6,7].

Мы считаем, что для формирования технической грамотности наиболее подойдут занятия внеурочной деятельности в области «Наглядная геометрия» и «Робототехника». К изучению наглядной геометрии в первый класс приходят готовыми: у них имеется определенный багаж геометрических знаний и опыт. Так как техническая задача связана с пространственными представлениями, конструктивной деятельностью, с практическим мышлением, с оперированием приобретенных знаний и умений, с поисковой деятельностью, с наглядностью (чертежи, схемы), то она по своей природе близка к геометрическим задачам [8].

Для формирования технической грамотности младших школьников мы разработали интегрированный кружок «Георобот». Программа курса «Георобот» предлагает использование образовательных конструкторов Lego и программы «Живая геометрия», как инструмента для обучения детей конструированию, моделированию и компьютерному управлению. Внеурочные занятия способствуют развитию конструкторских, инженерных и общенаучных навыков. Также помогают учить детей – в интеграции использовать знания, связанные с изучением естественных наук, информационных техноло-

гий и геометрического материала, обеспечивают вовлечение ребят в научно-техническое творчество. Кружок содержит описание актуальных социальных, научных и технических задач и проблем, решение которых еще предстоит найти будущим поколениям, и позволяет воспитанникам почувствовать себя исследователями, конструкторами и изобретателями технических устройств. Очень важным представляется тренировка работы в коллективе и развитие самостоятельного технического творчества. Простота в разработке чертежей и построении модели в сочетании с большими конструктивными возможностями конструктора позволяют ребятам в конце занятия увидеть сделанную своими руками модель, которая выполняет поставленную ими же самими задачу.

Цель организации кружка: формирование навыков решения задач технического типа. Задачами кружка являются обогащение геометрических представлений учащихся младших классов, ознакомление с основными принципами механики и основами программирования в компьютерной среде моделирования NXT, развитие умения работать по предложенным инструкциям, творчески подходить к решению задачи, развитие умения излагать мысли в четкой логической последовательности, отстаивать свою точку зрения, анализировать ситуацию, самостоятельно находить ответы на вопросы путем логических рассуждений, воспитание у детей отношения делового сотрудничества, выявление и развитие природных задатков и способностей детей, помогающих достичь успеха в техническом творчестве, приобщение к красоте геометрического мира, технике, подготовить детей к изучению геометрии в старших классах.

Программа кружка «Георобот» мы сделали из двух модулей: «Введение в робототехнику», которое предполагает использование компьютеров совместно с конструкторами и «Наглядная геометрия», основной целью которой является обогащение геометрических знаний и применение усвоенных геометрических знаний в интеграции с робототехникой. Данная программа составлена по уровням: первый уровень предназначен для учащихся 1–2 классов и второй уровень для учащихся 3, 4, 5 классов. Первый уровень является познавательным, где идет процесс изучения плоскостных геометрических фигур, основ робототехники, ознакомление с единицами длины, вычерчивание их на бумаге плоскостных геометрических фигур, простое программирование, конструирование и создание роботов на основе конструктора Lego WeDo. Второй уровень (3–5 классы) – уровень подразумевает наиболее углубленное изучение основ робототехники, изучение объемных геометрических тел, работа с развертками геометрических фигур, составление программ при конструировании и создании роботов с помощью комплектов Robokit, Mindstorms, EV3.

Занятия кружка «Георобот» делятся на теоретические и практические. В процессе преподавания теоретических занятий используются разные формы и методы организации учебно-воспитательного процесса: занятия в компьютерном классе, интеллектуальные игры, виртуальная экскурсия. Практические занятия включают следующие виды работ: по модулю «Наглядная геометрия» – построение геометрических фигур на бумаге, компьютере; моделирование конструкций из бумаги, пластилина, леги, практическое освоение технологий работы с инструментами, с моделями, творческие работы учащихся, построение и моделирование по чертежу. По модулю «Введение в робототехнику»: следует конструирование – процесс создания модели, машины, сооружения, технологии с выполнением проектов и расчетов. Занимаясь конструированием ребята изучают простые механизмы, учатся при этом работать руками, они развивают элементарное конструкторское мышление, фантазию, изучают принципы работы многих механизмов. Также практическая часть основана на программировании. Это процесс составления упорядоченной последовательности действий (программы) для ЭВМ; научная дисциплина, изучающая программы для ЭВМ и способы их составления, проверки и улучшения.

Таким образом, целенаправленная организация внеурочной деятельности, а именно, организация занятий по наглядной геометрии и робототехнике может способствовать формированию технической грамотности младших школьников.

#### *Литература*

1. Гершунский, Б. С. Философия образования для XXI века // Б. С. Гершунский. – Москва : Совершенство, 1998. – 80 с.
2. Лебедев, О. Е. Компетентностный подход в образовании // О. Е. Лебедев. – Москва : Школьные технологии, 2004. – № 5. – С. 3.
3. Виноградова, Н. Ф. Функциональная грамотность младшего школьника / Н. Ф. Виноградова, О. А. Рыдзе, И. С. Хомякова. – Москва : Вентана-Граф, 2018. – 14–18 с.
4. Педагогический энциклопедический словарь. – Москва, 2002. – 57 с.
5. Занков, Л. В. Беседы с учителями: Вопросы обучения в начальных классах // Л. В. Занков. – Москва : Просвещение, 1975. – 148 с.
6. Давыдов, В. В., Проблемы развивающего обучения / В. В. Давыдов. – Москва : Педагогика, 1986. – 240 с.
7. Эльконин, Д. Б. Психология обучения младшего школьника. Для специализации по детской и педагогической психологии // Д. Б. Эльконин. – Москва : Знание, 1974. (Новое в жизни, науке, технике)
8. Пойа, Д. Как решить задачу / Д. Пойа. – Москва : Учпедгиз, 1989 – 120 с.



**СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ:  
О ВОЗМОЖНОСТИ КЛАССИФИКАЦИИ**

**Contemporary technologies of teaching foreign languages:  
about the possibility of classification**

*О. Н. Игна*

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

*Ключевые слова:* иностранный язык, обучение иностранным языкам, современные технологии, технологии обучения, классификации технологий обучения.

*Key words:* foreign language, teaching foreign languages, contemporary technologies, teaching technologies, classification of teaching technologies.

*Аннотация.* Прогрессирование тенденции технологизации в педагогической науке и образовательной практике в последние десятилетия актуализировало проблему возможности классификации технологий обучения. В исследовании представлен краткий исторический обзор проявлений названной тенденции в отечественной методике преподавания иностранных языков за последние полвека; обобщены точки зрения авторитетных отечественных учёных-методистов относительно современных классификаций, видов технологий обучения иностранным языкам.

Технологизацию относят к современным тенденциям образования [1; 2], хотя термин «педагогическая технология» появился ещё в 1920-х гг., а начало его широкого внедрения в образовательную сферу датируется 1950–1960 гг. (как в России, так и за рубежом). Достаточно много значимых отечественных научных трудов по проблемам специфики, классификаций, оценивания педагогических, образовательных технологий появилось в 1980-х – 1990-х гг. (В. П. Беспалько, Г. М. Ефимова, В. М. Кларин, Г. К. Селевко и др.). Предлагаемые на стыке веков классификации технологий подвергались и подвергаются существенной критике (прежде всего, со стороны педагогического сообщества), поскольку представляются громоздкими, нереалистичными и неупорядоченными. К примеру, классификация современных образовательных технологий Г. К. Селевко включает почти 500 видов данных технологий, что вызывает сомнение в возможности её реализации в практике педагогической деятельности.

Что касается иноязычного образования, то ещё в 1976 г. отечественный учёный-методист Г. В. Рогова опубликовала в широко известном научно-методическом журнале «Иностранные языки в школе» статью «Технология

обучения иностранным языкам» [3], не раскрывая при этом всей конкретики относительно специфики данной технологии. Последующие упоминания технологий обучения иностранным языкам обнаруживаются в учебных пособиях для методической подготовки учителей иностранных языков:

- пособие Г. В. Роговой, Ф. М. Рабинович, Т. Е. Сахаровой «Методика обучения иностранным языкам в средней школе» (1991 г.), содержащее главы «Технология обучения иностранному языку», «Технология обучения языковым знаниям и формирование навыков», «Технология обучения речевым умениям»;
- книга Е. И. Пассова «Урок иностранного языка в средней школе» (1988 г.), включающая главу «Технология урока иностранного языка»;
- книга Е. И. Пассова «Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению» (1991 г.) с главой «Технология индивидуализированного обучения иноязычному говорению».

Приведённые названия глав свидетельствуют о зачаточных попытках определить виды технологий обучения иностранным языкам.

Стоит отметить, что Е. И. Пассов продолжил научные изыскания в обозначенном научном направлении, и уже в текущем веке в одном из своих многочисленных изданий он выделил коммуникативную технологию, предусматривающую реализацию образовательного процесса на уроке иностранного языка, основанного на общении, где отдельные упражнения сливаются в единый неделимый комплекс [4].

На современном этапе развития педагогической науки исследователи не теряют интереса к возможности классификации образовательных, педагогических технологий, технологий предметного обучения. Небезынтересна в данном смысле статья Н. В. Бордовской, Е. А. Кошкиной, Н. А. Бочкиной [5]. Авторы, проанализировав достаточный массив публикаций по данной тематике, констатировали наличие образовательных технологий, классифицированных по:

- признаку актуальности и потенциала;
- доминирующим функциям в формировании знаний, развития опыта деятельности и решения креативных задач;
- каналам распространения образовательного контента;
- признаку целевого назначения;
- принципу инструментальности.

Данные классификации чрезвычайно разнородны и не унифицированы. Вместе с тем в названной статье чётко прослеживаются 2 группы технологий: цифровые и гуманитарные (нецифровые).

В ряду современных и относительно современных технологий обучения иностранным языкам довольно часто приводятся ссылки на виды технологий, предлагаемые в различных пособиях Е. С. Полат, например, в издании «Новые педагогические и информационные технологии в системе образования» [6]. К ним отнесены: метод проектов; обучение в сотрудничестве; разноуровневое обучение; «Портфель ученика»; обучение с применением компьютерных телекоммуникаций и глобальной сети Интернет. Очевидно, что представленный набор технологий сегодня не может считаться универсальным и исчерпывающим. Несколько позднее (в 2009 г.) известный отечественный учёный-методист Н. Д. Гальскова предложила 3 группы технологий (в языковом образовании, языкового образования и технологии обучения). К третьей группе она отнесла креативные формы работы; ролевые и деловые игры; метод проектов [7]. А. Н. Щукин и Г. М. Фролова называют следующие виды технологий обучения иностранным языкам: проектные технологии, дистанционное обучение, языковой портфель, компьютерные и аудиовизуальные технологии, кейс-стади [8]. Столь незначительные перечни видов технологий обучения иностранным языкам могут свидетельствовать об умеренной и даже осторожной оценке исследователей их эффективности и целесообразности, возможности применения в образовательном процессе. Такая же умеренность обнаруживается во многих современных научных статьях по обозначенной проблематике, где фигурируют те же самые виды технологий.

При этом поиски возможностей классификации технологий обучения иностранным языкам не прекращаются, хотя это лишь единичные случаи. Так, заслуживает внимания классификация А. Н. Шамова, выделяющего на уровне частной методики 25 видов технологий обучения иностранному языку [9]. Наряду с уже перечисленными видами он называет, к примеру, технологии:

- центрированного на ученике обучения;
- индивидуальной образовательной траектории ученика в обучении;
- критического мышления в обучении;
- рефлексивной деятельности учащихся;
- интенсивного обучения;
- проблемной наглядности;
- проблемного обучения;

- тандем-метод;
- иноязычного речевого поведения;
- программированный метод;
- межкультурного взаимодействия;
- знако-символической деятельности;
- нейролингвистического программирования в обучении;
- мотивации интеллектуальных возможностей личности.

Безусловно, каждая из названных технологий требует специального изучения и рассмотрения на предмет возможности отнесения их к категории технологии.

Примечательно, что А. Н. Шамов детализирует локальный (модульный) уровень технологий обучения иностранному языку, выделив технологии обучения лексической стороне иноязычной речи (10 видов технологий), в ряду которых: проблемная; контекстное обучение; компьютерная поддержка; использование проблемной наглядности; использование графических организаторов; лингвострановедческая карта; активизация ассоциативных связей (создание денотатных карт); игровая; тестовая; самостоятельная работа по накоплению и активизации словарного запаса [10]. Абсолютно очевидно, что подобные перечни технологий могут быть представлены на локальных уровнях обучения другим аспектам иностранного языка и видам речевой деятельности.

И, наконец, необходимо отметить, что отдельные научно обоснованные и общепризнанные технологии обучения иностранным языкам уже получили практическое воплощение в содержании современных отечественных и зарубежных учебников по иностранным языкам (например, проектная и игровая технологии, языковой портфель).

Основные выводы о возможности классификации и реализации современных технологий обучения иностранным языкам:

1. Не вызывает сомнений целесообразность обобщённого разделения всех технологий обучения на цифровые и гуманитарные.

2. Число видов и классификаций данных технологий постепенно существенно возрастает.

3. Большое количество, очевидная безграничность разнородных классификаций технологий обучения может свидетельствовать о трудностях или даже невозможности их классификации.

4. Технология обучения нередко подменяется другими дидактическими категориями.

5. При отборе, разработке и применении технологий обучения (вне зависимости от их названий, наличия в той или иной классификации) необходимо убедиться в их «технологичности» (результативность, системность, чёткий алгоритм, воспроизводимость и др.).

6. Технологии обучения (подтвердившие свою эффективность, общепризнанные, научно обоснованные) уже вполне органично включаются в содержание современных школьных учебников по иностранным языкам.

### *Литература*

1. Игна, О. Н. Технологизация как современная тенденция языкового профессионально-педагогического образования / О. Н. Игна // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2010. – № 1 (91). – С. 135–140.
2. Игна, О. Н. Признаки тенденции технологизации в отечественном языковом образовании / О. Н. Игна // Язык и культура. – 2013. – № 3 (23). – С. 102–110.
3. Рогова, Г. В. Технология обучения иностранным языкам / Г. В. Рогова // Иностранные языки в школе. – 1976. – № 2. – С. 74–80.
4. Пасов, Е. И. Сорок лет спустя, или сто и одна методическая идея / Е. И. Пасов. – Москва : ГЛОССАПРЕСС, 2006. – 240 с.
5. Бордовская, Н. В. Образовательные технологии в современной высшей школе (анализ отечественных и зарубежных исследований и практик) / Н. В. Бордовская, Е. А. Кошкина, Н. А. Бочкина // Образование и наука. – 2020. – Т. 22. – № 6. – С. 137–175.
6. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования : учеб. пособие для студ. пед. вузов и системы повыш. квалиф. пед. кадров / Е. С. Полат, М. Ю. Бухаркина, М. В. Моисеева, А. Е. Петров ; под ред. Е. С. Полат. – Москва : Академия, 2002. – 272 с. – ISBN 5-7695-0811-6
7. Гальскова, Н. Д. Новые технологии обучения в контексте современной концепции образования в области иностранных языков / Н. Д. Гальскова // Иностранные языки в школе. – 2009. – № 7. – С. 9–15.
8. Щукин, А. Н. Методика преподавания иностранных языков : учебник для студ. учреждений высш. образования / А. Н. Щукин, Г. М. Фролова. – Москва : Академия, 2015. – 288 с. – ISBN 978-5-4468-1476-3
9. Шамов, А. Н. Основополагающие научные понятия методики преподавания и их значение для практического овладения иностранным языком в разных образовательных сферах / А. Н. Шамов // Инновационные технологии в образовательной деятельности : сборник научных трудов, 2019. – С. 278–283.
10. Шамов, А. Н. Технологии обучения лексической стороне иноязычной речи : монография / А. Н. Шамов. – 2-е изд., стер. – Москва : ФЛИНТА, 2016. – 230 с. – ISBN 978-5-9765-2882-6

**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СОВРЕМЕННЫХ СРЕДСТВ ВИЗУАЛИЗАЦИИ  
ДЛЯ ДОСТИЖЕНИЯ МЕТАПРЕДМЕТНЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ НА УРОКАХ ИСТОРИИ**

**Use of modern visualization tools to achieve metapodime results  
in history lessons**

***Ю. А. Клешина***

*ВО «Сургутский государственный педагогический университет, г. Сургут, Россия*

Научный руководитель:  
Н. В. Фролова, канд. ист. наука, доцент

*Ключевые слова:* визуализация, кроссенс, скрайбинг, образовательные результаты, выделение главного.

*Key words:* visualization, krossense, scribing, education results, technique of allocation of the main information.

*Аннотация:* в статье представлены возможности использования средств визуализации информации для развития умения выделять главное у обучающихся на уроках истории. Особое внимание уделяется таким средствам визуализации исторической информации как кроссенс и скрайбинг. Содержание статьи имеет практическую значимость для учителей современной образовательной системы.

В современных условиях в обществе растет объем и количество информации, предлагаются новые виды, способы ее передачи. При этом у подрастающего поколения наблюдается развитие «клипового мышления», возникает желание получить информацию более быстрым и легким способом [1, с. 135]. Такая ситуация накладывает свой отпечаток на требования, которые предъявляются к деятельности современного педагога. При выстраивании образовательного процесса учитель должен отобрать и использовать наиболее эффективные формы и средства обучения с учетом «портрета нового школьника». На сегодняшний день актуальным является использование средств визуализации информации.

Визуализация в методической литературе рассматривается как процесс представления информации в виде изображения с целью максимального удобства ее понимания [2, с. 169]. В то же время в педагогической науке встречается другое определение понятия «визуализация», а именно «это вынесение в процессе познавательной деятельности из внутреннего плана во внешний план образов, форма которых определяется механизмом ассоциа-

тивной проекции» [3, с. 207]. При этом нельзя сказать, что только учитель демонстрирует визуализацию учебной информации. Ученик в своей познавательной деятельности может сам осваивать приемы визуализации – определять ключевые образы дидактических единиц конкретной темы, целой исторической эпохи и т.д.

В педагогике существует большое разнообразие современных средств визуализации, которые можно использовать на всех этапах учебного занятия.

Например, «Кроссенс» – прием, который представляет ассоциативную головоломку, замкнутую в стандартное поле из девяти квадратов [4].

Девять изображений представлены таким образом, что каждое из них имеет связь между собой, а центральное объединяет по смыслу сразу несколько [5, с. 37]. Особо эффективна работа с кроссенсом может быть при проверке домашнего задания, обобщение материала. Например, в 5 классе можно использовать кроссенс на учебном занятии по теме «Древнее Двуречье». Школьники сами раскрывают особенности географического положения Древнего Двуречья и его природных условий, письменности и религии (рис. 1).



Рисунок 1– Пример использования кроссенса как современного средства визуализации

В начале урока учитель на этапе закрепления пройденного материала предлагает обучающимся «прочитать» кроссенс, в котором представлены следующие образы:

1. Древнее Двуречье лежит между двумя реками.
2. Одной из рек является Тигр.

3. Древнее Двуречье возникло более пяти тысяч лет назад.
4. На территории Двуречья число шестьдесят считалось священным.
5. Возводили ступенчатые башни.
6. В Двуречье существовала клинопись – глиняные таблички, покрытые клинообразными значками.
7. Жители Двуречья обращались к богу Луны – Син.
8. Все почитали бога воды Эа.

Через подобную деятельность школьники определяют основную информацию, выделяют главное, выявляют существенные черты, обобщают материал, делают вывод по учебному материалу.

Исходя из примера, можно констатировать, что использование кроссенса позволяет отрабатывать отдельные познавательные метапредметные действия.

Отдельно можно рассмотреть и возможности использования скрайбинга – способа визуализации информации при помощи графических символов, просто и понятно отображающих ее содержание и внутренние связи [1, с. 171–172].

Например, при изучении темы «Жизнь египетского вельможи» можно организовать самостоятельную работу учащихся с использованием скрайбинга. В начале урока педагог обращает внимание школьников на учебный материал, который необходимо за короткое время воспроизвести с помощью ярких образов, ключевых моментов. Через скрайбинг учащиеся создают визуальные образы жилища, основных занятий, пищи, одежды, развлечения вельмож. При этом школьники отрабатывают такие метапредметные результаты, как анализ информации, выделение главного, структурирование и преобразование материала (рис. 2). Важно отметить, что в использовании скрайбинга учащиеся могут допустить ошибки: выделить второстепенную информацию, а не основную, не сумеют обосновать важность выделенной информации.



Рисунок 2 – Пример использования скрайбинга при работе на уроке «Жизнь египетского вельможи» в 5 классе



Таким образом, можно сделать вывод, что на современном этапе основного общего образования педагог должен грамотно использовать современные средства визуализации, которые позволяют активизировать деятельность школьников, заинтересовать учебным предметом, развивать визуальное мышление, вести поиск информации, ее систематизации. Одним словом – эффективно отработать метапредметные действия в процессе изучения истории.

### *Литература*

1. Монахов, Д. Н. Эффективная визуализация информации как средство борьбы с «клиповым» мышлением / Д. Н. Монахов // Психология обучения. – 2014. – № 3. – С. 135–142.
2. Гревцев, С. В. Средства визуализации УУД студентов СПО на уроках истории и обществознания / С. В. Гревцев // Чтения памяти Евгения Петровича Сычевского. – 2019. – № 19. – С. 168–176.
3. Науменко, Л. С. Приемы визуализации учебной информации для обучающихся основной и средней школы / Л. С. Науменко // Интеграция методической (научно-методической) работы и системы повышения квалификации кадров: материалы XX Межд. научно-практ. конф. / Межд. академия наук пед. образования; Челяб. институт перепод. и пов. квал. работ. образ.; отв. ред. Д. Ф. Ильясов. – Москва, Челябинск : ЧИППКРО, 2019. – С. 207–211.
4. Черкасова, Л. В. Технология визуализации учебного материала как способ формирования у школьников информационной компетентности / Л. В. Черкасова // Вестник СурГПУ. – 2019. – № 1. – С. 132–141.
5. Попова, О. В. Кроссенс как прием развития логического и творческого мышления учащихся на уроках русского языка и литературы / О. В. Попова // Региональное образование XXI века: проблемы и перспективы. – 2019. – № 2. – С. 37–38.

**УСЛОВИЯ ИЗМЕНЕНИЯ СОДЕРЖАНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ НА ШКОЛЬНЫХ ЗАНЯТИЯХ  
В КОНТЕКСТЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО СОДЕРЖАНИЯ СОВМЕСТНОГО ДЕЙСТВИЯ**

**Conditions for changing the content of education in school classes  
in the context of the educational content of joint action**

*С. Н. Колпаков*

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

Обозначая место, из которого я буду обсуждать проблему условий изменения содержания образования на школьных занятиях в контексте образовательного содержания совместного действия (ОССД), я бы сделал три тезиса. Я представитель педагогики совместной деятельности, основные положения которой были разработаны коллективом школы № 49 г. Томска под руководством Г. Н. Прозументовой. Согласно положениям этой педагогики качество образования определяется качеством совместной деятельности или качеством связей взрослого и ребёнка. Использование разных моделей совместной деятельности (авторитарной, лидерской и партнёрской) влияет на вовлечённость в деятельность её участников, становление у них компетенций организации и участия в совместной деятельности, а также формирование качественных предметных знаний [1]. Если примеры организации усвоения культурных норм в авторитарной модели, освоение их через проблематизацию в лидерской модели известны и описаны, то партнёрская модель на школьных занятиях – вещь редкая, ситуативная, наверное, избыточная. В лучшем случае диалог на школьных занятиях служит для активизации процессов усвоения предметных знаний. И это понятно: ведь возможность принимать участие в ответе на вопросы **что?** и **как?** Изучать на занятиях детям и студентам выглядит минимум как утопия, а максимум, как благие намерения и прожект. Особенно в сегодняшних школьных и вузовских реалиях. Ведь ни ученик, ни студент не имеют жизненного опыта, чтобы предполагать компетенции будущего, а оторванность от внешнего контекста (норм, стандартов, и т. д.) может превратить процесс образования к выхолащиванию культуры к примитивным образовательным эффектам, а также к маргинализации образовательных процессов и результатов. Снятие противоречия «жизненный мир» – «мир культуры» (М. М. Бахтин [2]) в том числе и делается введением понятия ОССД, которое отвечает на вопрос: как образуется совместность и как она образует ее участников [3].

Второй тезис связан с тем, что организация становления ОССД осуществлялась нами на базовых школьных занятиях по учебному предмету, и это накладывало особые ограничения на этот процесс. Мы не будем касаться ограничений временных или формальных (классно-урочная система), ограничений внешнего контекста (ОГЭ, ЕГЭ, ВПР, проф. стандарты и т. д.), а остановимся только на предметных. А именно, как организовать совместное действие как предмет образования с физикой как одним из школьных предметов.

Разные модели совместной деятельности, о которых говорилось выше, могут различаться по тому, как совместность входит в образование. В авторитарной модели она нормируется, в лидерской – организуется, а в партнёрской возникает и образуется. В этой связи для нас принципиально важным понятием является понятие образовательной ситуации (ОС). На ситуативность становления образования указывали авторы многих образовательных практик. Достаточно указать на проблемные ситуации, хорошо известные и описанные как авторами проблемного обучения, так и авторами развивающего обучения. Да и в традиционной практике освоение материала фиксировалось ситуацией воспроизводства его в контрольных и зачётных работах (учебные ситуации). Организация процессов образования в партнёрской модели предполагает разнообразие и многообразие ситуаций, в том числе феноменов и прецедентов, которые возникают не запланировано. Причём прецедентом ситуация становится не только для детей, но и для взрослого.

Такой синергетический аспект процессов образования (для нас процессов образования совместности) предполагает переход понимания процессов образования от культуру-усвоения к культуру-созиданию и культуру-порождению; переход от формирования внешней мотивации к становлению внутренней мотивации, а также к становлению компетенций организации и участия в совместной деятельности как базовой компетенции взрослых и детей в педагогике совместной деятельности [4].

В этом контексте «пульт», которым педагог управляет на уроке совместной деятельностью с детьми, существенно меняется. Этот «пульт» состоит из трёх кнопок: *позиция педагога как организатора и участника совместной деятельности, учебные задания, организация учебного материала.*

Попробуем конкретизировать, в чём заключается функция организатора, а в чём функция участника, когда процесс образования строится на проектировании образовательных ситуаций. Организующая позиция заключается в предъявлении заданий, выстраивании последовательности заданий, организации обсуждения возникающих прецедентов и ситуаций, организация диа-

лога для появления множественности таких ситуаций и картирование. Если первые два пункта понятны, они актуальны во всех педагогических практиках, то на остальных нужно остановиться подробнее.

Особой функцией педагога-организатора является картирование. В общем, разворачивание темы и строится в работе ритма: организация образовательных ситуаций – обсуждение образовательных ситуаций – картирование. Карта, а не непосредственное воздействие на детей является главным средством перехода между разными этапами разворачивания совместной деятельности. На карте ученик должен увидеть своё место и возможные пути движения в теме. Поэтому надо различить карту первичных смыслов, карту разных пониманий (контекстов). А контекст для нас – это форма культурного знания. Далее возникает карта разных способов работы (в процессе группообразования), и на этапе проектирования разных форм и способов зачёта взрослый и ребёнок строят карту разных культурных норм.

Вторая особенность – это действия педагога внутри образовательной ситуации. Здесь сложность, с одной стороны, связана с дискомфортом появления вопросов и представлений, к которым педагог может отнести только на уровне своих версий и предположений. так же, как и ученик. Главный страх любого учителя вызван появлением вопроса, на который учитель не может ответить. Ведь это показатель непрофессионализма педагога. На наш взгляд, то, что в одной модели (авторитарной) является признаком непрофессионализма, в другой модели (партнёрской) является условием становления качественного образования. И второй момент трудности позиции педагога связан с культурными нормами и контекстами, которыми напичкан учитель. Включение их в процесс обсуждения нередко закрывает её разворачивание, и зарождающийся смысл заменяется отчуждённой для детей нормой.

Организация множественности и разнообразия образовательных ситуаций ставит вопрос о *типологии учебных заданий*, используемых при разворачивании учебной темы на базовом уроке. В контексте ОССД нами предлагается три типа заданий: *задание-описание, задание-задача, задание-алгоритм*. Эти задания могут рассматриваться как последовательность организующих функций педагога при переходе от одного этапа разворачивания совместной деятельности к другому. Ученик сам определяется, на каком этапе он работает только как участник, а в какой момент он берет на себя ответственность самостоятельности, инициативности или авторства. Есть прецеденты, когда уже на погружении в тему детям предлагаются разные типы заданий на выбор и тема разворачивается одновременно и как исследование совместной деятельности, а результаты исследования влияют на последующий этап. Этот

разворот требует особого внимания, поэтому мы останавливаться на нём не будем. Я только отмечу направленность заданий разного типа. *Задание-алгоритм* направлено на постановку вопроса **почему?** происходит то или иное явление. Ответ на вопрос **почему?** не выводит на деятельность. При разработке таких заданий игнорируется личный опыт педагога и детей, они (задания) предполагают опору только на учебные ситуации. *Задание-задача* – это постановка вопроса **как?** Причём если в предыдущем случае прямая постановка вопроса необходима, то в случае задачи совместная деятельность организуется таким образом, чтобы задача возникла в проблемной ситуации. Педагог формирует опыт успешной деятельности детей, а потом сталкивается с ситуацией невозможности действовать, и вопрос **как?** становится жизненно важным для учащегося. При этом проблемная ситуация учителем актуализируется и рефлексится вместе с детьми, а учебные и образовательные ситуации – игнорируются. И в первом, и во втором случае важным признаком является однообразие ситуаций. *Описательные задания* направлены на актуализацию разного опыта участников совместной деятельности, что обуславливает появление множественности образовательных ситуаций как по содержанию, так и по структуре. В этих ситуациях все участники актуализируют разные ответы на вопрос: **что это явление означает для меня?** Разворачивание темы в контексте ОССД строится как последовательность ответов на вопросы: что это? как? и почему? Только вопросы эти порождаются и выбираются самими детьми, а не предъявляются педагогом.

Важной характеристикой условий изменения содержания образования является *организация учебного материала (содержания)*. Чтобы проявить понимание такой характеристики, как организация учебного материала, я хочу дать вольную интерпретацию становления педагогики развивающего обучения (далее РО). Как известно, идея педагогики РО возникла из психологии: из культурно-исторической концепции Л. С. Выготского и деятельностной природы развития высших психических функций А. Н. Леонтьева. Однако РО как практика возникла гораздо позже. Причин такого временного разрыва может быть много, но, на мой взгляд, не случайно педагогика РО возникла в тот же самый момент, когда возникла мыследеятельностная методология Г. П. Щедровицкого. В рамках этой методологии он, как физик по первому образованию, показал, что физика – это наука не про природу, а про деятельность. А дальше я подчеркну, что он её сделал такой. В этом принципиальное отличие физика-профессионала от физика-педагога. Если для последнего физика будет представлять собой свод законов про окружающий мир, то дальше авторитарной модели двинуться будет невозможно, а все содержание работы с учебным материалом сведётся к профанированию (Б. Д. Эльконин [5]), чем

и занимаются сегодня такая категория педагогов, как методисты. Но возможны и другие стратегии организации учебного материала. Можно, например, показать, что любой физический закон – это способ соорганизации разных позиций. Такая физика может стать основой для педагогики позиционирования и т. д. Таким образом, образовательное содержание, которое реализует педагог, становится средством интерпретации физических понятий и законов и средством их переозначивания.

Такую стратегию можно назвать *распредмечиванием учебного содержания* [6]. На мой взгляд, необходимо не только себя допустить до авторства (авторства не в смысле новых физических законов, а в смысле открытия новых значений), но и детей. Может быть, можно так организовать совместную деятельность, чтобы в диалоге между взрослым и ребёнком возникали основания для интерпретации. Возникающие смыслы нужно *опредмечивать* с помощью средств физики: в этом главная роль, главная компетенция педагога совместной деятельности. То есть физика, следуя за М. К. Мамардашвили – это не только инструмент решения проблемы, как в лидерском типе, но и язык, средство, синтаксис, чтобы сделать личностно индивидуальные смыслы – культурными [7].

Именно становления этих профессиональных компетенций должно проходить у студентов на занятиях в педагогическом ВУЗе. Единственное дополнение в этом аспекте будет связано с тем, что базовой компетенцией является становление позиции педагога как организатора и участника совместной деятельности. В противном случае партнёрской модели как реальности не будет. Если педагог при организации занятий будет больше думать о том, что будут осваивать дети вместе с ним (организация учебного материала), то неизбежно тотальное использование авторитарной модели. Если будет проектироваться занятие с уклоном в то, что будут делать дети, то надо думать о заданиях прежде всего. И в том, и в другом случае формирующий характер совместных действий не допускает в авторство детей, что в контексте педагогики совместной деятельности существенно снижает качество образования. Но акцент на позицию, как на основополагающее условие изменения содержания образования имеет и ещё один аспект. Если разработка заданий разного типа и разным способом работы с учебным содержанием можно как-то технологизировать, то есть сформировать в учебном режиме, то позиция педагога лекциями и технологиями не формируется. Только повседневное погружение студентов в образовательные ситуации в течение долгого времени может изменить позицию. А это означает, что базовое условие становления профессионализма лежит в плоскости форм организации за-

нятий, а именно, в плоскости обогащения образовательного опыта студентов через проектирование образовательных ситуаций – ситуаций появления, организации и нормирования совместной деятельности педагога и детей.

### *Литература*

1. Прокументова, Г. Н. Методологические основания концепции Школы Совместной деятельности // Школа Совместной деятельности: концепция, проекты, практика развития / Под ред. Г. Н. Прокументовой. – Томск, 1997. – Кн. 1. – Гл. 1. – С. 10–21.
2. Бахтин, М. М. Искусство и ответственность; К философии поступка ; Автор и герой в эстетической деятельности; проблема содержания, материала и формы в словесном художественном творчестве / М. М. Бахтин. – Киев : NEXТ, 1994. – С. 11–12.
3. Колпаков, С. Н. Образовательное содержание совместного действия и его влияние на освоение учебного материала (на материале организации занятий по физике в общеобразовательной школе) : автореферат дис. 13.00.01 / С. Н. Колпаков. – Томск, 2012. – 23 с.
4. Прокументова, Г. Н. Педагогика совместной деятельности: смысловые контексты и образовательная реальность // Школа Совместной деятельности: разработка образовательных программ в развивающейся школе / Под ред. Г. Н. Прокументовой. – Томск, 2002. – Кн. 5. – С. 7.
5. Эльконин, Б. Д. Опосредование. Действие. Развитие / Б. Д. Эльконин. – Ижевск : ERGO, 2010. – 280 с.
6. Колпаков, С. Н. Распредмечивание учебного материала и опредмечивание понимания как место личного присутствия школьного учителя // Потенциал концепции исследования и управления образовательными инновациями Г.Н. Прокументовой в решении задач развития образования / отв. редактор С. И. Поздеева.– Томск : Издательский дом Томского государственного университета, 2017. – С. 88–99.
7. Мамардашвили, М. К. Картезианские размышления / М. К. Мамардашвили // Философские чтения. – Санкт-Петербург : Азбука-классика, 2002. – С. 780.

**ВОЗМОЖНОСТИ НЕФОРМАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ  
В ПОДГОТОВКЕ АСПИРАНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА**

**Opportunities for non-formal education in the training  
of students of the pedagogical university**

*О. Р. Нерадовская*

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

*Ключевые слова:* неформальное образование, аспирантура, научный потенциал, кадры высшей квалификации.

*Key words:* non-formal education, postgraduate studies, scientific potential, highly qualified personnel.

*Аннотация.* В статье анализируются трудности аспирантской подготовки и возможности неформального образования аспирантов для их решения. Актуализируются современные предпосылки научных дискуссий в сфере неформального образования, обобщаются результаты деятельности аспирантуры в области педагогических наук на примере педагогического университета. Раскрывается специфика использования неформального образования в ситуации снижения эффективности подготовки аспирантов. Показаны возможности неформального образования для развития аспирантуры педагогического университета.

В последнее десятилетие в России остро стоит вопрос воспроизводства и использования человеческого потенциала для науки и наукоемкого сектора экономики страны [1]. Высшая школа находится в ситуации непрерывной трансформации содержания и форм преподавания дисциплин, перехода от классической системы высшего образования к новой динамично развивающейся сетевой науке, выходящей за рамки формального образования. Научное сообщество ориентировано на поиск новых возможностей влияния образования на раскрытие и реализацию научного потенциала, повышение эффективности аспирантской подготовки для выполнения функции воспроизводства такого потенциала, усиление роли науки в жизнедеятельности современного человека.

Эффективное обучение в аспирантуре является одним из ключевых условий инновационного развития науки и общества в целом. Сегодня в российской аспирантуре повсеместно проявляются явные признаки кризиса и значительного ослабления функции воспроизводства человеческого потенциала [1, 2]. Педагогические университеты не являются исключением. Так, в



Томском государственном педагогическом университете в 2019-2020 учебном году отсева аспирантов направления «Образование и педагогические науки» (направленности «Общая педагогика, история педагогики и образование», «Теория и методика профессионального образования») в ходе обучения составил 17,9% от общего количества. Основной причиной отсева послужило совмещение обучения в аспирантуре с работой (параллельная трудовая занятость аспирантов на полный рабочий день в других организациях). Интересно, что 80% отчисленных аспирантов являлись работниками иных образовательных организаций систем высшего, среднего и дополнительного профессионального образования. Тематика их научных исследований совпала с содержанием профессиональной деятельности. Несмотря на то, что такое совпадение обеспечивало расширение профессионального опыта и мотивацию на успешное обучение, для аспирантов такая нагрузка становится невыполнимой. Трудности финансирования формального образования вынуждают аспирантов работать полный рабочий день в период обучения в аспирантуре, что негативно сказывается на результатах обучения.

О кризисе педагогической аспирантуры свидетельствуют снижение доли защит исследований, выполненных в педагогическом университете, низкий уровень публикационной активности аспирантов и академической поддержки со стороны научных руководителей (более 50 % аспирантов реже 1 раза в месяц обсуждают с научными руководителями вопросы, связанные со своей научной работой). Повышенная нагрузка научных руководителей по основному направлению (чаще по нескольким направлениям) профессиональной деятельности, отсутствие программ их профессионального развития часто заставляет сотрудников отказываться от научного руководства или расставлять приоритеты в пользу основной деятельности.

Снижение количества защит в срок также относится к признакам, осложняющим дальнейшее развитие аспирантуры. Кризис аспирантуры требует новых подходов к формальному образованию, служит серьезным толчком к реализации неформального и неформального образования для воспроизводства научного потенциала страны, улучшения качества жизни и благополучия молодых ученых.

Неформальное образование является значимым ресурсом, использование которого может быть направлено на преодоление сложившейся кризисной ситуации в педагогической аспирантуре. Отметим ряд исследователей, рассматривающих неформальное образование с позиции значимости результата для системы высшего образования: О. В. Ройтблат (разработка теории неформального образования), Т. В. Мухлаева (изучение международного опыта

неформального образования), Д. Г. Сидоров (разработка концепции педагогической интеграции формального, неформального и информального образования студентов) и др.

Дефиниция «неформальное образование» рассматривается в различных аспектах (анализа этимологии слова «неформальный», сравнения с другими видами образования, описания функциональной составляющей понятия). В настоящее время категория «неформальное образование» относится к активно формирующейся категории [3]. Представляет интерес позиция отечественных ученых М. Н. Поволяевой и И. Н. Поповой, определяющих неформальное образование как образование, которое «осуществляется за пределами формальной образовательной системы, в образовательных учреждениях или общественных организациях, клубах и кружках, это могут быть индивидуальные занятия с репетитором или тренером, а также различные курсы, тренинги, короткие программы, потребность в которых возникает на любом этапе жизни человека» [4]. В работах И. М. Дубовик, И. К. Бирюковой и других исследователей неформальное образование соотносится с установкой «образование через всю жизнь», идеей непрерывного образования в течение всей жизни [5]. Опираясь на мнение обозначенных авторов, выстраивается следующая трактовка *неформального образования* – целенаправленный процесс организации совместной деятельности по непрерывному обогащению потенциала личности, являющийся дополнением формальному и информальному образованию.

Сегодня неформальное образование рассматривается в научном контексте как актуальная научно-образовательная практика, обладающая определенными качественными характеристиками:

- образование, сконструированное на совместной деятельности;
- добровольность участия (отсутствие принудительного характера);
- высокая степень мотивации участников как результат осмысленности деятельности;
- гибкость и вариативность форм деятельности (их разнообразие);
- адаптивность содержания работы под индивидуальные потребности участников и задачи группы (свобода выбора содержания, ориентация на конкретные образовательные запросы);
- инновационность содержания деятельности;
- обеспечение благоприятных предпосылок для успешного участия в профессиональной деятельности и проч.

Разделяем мнение О. В. Ройтблат в том, что изучение вопроса педагогических возможностей неформального образования открывает новые функции

этого вида образования, при реализации которых происходит формирование разнородной системы неформального образования: от спонтанного, эпизодического до системного стабильного [6, с. 19]. Важной функцией в подготовке аспирантов педагогического вуза остается образовательная функция неформального образования, удовлетворяющая потребности аспирантов в непрерывном получении дополнительных педагогических компетенций. Такая образовательная вовлеченность является планомерной, более стабильной и систематичной в отличие, например, от реализации функции ресоциализации.

Примером реализации образовательной функции неформального образования аспирантов педагогического университета служат научная школа педагога-исследователя, созданная 20 апреля 2021 года в Томском государственном педагогическом университете, а также потребность создания клуба молодых исследователей, инициированные научно-исследовательской лабораторией качества научно-педагогических исследований. Научные сообщества (научные школы, объединения, группы, клубы и т. д.) как форма совместной деятельности аспирантов, молодых ученых и опытных исследователей актуальны для решения задач подготовки кадров высшей квалификации, являются масштабным ресурсом развития исследовательской подготовки, аспирантуры в целом.

Выделим основные возможности неформального образования аспирантов в условиях научных сообществ: актуализация субъектной позиции аспирантов; возможность одновременного решения общих и персональных задач для аспирантов; появление персональной ответственности каждого аспиранта за индивидуальный и совместный результат при децентрализации деятельности; антропоцентрированность; потенциалоцентризм; обеспечение постоянной рефлексивной оценки происходящих изменений; включение в совместную инновационную деятельность; получение синергетического эффекта группового взаимодействия; непрерывность акме-направленного образования аспирантов педагогического вуза.

В своих исследованиях также нами проведено наблюдение по вопросам использования образовательного потенциала неформальных профессиональных сообществ для педагогов на уровне региональных структур, интеграции неформального образования и практик магистерской подготовки педагогов [7]. Вслед за позицией Т. А. Дуденковой, Д. Г. Сидорова, Л. П. Владимировой и др. ученых констатируем низкий уровень интеграции формального, неформального и информального видов образования как возможности взаимопроникновения ресурсов, их взаимодополнения, проявления

синкретичных явлений, непрерывного перехода от одного вида образования к другому [8]. Границы этих видов образования сегодня активно пересекаются. Интерес остается в изучении механизмов влияния неформального образования на состояние благополучия аспирантов педагогического университета. Категория «неформальное образование» может быть рассмотрена как поле поиска значимого содержания эффективной аспирантской подготовки в современном педагогическом университете.

### *Литература*

1. Хорошая аспирантура – условие инновационного развития // Коммерсантъ Наука. – 2021. – № 9. – С. 41–43.
2. Бекова, С. К. Кому в аспирантуре жить хорошо: связь трудовой занятости аспирантов с процессом и результатами обучения / С. К. Бекова, З. И. Джафарова // Вопросы образования. – 2019. – № 1. – С. 87–108.
3. Харланова, Е. М. Неформальное образование в социальной работе [Текст] : монография / Е. М. Харланова. – Челябинск : Изд-во Южно-Урал. гос. гуман.-пед. ун-та, 2018. – 199 с.
4. Поголяева, М. Н. Неформальное образование в современном образовательном пространстве: культурные традиции, вызовы и перспективы / М. Н. Поголяева, И. Н. Попова // Народное образование. – 2013. – № 8. – С. 43–48.
5. Бирюкова, И. К. Системный подход как методологическая основа анализа неформального образования / И. К. Бирюкова // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2014. – № 1 (86). – С. 12–16.
6. Ройтблат, О. В. Неформальное образование как фактор успешной социализации человека в меняющейся социокультурной среде / Воспитание и социализация в современной социокультурной среде : Сборник научных статей II Международной научно-практической конференции 23–27 ноября 2020 г. / Отв. редакторы С. В. Кривых, А. Д. Абашина. – Санкт-Петербург : Изд-во Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена, 2020. – С. 18–20.
7. 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.
8. Сидоров, Д. Г. Педагогическая интеграция формального, неформального и информального видов образования в процессе формирования здорового образа жизни студентов: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. 13.00.01 / Сидоров Дмитрий Глебович. – Н. Новгород, 2013. – 66 с.

**ПРИМЕНЕНИЕ ТЕХНОЛОГИИ СМЕШАННОГО ОБУЧЕНИЯ  
В КУРСЕ «ПСИХОЛОГИЯ ТРУДА»**

**Application of mixed learning technology in the course "Labor psychology»**

***Т. И. Печенкина***

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

*Ключевые слова:* психология труда, технология смешанного обучения, Moodle, интерактивные формы обучения, формирующее оценивание, метод взаимного оценивания.

*Key words:* labor psychology, mixed learning technology, Moodle, interactive forms of learning, formative assessment, mutual assessment method.

*Аннотация.* Система высшего образования в России динамично развивается, подготовка современных специалистов осуществляется с учетом запроса современного рынка труда и актуальных задач цифровизации образовательной среды. В настоящее время вузы активно внедряют цифровые инструменты учебной деятельности и новые модели организации учебной работы. Так, в вузах реализуется одна из самых востребованных технологий – смешанное обучение. В статье обобщен опыт применения данной технологии в Томском государственном педагогическом университете, на примере дисциплины «Психология труда».

В современном образовательном пространстве в эпоху цифровизации и информатизации, когда необходимо отвечать на вызовы времени, актуализируется проблема внедрения инновационных технологий, позволяющих формировать профессиональные компетенции, позволяющие специалистам быть конкурентоспособными и быстро реагировать на меняющиеся запросы рынка труда [1].

Одной из перспективных технологий является смешанное обучение – это комбинирование обучения в аудитории с обучением при помощи Интернет-ресурсов, позволяющих осуществлять совместную деятельность участников образовательного процесса. Смешанным считается обучение, при котором от 30 до 79 % учебного времени проводится онлайн. В смешанном обучении присутствуют и очные, и дистанционные технологии, что позволяет одновременно использовать преимущества обеих форм обучения, устранив практически все их недостатки [2].

Далее представим опыт использования технологии смешанного обучения в ТГПУ на занятиях по дисциплине «Психология труда». Данный курс включен в учебный план бакалавров, обучающихся по профилю «Психология об-

разования», проводится в 8 семестре, рассчитан на 108 академических часов (24 часа – практические занятия; 84 часов – самостоятельная работа). Дисциплина «Психология труда» направлена на формирование способности к рефлексии способов и результатов своих профессиональных действий (ПК-25) и способности использовать и составлять профессиограммы для различных видов профессиональной деятельности (ПК-31).

Технология смешанного обучения реализовывалась на практических занятиях. Студентам были предложены обязательные задания, которые они должны были выполнить самостоятельно, в том числе при помощи Интернет-ресурсов, и системы Moodle ТГПУ, на следующем этапе, изученный материал прорабатывался на занятиях в аудитории, в режиме «живой» коммуникации. При этом использовались такие интерактивные формы как дискуссия, деловая игра, анализ кейсов, защита совместных презентаций.

Подготовка к практическим занятиям у студентов проходила в несколько этапов: работа с понятийным аппаратом в ходе самостоятельной подготовки к практическому занятию; изучение заявленной темы до практического занятия; повторение пройденного после практического занятия.

На первом занятии до студентов был доведен план работы по предмету, количество и содержание обязательных заданий, критерии оценки, сроки выполнения. Также были даны подробные инструкции по работе в системе Moodle ТГПУ.

В курсе было применено формирующее оценивание, которое обеспечивало студентам обратную связь и давало им возможность отслеживать динамику и вклад в изучение дисциплины. В системе Moodle был настроен Журнал оценок, поэтому обучающиеся регулярно могли отслеживать свои баллы и своевременно планировать результаты обучения. Кроме того, такая форма оценивания позволяет соблюдать принцип справедливого оценивания, что является важным мотиватором в учебной деятельности [3].

Для учебно-методического сопровождения дисциплины в системе Moodle были разработаны модули по следующим темам: «Предмет исследования науки «Психология труда»», «Методы психологии труда», «Профессиональное и личностное самоопределение». Каждый модуль включал теоретические материалы, задания, дополнительные материалы в виде учебных видео, игр.

Обязательные задания курса выполнялись студентами в 2 этапа: на первом этапе обучающиеся изучали теоретический материал и самостоятельно выполняли задания, затем размещали их в системе Moodle, при этом осуществляли взаимное оценивание; на втором этапе при помощи интерактивных технологий полученные знания закреплялись в режиме аудиторных занятий. При этом в электронный журнал оценок вносился общий балл за два этапа.

Далее рассмотрим элементы и ресурсы Moodle, которые были задействованы в курсе «Психология труда» и формы работы с изученными материалами в аудитории.

Элемент системы Глоссарий формировали сами обучающиеся. Они размещали определение основных понятий по курсу, при этом им была предоставлена возможность использовать дополнительный материал (изображения, примеры кинофильмов или литературных произведений по теме курса). Студенты могли следить за наполняемостью Глоссария, и видеть на правой панели системы новый термин или информацию, так как была подключена опция «Случайная запись из глоссария», поэтому определения высвечивались в случайном порядке, что привлекало внимание к информации и способствовало ее запоминанию. В аудитории была проведена игра-викторина на закрепление основных понятий дисциплины.

В целях формирования профессиональной компетенции студентов по способности составлять профиограммы, в систему Moodle был добавлен элемент Семинар, который, по сравнению с другими элементами, имеет более сложную систему настроек, и требует от преподавателя и студентов более ответственного отношения к срокам планирования и выполнения задания. Студенты должны были разработать проект профиограммы по выбранной профессии и к определенному сроку разместить работу в системе Moodle. При помощи метода оценивания Рубрика были предложены критерии оценки профиограммы (наличие определенного количества обязательных разделов, оригинальность, глубина раскрытия, качество оформления). Далее студенты должны были по данным критериям оценить работы двух сокурсников, размещенных в системе. На занятиях в аудитории студентам предлагалось в режиме групповой работы выработать общие критерии оценки профиограммы, и на основе данных критериев, разработать профиограмму профессии будущего (при помощи сайта «Атлас новых профессий»). Итоговый балл за выполнение задания формировался из трех составляющих: балл за разработку профиограммы, балл за оценивание работ одноклассников, балл за групповую работу в аудитории.

Элемент Форум использовался для выполнения студентами творческих заданий – эссе на темы: «Этический «парадокс» предмета психологии труда», «Анализ системы «Человек-компьютер». Данный элемент также был задействован при изучении темы «Методы психологии труда». На первом этапе студенты ознакомились с теоретическими материалами при помощи элемента Лекция (позволяет в интерактивном режиме изучать теорию, так как по мере прочтения лекции необходимо отвечать на контрольные вопросы). На следующем этапе обучающиеся получили творческое задание: систематизировать и обобщить изученный материал и представить его в виде схемы,

ментальной карты, рисунка (на выбор). В Форуме была использована технология взаимного комментирования работ. В аудитории студентам нужно было презентовать результаты своей работы.

Также для повышения интереса и мотивации обучающихся к изучению дисциплины был использован такой метод стимуляции как награждение значками отличившихся студентов за качественное, своевременное и оригинально выполненное задание. В системе Moodle были подобраны изображения значков, обозначены их названия («За отлично выполненное задание!»). Студенты отслеживали в системе количество полученных значков и старались выполнять задания качественно и своевременно.

В качестве дополнительного задания студентам предлагалось в системе LearningApps (бесплатный сервис для создания обучающих игр и игровых упражнений) разработать свои игры на повторение изученных модулей дисциплины. Кроме того, в Moodle можно было пройти игры, разработанные другими авторами, и закрепить пройденный материал. Эти задания не оценивались, однако, студенты активно вовлекались в игровую деятельность.

Помимо перечисленных форм, на занятиях в аудитории были применены следующие групповые формы работы: защита совместной презентации на тему «Анализ мифов и обрядов, отрывков литературных произведений, повышающих степень профессионального самосознания», анализ кейсов «Производственные ситуации из советской и современной литературы», игродискуссия «Заработная плата работников».

Так как студенты впервые взаимодействовали с платформой Moodle в рамках дисциплины «Психология труда», был проведен онлайн-опрос с целью получить обратную связь и выявить проблемные моменты, перспективы использования данного ресурса. В опросе приняли участие 15 студентов, 68 % группы, работавших в системе Moodle.

Студенты выполняли задания с использованием всех элементов системы Moodle: Форум, Глоссарий, Семинар, Лекция. Все обучающиеся приняли участие в играх и ознакомились с теоретическими материалами по дисциплине, а учебные видео посмотрели только 33 % обучающихся.

Наиболее интересными элементами для выполнения заданий стали Глоссарий и Форум: «работа в Глоссарии заинтересовала тем, что была возможность выполнять задание в свободном режиме, подойти к выполнению задания творчески (помимо определений, привести в качестве примеров, кинофильмы, книги), интересно было читать работы других»; «понравилось работать с элементом Форум (инструмент для асинхронного общения студентов), так как задания для выполнения в форуме были очень интересные и креативные», «лучше усваивается тема обсуждения, благодаря анализу работ своих коллег», «удобный и интересный ресурс».



На вопрос, с какими элементами, ресурсами системы не понравилось работать, были получены следующие реакции: «работа с большим текстом», «в целом, вся система Moodle очень неудобная, сайт оставляет ощущение максимальной неудобности и запутанности».

Выяснилось, что работа в системе Moodle развивает такие профессиональные компетенции как «умение презентовать свою точку зрения, письменную коммуникация, умение систематизировать информацию», «встреча со сложным, запутанным и неудобным – это тоже опыт, а это всегда полезно: быть готовым к непредвиденному, адаптироваться», «креативность, коммуникативность, владение навыками работы с электронными ресурсами, ответственность, умение доводить начатое до конца»» «последовательность, системность, оригинальность», «краткость изложения материала, работа в команде, системность».

На вопрос «какие компетенции развивает взаимное оценивание и комментарии работ сокурсников?» студенты ответили «умение работать с критикой и умение давать объективную оценку», «умение оценивать чужую работу по критериям».

Таким образом, технология смешанного обучения позволяет интегрировать очное и онлайн обучение, рационально использовать учебное время.

Необходимо отметить, что студенты проявляют интерес к новым форматам обучения, достаточно свободно владеют информационными ресурсами, что способствует повышению их учебной мотивации. Взаимодействие с цифровым контентом у большинства студентов не вызывает трудностей, однако, для более эффективной работы с системой, преподавателям необходимо давать четкие и ясные инструкции по выполнению заданий. Внедрение в образовательный процесс различных электронных ресурсов, образовательных платформ (система Moodle) позволяет учебный процесс сделать более упорядоченным, системным, технологичным.

### *Литература*

1. Цифровые горизонты развития педагогического образования / А. Н. Макаренко, Л. Г. Смышляева, Н. Н. Минаев, О. М. Замятина // Высшее образование в России. – 2020. – Т. 29. – № 6. – С. 113–121.
2. Малинина, И. А. Применение технологий смешанного обучения иностранному языку в высшей школе // Современные научные исследования и инновации. – 2013. – № 10. – URL : <https://web.snauka.ru/issues/2013/10/27936> (дата обращения: 28.03.2021).
3. Гордон, Э. В. Формирующее оценивание как инструмент современного урока истории, обществознания в реализации ФГОС ООО / Э. В. Гордон. – Текст: непосредственный // Молодой ученый. – 2018. – № 29 (215). – С. 161–163. – URL : <https://moluch.ru/archive/215/52116/> (дата обращения:

## ЦИФРОВАЯ ТРАНСФОРМАЦИЯ НАУКОМЕТРИИ И ПУБЛИКАЦИОННАЯ ЭТИКА

### Digital transformation of scientometry and publication ethics

*М. В. Салтыкова*

*НИЦ Академия гражданской защиты МЧС России, г. о. Химки, мкр. Новогорск*

*Ключевые слова:* наукометрические показатели, виды заимствований, обходы, цифровые трансформации, научная этика, регламент, положение, экспертиза научных работ, административная ответственность, прозрачность, система «Антиплагиат», информационные технологии, перцентиль, содержательный анализ.

*Key words:* science metrics, types of borrowing, digital transformations, scientific ethics, regulations, situations, scientific expertise, administrative responsibility, transparency, antiplagiarism, information technology, percentile, analysis of content.

*Аннотация.* Автор продолжает серию работ, посвященных анализу системных рисков в публикационной научной деятельности вузов при новой парадигме цифровой прозрачности. Ввиду того, что законодательство не всегда успевает за непредсказуемыми, неопределенными в перспективе, цифровыми изменениями, в образовательных организациях необходимо создавать единое методологическое наукометрическое и этическое поле, которое должно быть зафиксировано в локальных актах. Автор полагает, что ориентация на морально-нравственные этические нормы может помочь решить проблему цифровой трансформации в наукометрии, для этого необходимо отрефлексировать актуальную дихотомию Слово-Цифра (Логос-Число). Даются некоторые научно-методические рекомендации по совершенствованию публикационной научной деятельности в вузах. Рекомендуется создать Собственную коллекцию вуза технических заимствований и внести ее в Индекс одобренных документов системы «Антиплагиат».

*Актуальность.* Индексы научной активности на основе автоматизированного анализа больших массивов данных из Интернета, с одной стороны, дают достаточно объективную наукометрическую и библиометрическую картину, но, с другой стороны, нам всем надо вспомнить первую строку из Евангелия от Иоанна, «В начале было Слово...», а не цифра. Очевидно, что экстраполируя эту антитезу в педагогику, нельзя перекладывать на ИИ процесс формирования личности, (т. е., отказываться от Слова как Логоса, несущего смыслы бытия).

Сегодня цифровая трансформация коснулась почти всех сфер жизнедеятельности человечества. В наукометрии появилось большое количество новых параметров научной активности, характеризующих как организации в целом, так и отдельных ученых: индекс Хирша, перцентиль и др. Всего существует около 40 общих показателей научной активности и 22 параметра

статистического отчета на каждого зарегистрированного в Научной электронной библиотеке e-library. Эти индексы выставляет искусственный интеллект (далее – ИИ). В этом и состоит отличие 6 цифровой революции, начиная от изобретения слова, речи более 1 млн. лет назад, письменности 5–3 тыс. лет до н. э., книгопечатания в середине XVI в., изобретения радио, телеграфа, телефона в конце XIX в., ЭВМ в середине XX в. Сейчас ИИ не просто обрабатывает сырые данные, а уже сам принимает решения на основе интеллектуального анализа больших данных, а не нравственных императивов и этики.

Проблематизация. Острота проблемы характеризуется тем фактом, что в Интернете есть множество сайтов, предлагающих не только увеличить оригинальность того или иного научного труда, но и заказать, (т. е. купить) у них все: от доклада, курсовой работы, ВКР до монографии или диссертации. Во-первых, в нашем обществе существует определенная толерантность по отношению к подобным манипуляциям, следовательно, научному сообществу необходимо сформировать негативное отношение к подобным технологиям. Во-вторых, к сожалению, в данный момент терминологическое наукометрическое поле еще не стабильно, многие понятия еще не узаконены, что и создает широкие возможности для злоупотреблений на основе субъективного подхода, не дающего реальной экспертной оценки.

Цель данного исследования – сформировать нулевую терпимость к подобным манипуляциям и обходам. При этом, несмотря на быстрое изменение образовательных технологий, вызванных, в т. ч., и пандемией COVID-19, надо не выплеснуть с водой ребенка – сохранить и приумножить воспитательную составляющую образовательного процесса по формированию личности обучающегося с помощью Слова [1–4].

Несмотря на то, что существуют более 30 гнезд значений понятия Слово (Логос) – остановимся на классификации Л. Н. Толстого, представленной в книге «Перевод и соединение четырех Евангелий». Русский гений дал 11 толкований слова Логос: «слово, речь, беседа, слух, красноречие, разум, рассуждение, причина, счет, уважение, отношение» [5]. Обратим внимание на то, что многие из этих слов являются терминами педагогики. Цифровизация представляет собой технологии ИИ, выраженные в дихотомии Слово и число, Логос и цифра. «Здесь мудрость. Кто имеет ум, тот сочти число зверя, ибо это число человеческое; а число его шестьсот шестьдесят шесть...» (Откровение, 13 глава, 16–18 стихи).

Методы исследования. Общенаучные методы: сопоставительный анализ, описание, синтез, систематизация и обобщение, анализ документов. Ввиду того, что еще нет единого понятийного поля и терминологической базы

в актуальной наукометрической парадигме, необходимо актуализировать наукометрические понятия, предложенные научными сотрудниками Антиплагиата, со ссылкой на работу авторов: С. М. Шахрай, Н. И. Аристер, А. А. Тедеев: «правомерное заимствование; некорректное заимствование; неправомерное заимствование; техническое заимствование; перефразирование; добросовестное и недобросовестное самоцитирование (самоплагиат); «обход» – техническое изменение текста документа с целью искусственного повышения процента оригинальности (замена символов, вставка посторонних символов или невидимого текста, сокрытие части текста и т. п.)» [6].

Исполнительный директор компании «Антиплагиат» Ю. В. Чехович в ходе конференции «Обнаружение заимствований» в 2020 г. сказал: «Самые вопиющие практики – повышение процента оригинальности без изменения текста. Это не просто нарушение академической этики, которое может быть допущено по недосмотру или неопытности, но в чистом виде мошенничество, граничащее с подлогом документов» [7].

Предложения по совершенствованию публикационной научной деятельности в образовательных организациях.

1. Создание локальных Актов, Регламентов, Положений, регламентирующих алгоритм профессиональной экспертизы научных работ в образовательных организациях. Этим должны заниматься эксперты, прошедшие курсы повышения квалификации (например, непосредственно в системе «Антиплагиат»).

2. Проведение в вузах научно-практических семинаров по обучению академическому письму в условиях цифровых трансформаций. Необходимо обучать и обучаться новым информационно-коммуникационным технологиям (делая акцент на содержательном, а не формальном анализе научного контента).

3. Введение дисциплинарной ответственности за использование манипулятивных технологий и обходов.

4. Дифференцирование требований к различным научным жанрам.

Так, например, жанр научной монографии представляет собой труд, отличающийся принципиальной новизной, содержащий обобщения, концепцию или новейшую гипотезу, принятую как научное достижение автора или авторского коллектива, известного широкому кругу специалистов, или находящуюся на обсуждении научным сообществом в той или иной области знаний.

Согласно требованиям ВАК: объем монографии должен быть не менее 10 п. л., тираж не менее 500 экз., нужно наличие не менее 2-х авторитетных в своей области рецензентов докторов наук, и рецензий, опубликованные в со-

лидных научных журналах. Только при соблюдении общепринятых академических требований такой труд считается монографией, а не сборником статей, (порой, не прошедших редактирование и рецензирование в уважаемых научных журналах). Высокий научный статус монографии подтверждается тем фактом, что она может расцениваться как база, в которой излагаются основные научные результаты на соискание ученой степени доктора наук и являться основанием для получения должности профессора.

К сожалению, пока такие практики нередки в вузах, и, следовательно, там нужен локальный Акт, где дифференцированы требования к тому или иному научному жанру. Разберем далее в качестве актуального примера монографию, изданную на кафедре педагогики и психологии в АГЗ МЧС России «Преподавание русского языка как иностранного в военном образовательном учреждении», под редакцией И. Ю. Гац и Т. Ф. Крушинской.

Отметим недостатки данного произведения науки. Хотя авторы не принадлежат к одному вузу эта работа заявлена как НИР в АГЗ МЧС и они получили вознаграждения, (исключая авторов из других вузов). Это один из приемов «хитроумного» редактора, или, возможно, небескорыстная помощь, когда у кого-либо берется статья, а взамен ему обещают монографию (это статусный жанр, на основании которого присваивают звание профессора). Здесь есть сторонние преподаватели, легко получившие в свой послужной список монографию, при оплате этого «дружеского» жеста за счет АГЗ МЧС. Возможно, это можно классифицировать и как нецелевой расход бюджетных средств – данная монография не отвечает вышеизложенным академическим требованиям, ибо это всего лишь сборник статей.

Также один из рецензентов И. В. Бочарников, доктор политических наук, руководитель Научно-исследовательского центра проблем национальной безопасности, профессор кафедры «Информационная аналитика и политические технологии» МГТУ имени Н. Э. Баумана, не является специалистом в области «Русский язык как иностранный», не имеет лингвистического образования. Возможно, здесь работает следующий механизм – маститого доктора коллеги мотивируют к подписанию заранее подготовленной благожелательной рецензии. Это еще один хитроумный прием. Однако эту манипуляцию легко вскрыть, увидев профиль доктора в библиотеке e-library.

Объем рассмотренного труда – 5,5 печ. л., а тираж 20 экз. (sic!). Подобные формальные комментарии еще можно продолжать, а анализ научного содержания необходимо сделать впоследствии, дабы схожие массовые манипулятивные технологии не множились, ибо, это как сказано в [7] – «в чистом виде мошенничество, граничащее с подлогом документов». Анализ научного кон-

тента должны делать эксперты (руководители не всегда разбираются в обходах и манипуляциях в интеллектуальной сфере). К счастью для научной общности, цифровая прозрачность позволяет легко выявить нарушения публикационной научной активности.

5. Следовательно, приоритет этики, логоса, слова безусловен в образовательном процессе в новом цифровом мире. Соблюдение этических норм – это профилактика разного рода конфликтов, страховка не только своей репутации, но и репутации организации, которую ученый, педагог или студент представляют. Какими возможностями обладают цифровые технологии с точки зрения неправовых заимствований? Отечественные хакеры могут вносить коррективы через скрипты программ, которые очень сложно выявить в данный момент, но, несомненно, они станут явными через определенный период, как это было с техническими обходами системы: замены символов кириллицы на латиницу, внесение невидимых символов, начиная от пробелов и заканчивая различными иероглифами, установки размера на 1 кегль, вставки вместо букв картинок, когда в MS Word все это заметно, а при проверке на оригинальность эти символы пропадают. Все «устаревшие» и «инновационные» обходы системы будут рано или поздно выявлены в расширенном полном отчете системы «Антиплагиат. ВУЗ», что и необходимо учитывать для поддержания безупречной как личной, так организационной научной репутации.

6. Автор считает, что желательно сформировать в вузе Собственную коллекцию технических заимствований: общепринятые аббревиатуры, научные термины и общеупотребительные выражения, наименования органов государственной власти и местного самоуправления, библиографические списки и ссылки, нормативные правовые и судебные акты и др. Сформированную коллекцию необходимо внести в Индекс одобренных документов и далее – в систему «Антиплагиат».

Подводя итог, можно сказать, что смысл науки – приращение знаний о мире и человеке, однако ценностные императивы, сформулированные, в частности, в Нагорной проповеди, остаются прежними. Возможно, именно этика, нравственный закон внутри человека – это те самые ценностные императивы, которые будут в будущем отличать людей от ИИ. «Береги научную честь смолоду» – вот максима, наряду с девизом компании «Антиплагиат» «Твори собственным умом», помогающая достойно преодолеть цифровые трансформации непредсказуемого мира и отразить дихотомию Слово – Цифра, в частности в науко- и библиометрии.

## *Литература*

1. Салтыкова, М. В. Публикационная этика в издательском процессе: проблемы плагиата и оформления научных материалов / М. В. Салтыкова, Т. Г. Сулима, // Вестник НЦ БЖД. 2019. – № 3 (41). – С. 61–70. [Электр. ресурс]. – URL : <https://elibrary.ru/item.asp?id=40384104> (дата обращения: 08.04.2021).
2. Салтыкова, М. В. Экспертный анализ некоторых положений доклада Комиссии РАН по противодействию фальсификации научных исследований / М. В. Салтыкова, С. А. Мельков. – [Электр. ресурс]. – URL : [https://www.elibrary.ru/download/elibrary\\_43954074\\_14869363.pdf](https://www.elibrary.ru/download/elibrary_43954074_14869363.pdf) (дата обращения: 08.04.2021).
3. Салтыкова, М. В. Осевое время цифровой трансформации: экспертная оценка актуальной публичной научной коммуникации / М. В. Салтыкова, С. А. Мельков // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. – 2020. – Т. 9. – № 3 (51). – С. 39–44. [Электр. ресурс]. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=439540746/3> (дата обращения: 08.04.2021).
4. Ermolatiy D., Pitelinskiy K., Saltykova M. The media space of the educational sphere as a logistic system: features of management and personality formation/ Education and City: Education and Quality of Living in the City. The Third Annual International Symposium. Moscow, 2021. – С. 5026. – WOC [Электр. ресурс]. – URL : <https://elibrary.ru/item.asp?id=448332758/3> (дата обращения: 08.04.2021).
5. Толстой, Л. Н. Полное собрание сочинений: в 90 т. / Л. Н. Толстой. – Москва : ГИХЛ, 1957. – Т. 24. – С. 25–26.
6. Шахрай, С. М. О плагиате в произведениях науки (диссертациях на соискание ученой степени) / С. М. Шахрай, Н. И. Аристер, А. А. Тедеев. – Москва : МИИ, 2014. – 176 с.
7. Чехович, Ю. В. Обнаружение заимствований: от технологии к методологии / Ю. В. Чехович. – [Электр. ресурс]. – URL : <http://www.unkniga.ru/copyright/copyrightcom/11699-obnaruzhenie-zaimstvovaniy-ot-tehnologii-k-metodologii.html> (дата обращения: 12.04.2021).
8. Преподавание русского языка как иностранного в военном образовательном учреждении : монография / И. Ю. Гац, Т. Ф. Крушинская, О. А. Овсянникова, С. В. Боброва, Г. И. Власова, Т. Ю. Соломахина ; под научной ред. И. Ю. Гац, Т. Ф. Крушинской. – Химки : АГЗ МЧС России, 2020. – 88 с.

**ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА РАБОЧИХ КАДРОВ ДЛЯ ИННОВАЦИОННЫХ  
ПРЕДПРИЯТИЙ ТОМСКОЙ ОБЛАСТИ В ФОРМАТЕ СЕТЕВОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ**

**Professional training of workers for innovative enterprises  
of the Tomsk region in the format of network interaction**

***Н. В. Скачкова***

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

*Ключевые слова:* инновационное развитие региональных предприятий, локальные бренды швейных производств, индустрия производства одежды, профессиональная подготовка рабочих кадров, сетевое взаимодействие с организациями системы среднего профессионального образования, целевой профиль подготовки, организационно-педагогические условия сетевого взаимодействия.

*Key words:* innovative development of regional enterprises, local brands of clothing industries, clothing industry, professional training of workers, network interaction with organizations of the secondary vocational education system, target training profile, organizational and pedagogical conditions of network interaction.

*Аннотация:* Инновационное развитие отраслей экономики Томской области напрямую связано с профессиональной подготовкой квалифицированных кадров для высокотехнологичных предприятий региона, в том числе для развивающегося сектора швейных предприятий по производству дизайнерской одежды и её реализации в шоу-румах. Развитие сдерживает ряд негативных факторов, среди которых ключевым является проблема целевой подготовки кадров для этих производств. В исследовании предлагается к обсуждению модель обучения рабочих кадров по дисциплинам высокотехнологичного производства продукции легкой промышленности, которая может быть реализована в формате сетевого взаимодействия с образовательными учреждениями системы среднего профессионального образования Томской области с использованием инновационных высокотехнологичных площадок, соответствующих стандартам WorldSkills.

Проблема инновационного развития отраслей и территорий является актуальной для экономики России. Томская область является регионом с выраженным инновационным потенциалом развития: входит в Ассоциацию инновационных регионов России с 2010 года (в Рейтинге субъектов Российской Федерации по значению российского регионального инновационного индекса, начиная с 2017 года Томская область занимает четвертое место после г. Санкт-Петербург, г. Москва и Республика Татарстан и удерживает его последующие три года [1, с. 24]), имеет технико-внедренческую зону и развитый научно-образовательный комплекс. Инновационное развитие экономики Томской области опирается как на высокотехнологичные отрасли промыш-



ленности, так и на высокотехнологичные отрасли сферы услуг, включая деятельность местных региональных швейных предприятий.

Несмотря на то, что региональный потребительский рынок на 80 % состоит из импорта одежды, обуви, аксессуаров, по данным официального интернет-портала Администрации Томской области на потребительском рынке Томской области зафиксирован прирост объемных показателей по итогам 2019 года в подотрослях: в сфере ремонта и пошива швейных изделий – 351,1 %, что связано с увеличением продаж дизайнерской одежды в шоу-румах, где представлена продукция местных ателье [2]. Сохранение и развитие наметившейся тенденции диктуют необходимость обеспечить конкурентоспособность выпускаемой томскими швейными предприятиями продукции на базе создания в Томской области локальных брендов региональных швейных производств в краткосрочной и долгосрочной перспективе. Вместе с этим следует отметить, что на регион оказывает воздействие ряд негативных факторов: удаленность от крупных агломерационных центров страны, небольшая численность населения, ограниченный внутренний рынок, отсутствие квалифицированных кадров.

Для преодоления негативных факторов и обеспечения опережающего инновационного развития высокотехнологичных отраслей промышленности и услуг в Томской области необходимо решить проблему подготовки квалифицированных кадров, способных к эффективной профессиональной деятельности на инновационных производствах, в том числе и в индустрии проектирования, изготовления одежды и швейных изделий, сбыта и продвижения продукции и товаров локальных брендов. Именно кадровая проблема является ключевой и определяющей возможности развития предприятий швейной отрасли, входящих в сервисный кластер экономики Томской области.

На прошедшей 17 марта 2021 года XIII Межрегиональной научно-практической конференция им. И. К. Шалаева «Управление инновационными процессами в образовании: профессиональное развитие менеджера системы образования в современном организационном контексте», организованной Алтайским государственным педагогическим университетом, прозвучал доклад проректора по развитию ТГПУ, доктора педагогических наук Л. Г. Смышляевой и начальника Департамента профессионального образования Томской области Ю. В. Калинюка, в котором была озвучена предложенная к реализации концепция непрерывного профессионального развития рабочих кадров региона в формате кластерно-сетевого взаимодействия, основанная на использовании возможностей СПО как ресурса социально-экономического развития региона [3]. В докладе указано, что важным фактором в успешной реализации непрерывного профессионального развития рабочих кадров региона в формате кластерно-сетевого взаимодействия станет научно-исследовательская деятельность со стороны Томского педагогического университета, за которым закрепится задача исследования закономерностей

стей и организационно-педагогических механизмов развития СПО региона посредством кластерного подхода.

Поставленная проблема может быть решена на основе проектной инициативы факультета технологии и предпринимательства при поддержке органов региональной власти Томской области в части выработки механизмов сетевого взаимодействия с образовательными организациями системы среднего профессионального образования, что позволит:

- расширить доступ обучающихся к современным образовательным технологиям и средствам обучения;
- предоставить обучающимся возможность выбора профилей подготовки, связанных с перспективой профессиональной деятельности в сфере индустрии моды и производства одежды;
- углубленное изучение обучающимися учебных курсов, предметов, дисциплин, модулей для формирования актуальных компетенций, востребованных на рынке труда Томской области (на швейных предприятиях, испытывающих острый дефицит в молодых квалифицированных кадрах; на предприятиях сферы индустрии моды, занимающихся сбытом и продвижением продукции на региональных рынках);
- совершенствование профессиональных компетенций за счет изучения и освоения опыта ведущих образовательных организаций;
- совместное с образовательными организациями СПО эффективное использование имеющихся ресурсов: образовательных (возможность получения обучающимися высшего образования в ТГПУ), материально-технических (использование инновационных высокотехнологичных площадок образовательных организаций СПО, соответствующих стандартам WorldSkills).

Научно-образовательный потенциал факультета технологии и предпринимательства позволяет осуществить адресную подготовку педагогических кадров, обладающих профессиональными компетенциями для обучения рабочих кадров по дисциплинам высокотехнологичного производства и изготовления продукции легкой промышленности (изделия одежды, текстильные изделия) в рамках профессионального образования, дополнительного профессионального образования, подготовки и переподготовки кадров для швейной отрасли в формате повышения квалификации; а так же подготовку обладающих профессиональными компетенциями кадров для осуществления самостоятельной профессиональной деятельности на предприятиях швейного производства Томской области.

Причины, по которым мы говорим о необходимости сетевого взаимодействия, достаточно прозрачны: есть проблемы образования, которые сложно решить в отдельном образовательном учреждении, их более успешно можно

решить в рамках сетевого взаимодействия образовательных учреждений. Предлагаемая модель такой подготовки предполагает несколько направлений деятельности.

Первое направление предполагает использование модели сетевого взаимодействия ТГПУ с образовательной организацией Областное государственное бюджетное профессиональное образовательное учреждение «Колледж индустрии питания, торговли и сферы услуг» (КИПТСУ) г. Томска позволит осуществить процесс распространения инновационных разработок в предметной области производственной деятельности и установления непрерывного преемственного диалога между образовательными организациями, реализующими программы высшего образования и среднего профессионального образования в процессе подготовки квалифицированных кадров для сервисных отраслей экономики Томской области. Факультет технологии и предпринимательства ТГПУ осуществляет подготовку педагогических кадров по направлениям: 44.03.04 Профессиональное обучение (по отраслям), направленность (профиль) Декоративно-прикладное искусство и дизайн; 44.03.01 Педагогическое образование, направленность (профиль) Технология. Предметно-содержательные модули по указанным направлениям обеспечивают подготовку педагогов для осуществления профессионального обучения специалистов в области декоративно-прикладного искусства и дизайна в системе СПО, а также подготовку педагогов для системы общего образования в предметной области Технология.

В рамках реализующегося в ТГПУ направления подготовки 44.03.04 Профессиональное обучение (по отраслям) предлагается создание нового целевого профиля подготовки: Проектирование и технология изготовления швейных изделий, включающего такие образовательные модули как:

- Современный рынок легкой промышленности;
- Проектирование швейных изделий в САПР;
- Инновационные технологии изготовления швейных изделий;
- Практикум по изготовлению швейных изделий различного ассортимента;
- Проектирование технологических процессов изготовления швейных изделий в САПР;
- Конструкторско-технологическая подготовка швейного производства;
- Конфекционирование материалов для одежды;
- Проектирование, техническое перевооружение и реконструкция предприятий легкой промышленности (в соответствии с профилем подготовки) и др.

Второе направление предполагает разработку и реализацию краткосрочных (3–6 месяцев) программ дополнительного образования по профилю «Технология изготовления швейных изделий» для выпускников общеобразовательных школ с получением по окончании Сертификата об обучении, позволяющем одновременно с окончанием обучения получить рабочее место на швейных предприятиях с перспективой дальнейшей профессиональной социализации в сфере развивающейся в Томской области индустрии моды и производства одежды.

Третье направление предполагает разработку и реализацию краткосрочных программ дополнительного образования (3–6 месяцев) по профилю «Технология изготовления швейных изделий» для студентов томских вузов, обучающихся по другим направлениям подготовки и специальностям с получением по окончании Сертификата об обучении, позволяющем одновременно с окончанием обучения получить возможность дополнительного заработка в свободное время (например, на договорной основе) на швейных предприятиях г. Томска.

Предлагаемая модель обучения рабочих кадров по дисциплинам высокотехнологичного производства и изготовления продукции легкой промышленности опирается на такие аспекты сетевого взаимодействия как:

- разработка механизмов интеграции бизнеса и образования в части реализации образовательных программ для региональных швейных предприятий, заинтересованных в целевой подготовке квалифицированных кадров;
- разработка механизмов взаимодействия бизнеса и образования с участием работодателей в процессе организации профессионального обучения, предоставления материально-технической и производственной базы для проведения производственных практик обучающихся по целевым образовательным программам;
- разработка механизмов договорной деятельности о сетевой реализации образовательных программ дополнительного профессионального образования с образовательными организациями среднего профессионального и общего образования;
  - сетевое взаимодействие со службой занятости;
  - сетевое взаимодействие педагогов в различной форме (повышении квалификации сообществом нескольких учреждений, распространение инновационного опыта).

Организационно-педагогическими условиями сетевого взаимодействия с указанными образовательными учреждениями могут быть:

- формирование заказа на целевую подготовку кадров;
- совершенствование содержания и структуры преемственных образовательных программ с ориентацией на запрос бизнес-заказчика;

- развитие различных форм информационного обеспечения обучающихся в учреждениях общего и профессионального образования.

Компонентами предлагаемого сетевого взаимодействия будут являться:

- практико-ориентированные учебные курсы;
- учебно-воспитательный процесс, ориентированный на формирование целевой профессиональной карьеры в области индустрии моды и производства одежды;
- организация производственной практики на высокотехнологичных производственных площадках образовательных учреждений СПО Томска и Томской области, соответствующих стандартам WS и эффективное формирование профессиональных компетенций у обучающихся в процессе в процессе прохождения указанных практик;
- создание условий для мотивации обучающихся и организации эффективной самостоятельной работы студентов в области выбранной профессиональной деятельности (индустрия моды, услуг и производства одежды);
- создание пространственно-предметной среды целевого обучения (разработка совместно с работодателями сайта корпоративной подготовки, использование современных ИКТ средств обучения, электронного учебного контента, создание точек удаленного доступа).

## *Литература*

1. Рейтинг инновационного развития субъектов Российской Федерации. Выпуск 6 / Г. И. Абдрахманова, С. В. Артемов, П. Д. Бахтин и др. ; под ред. Л. М. Гохберга ; Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики». – Москва : НИУ ВШЭ, 2020. – 264 с. – 300 экз. – ISBN 978-5-7598-1987-5
2. Томская область. Официальный интернет-портал Администрации Томской области. Отчет о результатах деятельности исполнительных органов государственной власти Томской области за 2019 год, раздел Потребительский рынок. – Томск. – Обновляется в течение суток. – URL : <https://tomsk.gov.ru/otchet-o-deyatelnosti-v-2019-godu> (дата обращения 31.03.2021)
3. Томский государственный педагогический университет: официальный сайт. Эксперты ТГПУ и Департамента профессионального образования ТО: «СПО – это ресурс социально-экономического развития региона» – Томск. – Обновляется в течение суток. – URL : <https://www.tspu.edu.ru/news/22543-eksperty-tgpu-i-departamenta-professionalnogo-obrazovaniya-to-spo-eto-resurs-sotsialno-ekonomicheskogo-razvitiya-regiona.html> (дата обращения 29.03.2021)

**МЕТОДИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ И ПРАКТИКА ИСПОЛЬЗОВАНИЯ  
ПРИЛОЖЕНИЯ QUIZLET В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ  
В СИСТЕМЕ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

**Methodological recommendations and practice for using the Quizlet app  
in teaching a foreign language in the secondary professional education system**

*А. И. Сотникова*

*ОГБПОУ «Колледж индустрии питания, торговли и сферы услуг»*

*Ключевые слова:* преподавание иностранного языка, мобильное приложение, иностранный язык, обучение, образовательный процесс.

*Key words:* foreign language teaching, mobile application, foreign language, teaching, educational process.

*Аннотация:* Статья посвящена возможности использования мобильного приложения Quizlet в преподавании иностранного языка в системе среднего профессионального образования. В статье описываются основные методы работы с приложением в процессе обучения иностранным языкам. Представлены методические составляющие контента приложения – возможности использования, функции и режимы взаимодействия.

Информационные технологии в современном мире развиваются так быстро, что это не может не оказывать влияния на все сферы нашей жизни, в том числе и на образование. Государственная политика в области среднего профессионального образования, а также образовательные стандарты нового поколения выдвинули новые требования к подготовке обучающихся. И одна из актуальных задач образования – это методически грамотно, целесообразно и эффективно использовать дидактические возможности новых технологий в обучении иностранным языкам.

Всё сильнее ощущается противоречие между значительным потенциалом мобильных приложений как средства изучения иностранного языка и недостаточным их использованием педагогами и студентами.

Исследование «Е-learning в преподавании английского языка» Илюшкиной М. Ю. и Шейнкман А. М. показало возможность и актуальность использования обучающих мобильных приложений в традиционном обучении английскому языку. Учитывая тот факт, что приложения уже и так активно используются обучающимися для образовательных целей, только хаотично и беспорядочно. Поэтому исследование и анализ контента мобильных приложений и разработка современных методик преподавания английского языка с

целью их последующего использования являются перспективными направлениями.

Внедрение мобильных приложений в образовательный процесс позволит повысить эффективность проведения уроков и подачи материала, освободить учителя от рутинной работы, разнообразить процесс обучения и облегчить формы обратной связи [1].

По результатам исследований ЮНЕСКО были выделены следующие преимущества использования мобильных приложений:

- Индивидуальный подход к обучению.

- Реализация обратной связи и оценка результатов обучения. Мобильные технологии ускоряют процесс оценивания результатов обучения и позволяют отслеживать успехи учащимся и преподавателям. Мгновенное выявление проблем в обучении и их устранение способствует повышению качества образования.

- Мобильность обучения (в любом месте и в любое время). Мобильный телефон удобно носить с собой, большую часть времени он находится со своим владельцем, поэтому проводить обучение можно в свободное время. Обучающие приложения дают возможность гибкого обучения, например, пользователь может выполнить упражнение, пока едет в автобусе.

- Эффективное использование времени на уроках в классе. С помощью мобильных технологий, фиксирующих результат выполнения задания, освобождается время на уроке и учителя могут эффективнее выстроить учебный процесс [2].

Таким образом, мобильные приложения являются эффективным средством изучения английского языка, они позволяют ускорить и улучшить процесс обучения ИЯ. Игровые приложения, как тип инструментальных, способствуют вовлечению учеников в непрерывный образовательный процесс (постоянно выполняя упражнения в приложении), а также у школьников появляется дополнительная мотивация – пройти игру.

Приложение Quizlet полностью соответствует системе критериев для отбора качественных приложений, предложенных С. В. Титовой:

- 1) доступность в разных системах (iOS, Android, Windows);

- 2) наличие официального сайта;

- 3) бесплатная установка приложения на мобильное устройство из веб-магазина, допускается наличие платных элементов (подписка, встроенные покупки);

4) возможность хотя бы частично работать автономно (без использования интернета) или возможность сохранить результаты для дальнейшего продолжения обучения автономно;

5) интерфейс на русском языке;

6) обладает оценкой пользователей не ниже 4,5 [3].

Quizlet – это бесплатный сервис, который позволяет легко запоминать любую информацию, которую можно представить в виде учебных карточек. Этот сервис доступен как в виде приложения, так и в формате работы с сайтом через браузер. В приложении Quizlet есть множество средств и форм, которые облегчают запоминание и делают овладение материалом поэтапным.

Это приложение будет полезно для изучения лексики иностранного языка, а также пригодиться для изучения кратких определений. Все функции данного сайта бесплатные. Доступ к этому сервису есть как в виде сайта, так и в виде приложения для смартфона. Ученикам удобен такой формат, они могут зайти в приложение и поучить слова в любой удобный для них момент просто зайдя в свой смартфон.

Первым этапом в работе преподавателя на платформе Quizlet является создание модуля слов. На этом этапе необходимо ввести сами термины и их определения. В виде термина преподаватель имеет возможность ввести слово или словосочетание на английском языке, которое необходимо выучить. После этого выбрать или ввести самостоятельно его определение на русском языке или на английском языке. Данные параметры варьируются в зависимости от цели создания модуля, которую определил педагог.

Примером цели может являться изучение и запоминание ряда слов и словосочетаний по изучаемой теме. Тогда в виде термина будет выступать слово «taste», а в виде его определения слово «вкус». Другим примером цели может выступать изучение трех форм неправильных глаголов в английском языке. Тогда в виде термина могут выступать вторая и третья форма глагола «woke woken», а в виде определения первая форма глагола «wake».

Таким образом преподавателем формируется учебный модуль, состоящий из неограниченного количества карточек, содержащих в себе термин и определение. После сохранения учебного модуля он размещается в профиле преподавателя в разделе «мои модули». А также преподавателю предоставляется возможность поделиться ссылкой на этот модуль со студентами на любой удобной для него платформе.

Все последующие шаги по преобразованию карточек для дальнейшей работы с изучаемыми терминами осуществляются платформой автоматически без участия преподавателя. Хочется подчеркнуть наличие у преподавателя



возможности редактировать созданный модуль после сохранения при возникновении такой необходимости.

Студенты, перейдя по ссылке, получают доступ к учебному модулю, состоящему из карточек, содержащий в себе термин и определение, а также возможность прослушать произношение изучаемого термина. Им доступно 5 режимов работы с учебным модулем: заучивание, карточки, письмо, подбор и тест.

Режим «Заучивание» позволяет постепенно запомнить все термины изучаемого модуля. На первом этапе режима студенту показывается термин и предлагается 4 варианта определений. Задача студента выбрать соответствующее термину определение. На втором этапе студенту показывается термин и предоставляется возможность вписать определение самостоятельно или же нажать на кнопку «не знаю». Если студент вводит определение верно, то термин переходит в раздел «изученные». Если студент допускает ошибку в определении, то на экран выводится то, какое студент ввел определение, и верное определение. Это делается для того, чтобы он мог увидеть где им была допущена ошибка и в следующий раз встретив термин смог ввести верное определение. При нажатии кнопки «не знаю» студенту выводится на экран термин и его определение. Когда все термины переходят в раздел «изученные» приложение сообщает, что все термины успешно изучены.

В режиме «Карточки» студент имеет возможность просмотреть карточки с определениями слов. Его задача состоит в том, что в случае если он знает термин, соответствующий определению, то смахнуть эту карточку вправо, а в случае если не знает влево. Это позволяет ему самостоятельно быстро повторить изученные термины.

При активации режима «Письмо» на экране появляется определение задача студента ввести соответствующий определению термин. Если студент допускает ошибку в правописании термина, то на экран выводится то, как студент написал термин, и верное написание термина. Если студент вводит термин верно первый раз, то термин переходит в раздел «изученное». Если студент вводит термин верно во второй раз, то термин переходит в раздел «усвоенное». Когда все термины переходят в раздел «усвоенное» приложение сообщает, что все термины успешно усвоены.

Режим «Подбор» представляет собой карточки с терминами и определениями, выведенными на экран. Задача студента как можно быстрее соединить карточку термина с карточкой, содержащей его определение. После того, как все карточки соединены приложение выводит количество секунд, которое потребовалось студенту на выполнение этого задания и соответст-

вующее этому результату место в рейтинге среди всех студентов, выполнявших это задание. Что несомненно подключает соревновательный элемент в выполнении этого задания. Таким образом, заучивание слов перестает быть скучным процессом и становится лишь элементом игры, в которой важна скорость реакции.

Последним этапом в работе с учебным модулем в приложении является режим «Тест». Приложение автоматически генерирует тест из 20 заданий 3 форматов. Первый формат соответствует режиму «Письмо», необходимо ввести термин, соответствующий определению. Второй формат соответствует первому этапу режима «Заучивание», необходимо выбрать один из 4 вариантов определения. «Третий формат выводит на экран термин и определение, задача студента выбрать соответствуют они друг другу или нет нажав «верно» или «неверно». По прохождению теста ученик видит свой результат в процентном выражении и имеет возможность просмотреть свои ответы с указанием того верны они были или нет.

Опыт использования приложения Quizlet на занятиях английского языка оказался исключительно приятным. Интерфейс приложения простой и понятный даже для человека, не имевшего ранее опыта работы с подобными приложениями, и не требует никакой подготовки. В приложении отсутствует реклама и доступно оно как для Android, так и для IOS. Также доступ к работе в нем доступен в формате сайта. В приложении есть дополнительные функции доступные при оформлении подписки, но и бесплатной версии вполне достаточно для осуществления обучения в полном объеме. Платная подписка дает лишь дополнительные возможности при создании модулей и отслеживания активности студентов в приложении.

Использование Quizlet позволяет превратить один из самых сложных и скучных элементов изучения иностранного языка, пополнение словарного запаса обучающихся, в мобильный игровой индивидуализированный процесс, не занимающий большого количества времени и особых усилий. Студентам обычно сложно сконцентрироваться и найти комфортный для себя способ пополнения словарного запаса, а это приложение позволяет им в любой момент в формате взаимодействия со смартфоном изучать и запоминать новые слова и их правописание.

С помощью использования этого приложения гораздо легче замотивировать студентов выучить необходимый объем слов. Формат индивидуальной работы с мобильным приложением, которое генерирует неограниченное количество различных вариаций работы с изучаемыми словами облегчает про-

цесс заучивания слов как для студентов, так и для преподавателей. Также позволяет оценивать результат работы максимально оперативно.

### *Литература*

1. Базарбоева, Ч. А. Создание и использование электронного учебника для уроков информатики [Электронный ресурс] : учебное пособие / Ч. А. Базарбоева, Ш. А. Эгамкулов // Молодой ученый. – 2018. – № 29. – Режим доступа : <https://moluch.ru/archive/215/52120/> (дата обращения : 28.03.2021).
2. Уэст, М. Рекомендации ЮНЕСКО по политике в области мобильного обучения [Электронный ресурс] : разработка / М. Уэст, С. Вослоо. – 2015. – Режим доступа : <https://iite.unesco.org/pics/publications/ru/files/3214738.pdf> (дата обращения : 30.03.2021).
3. Титова, С. В. Дидактические проблемы интеграции мобильных приложений в учебный процесс / С. В. Титова // Вестник тамбовского университета. – 2016. – С. 7–14.
4. Простова, Е. С. Мобильные приложения как современные средства преподавания английского языка / Е. С. Простова, И. А. Буяковская // статья в журнале – материалы конференции. – 2019. – № 4 (61). – Режим доступа: [https://www.elibrary.ru/download/elibrary\\_38052631\\_70357186.pdf](https://www.elibrary.ru/download/elibrary_38052631_70357186.pdf) (дата обращения : 30.03.2021)
5. Илюшкина, М. Ю. E-learning в преподавании английского языка: анализ контента мобильных приложений [Электронный ресурс]: научная статья / М. Ю. Илюшкина, А. М. Шейнкман // STUDIA HUMANITATIS. – 2019. – № 2. – Режим доступа : [https://www.elibrary.ru/download/elibrary\\_38468315\\_71930978.pdf](https://www.elibrary.ru/download/elibrary_38468315_71930978.pdf) (дата обращения : 30.03.2021)

**СКАЗКА КАК СПОСОБ ФОРМИРОВАНИЯ ЛЕКСИЧЕСКИХ НАВЫКОВ  
НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ**

**A fairy tale as a manner of lexical skills' formation  
at the english lessons in the primary school**

*Е. В. Степанцева*

*БУ «Сургутский государственный педагогический университет», г. Сургут, Россия*

Научный руководитель:  
А. В. Коваленко, канд. пед. наук, доцент

*Ключевые слова:* лексический навык, сказка, начальная школа, обучение, урок английского языка.

*Key words:* lexical skill, fairy tale, primary school, training, English lesson.

*Аннотация.* Данная статья посвящена проблеме формирования лексических навыков на основе сказки на уроках английского языка в начальной школе. В статье определены основные критерии отбора и основные этапы работы со сказкой для формирования лексических навыков на начальном этапе обучения английскому языку в школе. Указаны основные принципы отбора англоязычных сказок. Определены организационно-педагогические условия интенсификации процесса формирования лексических навыков на начальном этапе обучения английскому языку в школе.

Социально-экономические преобразования глобального масштаба, происходящие в современном обществе, обусловили необходимость изучения английского языка подрастающим поколением. Уже сегодня очень много информации передается и хранится на английском языке, которая необходима для обучения и профессиональной деятельности по многим направлениям. Знание английского языка расширяет возможности ее использования. Проблема формирования лексических навыков особенно актуализируется на начальном этапе изучения английского языка в школе, поскольку способствует интенсификации речевой деятельности и развитию познавательных процессов в целом [1].

Особую значимость в процессе формирования лексических навыков на начальном этапе обучения английскому языку в школе приобретает сказка. Это объясняется психовозрастными особенностями детей младшего школьного возраста, обучение которых происходит эффективнее на материале, понятном и доступном для понимания в данном возрасте, как справедливо за-

мечает А. С. Бочарникова [2]. Однако, не все английские сказки одинаково эффективны для формирования лексических навыков у российских младших школьников. Это актуализирует проблему необходимости обоснования критериев методически правильного с научной точки зрения отбора англоязычных сказок для формирования лексических навыков на начальном этапе изучения английского языка.

Методические аспекты формирования лексических навыков изложены в трудах современных ученых, среди которых: Е. Е. Белова, А. С. Бочарникова, Е. В. Жулина, О. Н. Ильина и др.

Анализ научной литературы по проблеме формирования лексических навыков и сопоставление данных научной литературы с реальной практикой позволил выявить *противоречия*:

- между необходимостью использования англоязычных сказок для формирования лексических навыков на начальном этапе изучения английского языка и между недостаточной методической разработанностью принципов и критериев отбора англоязычных сказок для осуществления данного процесса в начальной школе;

- между необходимостью интенсификации процесса формирования лексических навыков на уроках английского языка посредством англоязычных сказок в начальной школе и между отсутствием в литературе научно обоснованных условий организации данного процесса на начальном этапе изучения английского языка;

- между необходимостью полноценного овладения лексическими навыками уже на этапе обучения в начальной школе и с показателями реальной школьной практики, которая свидетельствует, что у большинства выпускников младших классов лексические навыки сформированы на уровне, не соответствующем требованиям школьной программы.

Необходимость разрешения выявленных противоречий обусловила *научную проблему* исследования, которая заключается в необходимости обоснования методически правильной организации процесса формирования лексических навыков с целью его интенсификации на начальном этапе изучения английского языка в школе.

*Цель статьи* – определить основные критерии отбора и основные этапы работы со сказкой для формирования лексических навыков на начальном этапе обучения английскому языку в школе, а также основные организационно-педагогические условия, интенсифицирующие данный процесс.

Опираясь на мнение С. Ф. Шатилова, под лексическими навыками в данной статье понимается способность человека к интуитивно правильному об-

разованию, употреблению и пониманию иноязычной лексики [5]. Важность формирования лексических навыков не вызывает сомнений, однако процесс их формирования методически сложный и имеет свои особенности на разных этапах обучения английскому языку.

Многие современные лингвисты, среди которых О. Н. Ильина и А. Е. Ильин [4], подтверждают, что на начальном этапе изучения английского языка в школе одна из главных особенностей формирования лексических навыков – это необходимость учета возрастных особенностей психического развития младших школьников. Это предопределяет необходимость использования обучающего материала, который доступен для восприятия детьми младшего школьного возраста. В то же время, материал должен быть не только понятен, но и интересен детям, чтобы его использование повышало мотивацию детей к обучению, а, следовательно, оказывало положительное влияние и на результаты обучения – это следующая особенность формирования лексических навыков на начальном этапе изучения английского языка. Материалом, который в полной мере удовлетворяет указанным требованиям, является сказка. Именно сказка проста для понимания и соответствует возрастным особенностям младших школьников, которые находятся на начальном этапе изучения английского языка. На уроках английского языка формированию лексических навыков будут способствовать англоязычные сказки. Однако, не каждая англоязычная сказка будет одинаково эффективна для решения обозначенных проблем. Поэтому учителю следует знать основные принципы и критерии отбора англоязычных сказок.

Опираясь на мнения современных лингвистов, среди которых А. С. Бочарникова [2] и Е. В. Жулина [3], были определены следующие принципы отбора англоязычных сказок для формирования лексических навыков на начальном этапе изучения английского языка в школе:

- во-первых, выбор англоязычных сказок должен определяться интересами и потребностями детей младшего школьного возраста;
- во-вторых, выбор англоязычных сказок должен определяться целями и задачами обучения, а их содержание должно соответствовать требованиям школьной программы, а также носить междисциплинарный характер обучения и способствовать общему всестороннему развитию;
- в-третьих, выбор англоязычных сказок должен определяться особенностями восприятия и понимания содержания сказки детьми, которые находятся на начальном этапе изучения английского языка.

Опираясь на труды А. С. Бочарниковой [2], О. Н. Ильиной [4] и других лингвистов, были определены следующие критерии отбора англоязычных

сказок, которых следует придерживаться при отборе англоязычных сказок для формирования лексических навыков у младших школьников на начальном этапе изучения английского языка:

- возрастной критерий – соответствие сказки возрастным особенностям детей – сказки, отобранные для формирования лексических навыков, должны быть созданы или адаптированы для детей конкретного возраста, потому что это обеспечивает понимание детьми не только содержания, но и скрытого смысла сказки;

- мотивационный критерий – при отборе сказок для формирования лексических навыков должны быть учтены предпочтения детей, сказка должна быть не только понятной, но и интересной детям; дети должны понимать, для чего им важно овладеть лексическими навыками, какие преимущества для них лично дает владение лексическим навыком;

- педагогический критерий – работа со сказкой должна быть направлена на достижение учебных целей, определенных школьной программой по изучению английского языка в данном классе;

- психологический критерий – предполагает учет возрастных и личностных особенностей детей, а также индивидуальных характеристик психического развития детей;

- культурно-национальный критерий – предполагает отбор сказок, отражающих национальные особенности поведения и культурных традиций представителей других национальностей, которые актуальны и полезны в нашей культуре;

- лингвистический критерий – предполагает, что язык сказок, отобранных для формирования лексических навыков, должен соответствовать современным разговорным нормам английского языка;

- развивающий критерий – предполагает реализацию потенциальных возможностей сказки для общего развития детей; расширения пассивного и активного словаря школьников; использования межпредметных связей для усвоения знаний в системе и формирования соответствующих навыков.

Вслед за С. Ф. Шатиловой [5], были определены этапы формирования лексических навыков у детей на начальном этапе изучения английского языка в школе, а также их содержание:

- 1) на первом этапе необходимо организовать пассивное слушание сказки, пассивное усвоение англоязычных лексических единиц;

- 2) на втором этапе детей нужно вовлекать в диалогическое рассказывание прослушанной на первом этапе сказки, что повышает их речевую активность и способствует формированию лексических навыков;

3) на третьем этапе необходимо обеспечить вербальное воспроизведение детьми лексических единиц, которые они усвоили на первых двух этапах; на данном этапе преимущество отдается методам диалогического рассказывания и учебно-игровым методам.

Особое влияние на формирование лексических навыков оказывают условия организации данного процесса. Придерживаясь мнения известных лингвистов для интенсификации процесса формирования лексических навыков на начальном этапе обучения английскому языку определены три основных условия.

*Первое условие* предусматривает, что формирование лексических навыков должно начинаться на примере англоязычных сказок, содержание которых уже известно детям в русском варианте. Такие сказки уже могут быть знакомы детям на русском (родном) языке из программы дошкольного обучения. Знание русского варианта сказки облегчает понимание содержания английского варианта сказки. Такой подход важен на этапе, когда дети только начинают изучать английский язык.

*Второе условие* – эффективность формирования лексических навыков во многом зависит от правильной организации лексического материала, содержащегося в изучаемой сказке. Правильная организация лексического материала, содержащегося в англоязычной сказке, предусматривает необходимость выделения из текста сказки имен существительных и сочетаний «существительное» + «прилагательное», а также построение лингвистической модели и составление к ней лингвистического образца.

*Третье условие* определено как – преимущество приема рассказывания педагогом сказки над ее чтением с плавным переходом к диалогическому рассказыванию, повышающему речевую активность детей.

Подытоживая, отметим, что в статье определены основные критерии отбора и основные этапы работы со сказкой для формирования лексических навыков на начальном этапе обучения английскому языку в школе. Указаны основные принципы отбора англоязычных сказок. Определены организационно-педагогические условия интенсификации процесса формирования лексических навыков на начальном этапе обучения английскому языку в школе. Проведенное исследование не раскрывает все аспекты заявленной проблемы, а лишь указывает на основные подходы к интенсификации процесса формирования лексических навыков на начальном этапе обучения английского языка в школе.

Перспективы дальнейших исследований кроются в необходимости подтверждения эффективности предложенных подходов опытно-



экспериментальным путем, результаты которых уже имеются и будут изложены в последующих публикациях автора данной статьи.

### *Литература*

1. Белова, Е. Е. Современный подход к обучению чтению на английском языке / Е. Е. Белова, Ю. А. Гаврикова // Проблемы современного педагогического образования. – 2018. – № 59. – С. 80–83.
2. Бочарникова, А. С. Использование сказки на уроках английского языка в средней школе / А. С. Бочарникова, С. А. Еремина // Филологический класс. – 2017. – № 2. – С. 57–62.
3. Жулина, Е. В. Современные технологии обучения языкам / Е. В. Жулина, М. В. Архипова // Проблемы современного педагогического образования. – 2018. – № 61. – С. 68–71.
4. Ильина, О. Н. Особенности формирования лексических навыков и умений у младших школьников / О. Н. Ильина // Актуальные вопросы методики преподавания иностранных языков. – 2020. – С. 337–341.
5. Московкин, Л. В. Теоретические источники концепции речевых навыков и умений С. Ф. Шатилова / Л. В. Московкин // Известия Российского гос. пед. университета им. А. И. Герцена. – 2020. – С. 7–16.

## ЦИФРОВАЯ ТРАНСФОРМАЦИЯ В ПРЕПОДАВАНИИ МЕДИЦИНСКИХ И БИОЛОГИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН

### Digital transformation in the teaching of medical and biological disciplines

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

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

<sup>2</sup>ФГБОУ ВО «Сибирский государственный медицинский университет»

Минздрава России, г. Томск, Россия

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

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

*Аннотация.* Ключевой компетентностью современности является умение действовать в ситуации неопределенности, которую необходимо развивать в учебном процессе. Умение конструировать собственные развивающие практики, учиться и строить гигиенически безопасный трек в учебно-производственной среде невозможно без цифровой трансформации и применения искусственных когнитивных агентов в медико-биологической сфере. Интегрировано решать задачи при организации учебно-воспитательной деятельности с agile-подходом позволят проектно-исследовательские работы, которые можно направить на мониторинг состояния здоровья с применением цифровых технологий. В результате проектной деятельности дисциплин медико-биологической сферы с применением цифровых технологий возможно создать банк проектов гигиенической направленности для последующего внедрения в образовательный процесс и обучения искусственных когнитивных агентов.

Мы стремительно движемся к новой цифровой реальности и входим в область технологической сингулярности, когда все вокруг нас меняется так быстро, что за жизнь одного человека мы успеем пройти несколько технологических укладов [1; 2]. С помощью подрывных технологий катастрофически быстро меняются годами сложившиеся динамические стереотипы: 1) сети 5G, которые обеспечат коммуникацией любые устройства и даст возможность им быстро взаимодействовать, что поменяет социальные отношения в том числе; 2) системы искусственного интеллекта, которые позволят решать когнитивные задачи и уменьшить объемы рутинного умственного труда; 3) квантовые технологии, которые позволят проектировать материалы с заданными свойствами или персонифицировано создавать лекарства, а также обеспечат полную секретность коммуникаций; 4) блокчейн (blockchain) – система, которая должна уменьшить объемы бюрократической машины.

Подрывные технологии возникают сегодня в таких областях как сельское хозяйство, космическая отрасль, медицина, химия и т.п. Они имеют тенденцию к слиянию, что ведет к возникновению так называемых эмерджентных эффектов, когда новая технология, возникшая при слиянии намного мощнее, чем объединение старых [1; 3].

Неолуддизм сегодня не уместен, и поэтому главной задачей образовательного учреждения является подготовка новых поколений для VUCA-мира (volatility – нестабильность, uncertainty – неопределённость, complexity – сложность, ambiguity – неоднозначность) [4; 5]. Именно сегодня для каждого человека, который не хочет выпасть из обоймы реальности становится на-сущным непрерывное образование (lifelong learning). Оно позволит адаптироваться к стремительно меняющемуся миру путем актуализации знаний, охвата смежных областей, формирования эрудированности и экспертности во многих диверсифицированных вопросах. Непрерывное образование невозможно без применения цифровых технологий. Поэтому сегодня необходимо воспитывать в себе самомотивацию к образованию и формировать такие навыки как мобильность в отношении профессии, умение самостоятельно и непрерывно учиться, а также цифровую грамотность. В этом аспекте на современного специалиста ложится еще большая, чем раньше психоэмоциональная нагрузка, что является предпосылкой формирования нового направления в гигиене, где будут рассмотрены вопросы психического здоровья и его профилактика.

В процессе обучения и преподаватель и обучающийся сталкиваются с необходимостью поиска информации и оптимизацией повторяющихся задач, где большим подспорьем может стать искусственный интеллект. Важная концепция в рамках искусственного интеллекта – это интеллектуальный агент, который автономен и адаптивен. Выделяют несколько видов интеллектуальных агентов: 1) общий энциклопедический чат-бот; 2) частный энциклопедический чат-бот; 3) ассистенты преподавателей; 4) персональные образовательные помощники [1]. Искусственные когнитивные агенты как семантические сети позволят персонализировать образовательную деятельность и сформировать индивидуальную траекторию обучения в соответствии с интересом и потребностью обучающегося.

Главные тренды цифровой трансформации в образовании требуют гибкого подхода к построению образовательных программ, рынок заявляет потребность в универсальных и креативных сотрудниках, которые не просто обладают портфелем изученных курсов, а владеют навыками и опытом применения полученных знаний [1; 6]. Ключевыми компетентностями современ-

ности являются, во-первых, умение действовать в ситуации неопределенности, во-вторых, умение конструировать собственный трек развития, в-третьих, умение учиться и, в-четвертых, умение кооперироваться в команды разных людей, в глобальные команды, в команды, в которые интегрирован искусственный интеллект [1; 2; 6].

Отработке профессиональных навыков, углублению и закреплению знаний и компетенций, полученных при теоретическом освоении материала, способствует проектная научно-исследовательская деятельность. Как самостоятельная дисциплина проектная практика сегодня успешно реализуется в НИЯУ МИФИ (г. Москва) для технических специальностей, где вдобавок происходит интеграция с другими научными областями. Помимо отработки профессиональных навыков, углубления и закрепления знаний и компетенций рабочая группа НИЯУ МИФИ (обучающиеся 1-го курса, руководители разных уровней (преподаватели, обучающиеся старших курсов)) получает продукт деятельности – приложение к смарт-устройству.

В недалеком будущем нас ждет множество автоматизированных и интеллектуализированных процессов в медицине и образовании, где главным вызовом будет являться гибкость (agile) [2; 6]. Такой вызов потребует от любого человека и тем более педагога не только контентной грамотности в биологии, медицине и цифровой области, но и навыка интегрировано решать медико-биологические задачи с исследовательским подходом [7] и критическим мышлением. В свою очередь, такой навык обеспечит построение здорового и безопасного вектора в учебно-производственной среде, который должен формировать педагог. Таким образом, в программу освоения медико-биологических дисциплин можно включить проектно-исследовательские работы, которые будут представлять собой продукт междисциплинарной групповой деятельности. В рабочую группу могут входить обучающиеся как естественно-научных, так и гуманитарных направлений. Проектно-исследовательские работы, направленные на мониторинг состояния здоровья с применением цифровых технологий обеспечат успешное достижение agile-подхода к организации как собственного образовательного процесса, так и своих подопечных. 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. Душкин, Р. В. Искусственный интеллект. / Р. В. Душкин. – Москва : ДМК – Пресс, 2019. – 280 с. – ISBN: 978-5-97060-787-9.

2. Тоффлер, Э. Шок будущего. / Э. Тоффлер. – Москва : АСТ, 2003. – 984 с. – ISBN 5-17-010706-4.
3. Курбатова, А. Г. Историческая память-столкновение стереотипов и постправды / А. Г. Курбатова. – Центральная Евразия, 2020. – № 1 (4) . – С. 64–77.
4. 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.
5. Яковлева, А. А. Управление человеческими ресурсами организации в VUCA-мире / А. А. Яковлева // Управление экономикой: методы, модели, технологии: сборник материалов 20 Международной научной конференции. – УФА, 2020. – С. 204–207.
6. Нейсбит, Дж. Мегатренды / Дж. Нейсбит. – Москва : АСТ, 2003. – 384 с. – ISBN 5-17-017536-1, 5-9577-0016-9.
7. Лыжин, А. И. Компетентностный портрет современного исследователя в VUCA-мире / А. И. Лыжин, А. А. Коновалов // Высшее образование сегодня, 2021. – № 4. – С. 14–19.

**ПРИМЕНЕНИЕ ИННОВАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ  
В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ СИСТЕМЫ СПО**

**Application of innovative technologies in the educational process  
of the spo system**

***Р. Ф. Яппарова***

*ФГБОУ ВО «Башкирский государственный педагогический университет», им. Акмуллы  
г. Уфа, Россия*

Научный руководитель:  
Г. Х. Хайруллина, канд. ист. наук, доцент

*Ключевые слова:* инновация, образовательный процесс, управление, среднее профессиональное образование, руководитель.

*Keywords:* innovation, educational process, management, secondary vocational education, manager.

*Аннотация:* С развитием информационного общества появилась необходимость внесения изменений в систему образования. При этом изменений требуют не только используемые образовательные инструменты (например, замена печатных учебников их электронными копиями), но и сама концепция образовательной системы. Путем анализа текущего состояния российской образовательной системы и ее сопоставления с общемировыми тенденциями, мной выявлены ключевые направления необходимых изменений. В частности, показана необходимость скорейшего развития цифровой инфраструктуры образовательных учреждений, подготовки преподавателей, обладающих знаниями в области современных цифровых технологий, актуализации специальностей и направлений подготовки с учетом тенденций изменения рынка труда, формирования образовательных программ на основе гибких образовательных траекторий, развития концепции непрерывного образования, а также внедрения в образовательную среду систем искусственного интеллекта.

Необходимо внести инновационные изменения в профессиональную подготовку студентов, так как от будущих руководителей потребуются не только глубокие знания, но и умение в стремительно меняющейся ситуации быстро приобретать новые знания и использовать их для проектирования собственной деятельности и деятельности подчиненных. Этим и обуславливается необходимость поиска наиболее эффективных форм, методов и технологий обучения.

Инновационный процесс – это деятельность направленная на переустройства научного познания в инновацию, представленная как последователь-

ность мероприятий, в результате которых инновации вызревают от идеи до определенного итога. Инновационная работа директора проф. образовательного учреждения ориентируется на инновационный менеджмент, позволяющий повысить эффективность и качество образовательной деятельности. К инновационным процессам относят американские, немецкие и японские системы менеджмента. Ученые выделяют 3 логически закономерных процесса: простой внутриорганизационный, простой междуорганизационный и расширенный.

Задачи инноваторских технологий в проф. образовании изучают: И. П. Подласый, В. Д. Симоненко, В. А. Сластенин и др. Они внесли большую лепту в становление инноваторских процессов в РФ. Инновации охватывают все области человеческого познания. Педагогическую инновацию относят к одному из разновидностей общественного нововведения. Педагогическая инновация – это новшество в педагогической работе, конфигурации в содержании и технологии изучения воспитания и преподавания. Они ориентированы на увеличение эффективности воспитания и образования: введение в цели, содержание, проведение совместной работы преподавателя и обучающегося [7].

Вторжение передовой информации в сферу образования разрешает преподавателям внести новшество в содержание учебного процесса, изменить методы, способы и организационные формы изучения нового материала. Целью данных технологий в учебном процессе считается усиление умственных способностей у обучающихся в информационном обществе, а еще гуманизация, индивидуализация, интенсификация процесса изучения и увеличение качества образования на всех его ступенях.

Для эффективной инновационной деятельности руководителю необходимы знания ведущих концептуальных подходов и становления инноваторских процессов в рыночных критериях. По многочисленным данным научных работ, самое большое распространение получили 4 концепции: 1-ая концепция, согласно которой становление движется технологиями, а рынок выступает в качестве пассивного покупателя инноваторской активности, внося новшества под влиянием спроса на его результат. Данная концепция превосходило до середины 1960 гг. и назывался простым линейно-исследовательским процессом. Представленная модель не отображает всей трудности отношений изнутри инноваторских процессов. 2-й подход представлен во второй половине 60-х – начале 70-х гг. Его суть заключалась в том, что собственно инноваторский процесс осуществляется под влиянием рынка и находится в зависимости от изменения спроса. В 1980-х гг. распространился 3-й подход, который представлял из себя попытку смешать 1 и 2 подходы, сочетая цен-

ности данных подходов. Иное наименование предоставленной модели – «цепная», инновация в ней рассматривается как нарастающий процесс, который имеет возможность быть смоделированным в облике композиции двух всевозможных подходов в взаимодействия с обратной связью. С конца 1980-х гг. деятельно развивается 4-й подход, получивший название «японская модель передового опыта», уделяющий внимание на параллельной работе встроенных групп и внешних горизонтальных и вертикальных связей.

На наш взгляд, в области педагогической инноватики особенную роль имеет работа К. Ангеловски «Учителя и инновации», изд. «Просвещение» в 1991 г. Благодаря этому труду построено потрясающе верное представление о квалификации преподавателя. Создатель считает, что одним из основных характеристик квалификации преподавателя считается его отношение к новаторствам, интенсивная роль в инноваторских процессах. Вправду, вывод научных работников о том, что воспитание довольно бедно новаторствами, разрешает актуализировать инноваторскую работа образовательного учреждения, проводить нужные конфигурации в согласовании с притязаниями общества с одной стороны, и образовательных нормативов – с другой [2, с. 135].

Анализируя опыт других государств возможно предположить следующие структурные составляющие инноваторского процесса:

- академические и отраслевые ВУЗы, институты, университеты и научно-исследовательские подразделения компаний, ответственные
- основательное изучения и исследовательские разработки, оказавшиеся на государственном финансировании или же получающие иные формы поддержки;
- технические и промышленно-технические организации, которые обладают инноваторскими ноу-хау, трудятся над пилотными планами, промышленляют созданием опытных образцов и их тестированием, готовят технические проверки, патенты, стандарты и регламент. Предоставленная конструкция содержит надлежащие производственные мощности, проф. технологические центры;
- образовательные и обучающие структуры для научных и инженерно-технических сотрудников, и квалифицированных рабочих;
- организации, контролирующие выполнение изучений и разработок и координирующие взаимодействие с производственным сектором;
- консалтинговые организации, специализирующиеся на исследовании спроса и распространении продукции и услуг;
- службы научно-технической информации, осуществляющие сбор, подготовку и распространение данных о перспективных разработках;



– рыночные структуры, соединяющие потребителей и экспертов, занимающихся вопросами реализации продукции.

Было выявлено, что на возможность внедрения нововведений в образовательном учреждении влияют, прежде всего, охват этих самых новшеств и радикальность предложенных идей. Соответственно, чем больше масштабы и сильнее выражено конкретное нововведение, тем больше сложностей в осуществлении инноваторского процесса в управлении.

В передовых критериях профессиональный колледж как образовательная система заменяет собственные цели, содержание, формы, способы проф. обучения. Согласно Федеральному Закону «Об Образовании» (статья 2) профессиональное обучение должно быть ориентировано на формирование знаний, умений, навыков, опыта деятельности и профессиональной компетентности [1].

Как мной уже было указано выше, нововведения в учебном заведении необходимы, нужно коренным образом менять классические педагогические технологии, включать всевозможные инновации, повышая компетенцию преподавателей в области современных технологий. При управлении допускаемыми нововведениями в учебном заведении надлежит основываться на передовых доктринах менеджмента – управления образовательными системами, созданными в российской и зарубежной литературе.

Инновационное управление, связано с потребностью контролировать все нововведения, как структуру и содержание образовательных программ. Модульное расписание и изучение, относится к структуре и содержанию теоретического и практического изучения, относящихся к организационным формам и способам проф. изучения, полагающая на концепцию инновационного менеджмента. Инновационный менеджмент состоящий из нововведений представлен как объект управления, разработки программ и инноваторских планов, финансировании инноваторской работы, управления персоналом в организации, в частности, в образовательном учреждении. Для нас особый смысл имеет инновация как объект управления. С точки зрения Н. В. Родионовой, В. Я. Горфинкель, инновации и инновационное развитие образовательного учреждения, считаются обязательной частью его работы, например как способ повышения конкурентоспособности его выпускников. В частности, по воззрению В. Я. Горфинкель и Т. Г. Попадюк инновационная деятельность в организации считаются формой проявления научно-технического прогресса на микроуровне.

В современном мире говорят об упадке образования на всех его ступенях, в том числе на профессиональном уровне. На мой взгляд, для РФ упадок проф. образования в большей степени объясняется опозданием внедрения нововведений при помощи интенсивного педагогического творчества и нов-

шества. Инноваторский процесс развивается слабо. В проф. образовании он связан с исследовательской работой педагогических сотрудников образовательного учреждения. Изучение вопроса показало, что обучение в области нововведений, которое проходят сотрудники, зачастую носит стихийный характер. Кроме того, оно, как правило, фрагментарное, кратковременное, нередко связано с аттестационными процедурами, а не с запросами и потребностями определенного образовательного учреждения. В зарубежной педагогике (например, США, Германии, Финляндии, Югославии, Китая) значение отдельных нововведений и методик их включения в воспитание поддерживается как администрацией проф. образовательных учреждений, так и вышестоящими органами и организациями. По мнению научных работников, которые занимаются внедрением нововведений, особенную роль играет управление усовершенствованием научно-исследовательской работы проф. сотрудников. Таким образом, научно-исследовательская работа – это, с одной стороны, ключ к созданию педагогического новаторство, а с другой – методики их внедрения. Думается, что управление нововведениями на уровне государства, региона, образовательного учреждения даст возможность в значительной мере увеличить качество образования в учебном заведении и его конкурентоспособность.

### *Литература*

1. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации».
2. Ангеловски, К. Учителя и инновации : Книга для учителя ; пер. с македон / К. Ангеловски. – Москва, 2017. – 145 с.
3. Бекетова, О. А. Инновация в образовании: понятие и сущность / О. А. Бекетова // Теория и практика образования в современном мире : материалы V Междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, июль 2014 г.). – Санкт-Петербург : СатисЪ, 2014. – 135 с.
4. Кузык, Б. Н. Россия – 2050. Стратегия инновационного прорыва / Б. Н. Кузык, Ю. В. Яковец. – Москва : Экономика, 2005. – 233 с.
5. Новиков, Д. А. Введение в теорию управления образовательными системами / Д. А. Новиков. – Москва : Эгвес, 2009. – 156 с.
6. Шамова, Т. И., Третьяков П. И., Капустин Н. П. Управление образовательными системами : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Т. И. Шамова, П. И. Третьяков, Н. П. Капустин ; Под ред. Т. И. Шамовой. – Москва : Гуманит. изд. центр Владос, 2015. – 298 с.
7. Каравайцева, Ю. М. Управление инновациями в профессиональном колледже / Ю. М. Каравайцева. – Текст : непосредственный // Актуальные задачи педагогики : материалы VII Междунар. науч. конф. (г. Чита, апрель 2016 г.). – Чита : Издательство Молодой ученый, 2016.. – URL : <https://moluch.ru/conf/ped/archive/189/10048/> (дата обращения: 27.03.2021).

# РАЗДЕЛ 2.

## Актуальные компетенции педагога XXI века

УДК 378.2:331.5  
ГРНТИ 14.35.01

**ПОДГОТОВКА БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА ДЛЯ РЕГИОНАЛЬНОГО РЫНКА ТРУДА  
ЧЕРЕЗ ПОСТРОЕНИЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ С СОЦИАЛЬНЫМИ ПАРТНЁРАМИ**

**The training of future teacher for the regional labor market through  
the construction of cooperation with social partners**

*А. А. Арасланова*

*Сургутский государственный педагогический университет, г. Сургут, Россия*

*Ключевые слова:* подготовка будущего педагога, кластерный подход, региональный рынок труда.

*Key words:* training of a future teacher, cluster's approach, regional labor market.

*Аннотация.* В статье рассмотрены особенности подготовки будущего педагога для регионального рынка труда. Автор утверждает, что в процессе данной подготовки необходимо учитывать факторы, обусловленные климатическими, демографическими, экономическими и прочими особенностями региона, оказывающие существенное влияние на развитие системы образования. Создание образовательного кластера выступает механизмом реализации данного подхода. По мнению автора статьи, взаимодействие педагогического вуза с социальными партнерами имеет ряд значимых преимуществ для всех его субъектов: способствует обновлению содержания подготовки будущих педагогов с учетом реальных проблем образовательного процесса региональной школы; обеспечивает работодателей востребованными методическими продуктами; гарантирует профессиональный диалог между заказчиками и поставщиками образовательных услуг при подготовке будущего педагога.

Современная социальная ситуация предъявляет новые значимые требования к учителю – как к профессионалу и как личности. Современного педагога необходимо готовить к осуществлению профессиональной деятельности в будущем – неоднозначном, цифровом, сложно предсказуемом и противоречивом. Даже в самых смелых прогнозах довольно сложно объективно оценить изменения, которые произойдут в ближайшее время в информационном пространстве в целом и в образовании в частности. Студент педагогического вуза сегодня – это носитель норм и ценностей завтра, тот, кто будет причас-

тен к воспитанию интересных и креативных детей будущего. Проблема подготовки педагога является значимой, так как существующая в обществе система образования и определяет в итоге его успешность, а педагог в данной системе выступает в качестве ключевой фигуры.

При подготовке будущего педагога региональный рынок труда предъявляет совокупность требований к процессу и содержанию его подготовки. Специфика регионального рынка труда определяется климатическими, демографическими, экономическими и прочими особенностями региона, оказывающими значимое влияние на систему образования. Так например, климатические условия ХМАО-Югры довольно суровы. Зимние месяцы учебного года часто включают в себя «активки», дни, когда обучающие дома осваивают образовательную программу. В связи с позитивной демографической динамикой на территории округа постоянно открываются, строятся новые школы. Выпускники педагогического вуза очень востребованы на рынке труда, часто идут работать в абсолютно новую школу. На территории ХМАО-Югры проживает достаточно большое количество населения с территории бывшего СССР. Живы и поддерживаются традиции многих народов и народностей.

В процессе подготовки будущего педагога для регионального рынка необходимо учитывать перечисленные выше и подобные им факторы. Если вести речь о подготовке учителя именно для ХМАО-Югры, то в качестве значимых требований, определяющих его востребованность региональным рынком труда, выступают:

- способность эффективно организовывать смешанное (онлайн и офлайн) обучение;
- способность быстро адаптироваться при работе в новом коллективе и новой ситуации;
- способность осуществлять образовательный процесс в поликультурной среде и пр.

Непосредственно «в стенах» и силами только университета организовать подготовку педагога к будущей профессиональной деятельности с учетом требований регионального рынка труда достаточно проблематично. Необходимо использовать уже апробированные кластерные механизмы построения взаимодействия вузов, органов местного самоуправления и будущих работодателей.

В современной педагогической науке установлены две противоположные друг другу точки зрения на трактовку сущности взаимодействия вуза с социальными партнерами: с одной стороны, признается неэффективность строго-

го регламентирования партнерских отношений, отмечается доминирование креативного потенциала его участников, с другой стороны, настаивается на конкретной постановке целей, строгой регламентации совместных процессов [1; 2; 3]. Представляется перспективным объединение данных противоположных подходов – добровольность взаимодействия социальных партнеров не исключает соблюдения требований к четкости и корректности целевых формулировок совместной деятельности, поиску и выбору наиболее эффективных организационных механизмов координации интегрированной деятельности.

Построение взаимодействия педагогического вуза с социальными партнерами предполагает согласование прежде всего ключевых интересов всех субъектов для эффективного удовлетворения образовательных потребностей будущего профессионала и решения социально-экономических проблем конкретного работодателя (в нашем случае, образовательной организации), и региона в целом. Создание образовательного кластера в рамках такого взаимодействия предполагает наличие сложной сети коллективных договоров, которые вуз заключают с самыми разнообразными субъектами региональной экономики и социальной сферы. Взаимодействие, благодаря следованию принципам взаимной заинтересованности и осознанного принятия ответственности за результат совместной деятельности, становится существенным социально-экономическим ресурсом развития не только системы подготовки педагога, не только ресурсом развития системы образования, но и всей социально-экономической сферы региона.

Понятие «кластер» стало сегодня время весьма популярным, что объясняется применением его в различных сферах для обозначения совокупности объектов, связанных между собой наличием взаимодополняющих признаков. Процессы кластеризации не ограничиваются только производством, они активно распространяются в настоящее время в различные социальные сферы, в том числе и на систему образования. Образовательный кластер определяют как целостность образовательных организаций всех уровней одного региона, организаций и учреждений работодателей и органов власти. Совершенствование системы подготовки будущего учителя для регионального рынка труда предполагает, что системообразующую функцию в образовательном кластере будет играть педагогический университет, выступающий носителем ценностей, определяющий и формирующий желаемый образ региональной образовательной системы.

Основными направлениями деятельности образовательного кластера являются:

- организация мониторинга мнений работодателей о наличии у выпускников образовательных организаций, необходимых компетенций (установление объективных запросов на образовательные услуги позволяет внести востребованные изменения в подготовку будущих специалистов);

- организация образовательной деятельности в соответствии с требованиями социального партнерства на основе доступа к информации о рынке труда, уточнения востребованности кадров; учета требований работодателей к профессиональной подготовке специалистов; организации производственной практики обучающихся (образовательная деятельность предполагает введение сквозных учебных планов, охватывающих основные направления подготовки кадров для региона, создание условия для формирования высокопрофессиональных специалистов);

- организация производственной (профессиональной) практики, которая способствует повышению уровня мотивации к выбранной профессии, увеличению трудоустройства выпускников, наполнению рынка труда востребованными специалистами [4; 5];

развитие дополнительного профессионального образования, включающего стажировки преподавателей и представителей работодателей (совместные конференции, методические семинары, круглые столы по актуальным проблемам педагогической науки и практики с участием работодателей и органов власти, оказывающих влияние на развитие атмосферы взаимного сотрудничества).

Взаимодействие педагогического вуза с социальными партнерами создает условия для профессионального диалога, определение совместных решений, связанных с:

- внесением корректив в содержание подготовки будущих педагогов со стороны вуза с учетом требований регионального рынка труда;

- ознакомлением и последующим внедрением в педагогическую практику инновационных способов организации учебной деятельности в образовательный процесс школы.

Взаимодействие в этом случае не ограничивается только разовыми, достаточно массовыми мероприятиями. Подготовка будущего педагога с данных позиций осуществляется как его личностно-профессиональное развитие при котором учитываются региональные особенности образовательной среды и специфика конкретного региона в целом.

## *Литература*

1. Воровщиков, С. Г. Сетевое взаимодействие школы и профессионального сообщества как ресурс эффективного решения инновационных проблем / С. Г. Воровщиков // Педагогическое образование и наука. – 2014. – № 2. – С. 22–25.
2. Татьянченко, Д. В. Образовательно-производственное партнерство как новая форма организации основного высшего и дополнительного профессионального образования / Д. В. Татьянченко, С. Г. Воровщиков // Педагогическое образование и наука. – 2015. – № 5. – С. 115–122.
3. Шанц, Е. А. Проблемы социального партнерства в профессиональном образовании / Е. А. Шанц // Научно-методический электронный журнал Концепт. 2013. – № S6. – С. 41–45.
4. Абрамовских, Н. В. Инновационные аспекты организации научно-исследовательской практики магистрантов в вузе / Н. В. Абрамовских, В. Л. Синебрюхова // Вестник Сургутского государственного педагогического университета. – 2018. - № (52). – С. 117–121.
5. Алексеева, О. В. Стратегическая цель и теоретико- методологическая основа проектирования и реализации педагогической практики с позиции деятельностного подхода / О. В. Алексеева // Теория и практика общественного развития. 2013. – № 1. – С. 206–208.

**АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ СПЕЦИАЛЬНОГО (ДЕФЕКТОЛОГИЧЕСКОГО)  
ОБРАЗОВАНИЯ В УНИВЕРСИТЕТЕ**

**Topical problems of special (defectological) education at the university**

*М. И. Алдошина*

*ФГБОУ ВО «Орловский государственный университет имени И. С. Тургенева», Россия*

*Ключевые слова:* профессионально-педагогическая компетентность, специальное профессионально-педагогическое образование, индивидуализация, содержание учебного материала, компетенции.

*Keywords:* professional-pedagogical competence, special vocational-pedagogical education, individualization, content of educational material, competencies.

*Аннотация.* В современной социокультурной ситуации возрастает важность формирования личности новой формации – способной жить и проявлять себя в условиях постиндустриального общества, цифровизации общественной жизни и экономики, в ситуации постоянных изменений, неопределенности и выбора. Это ставит вопрос о необходимости изменения подходов к профессионально-педагогическому образованию, в том числе, специальному, формированию профессионально-педагогической компетентности, ведь только качественно подготовленный педагог, в содружестве с семьей, способен подготовить такую личность. Современное профессиональное образование педагогов находится в состоянии постоянного реформирования и незаконченности преобразований, что актуализирует проблему переосмысления существующих проблем. Методологической базой рассматриваемого в статье материала выступают компетентностный, культурологический, личностно-ориентированный и технологический подходы. Статья может быть интересной как студентам педагогических профилей всех уровней (бакалаврам, магистрантам, аспирантам) и профессиональным педагогам, так и широкому кругу заинтересованных читателей, родителям, аспирантам, слушателям образовательных организации системы дополнительного профессионального образования.

Важнейшей проблемой современной теории и методики профессионального образования является формирование у будущих педагогов профессиональной компетентности и исходного уровня профессиональной готовности к профессионально-педагогической деятельности. Это важнейшее требование становится актуальным и для выпускников университета различных профилей в рамках направления подготовки 44.03.03 и 44.04.03 Специальное (дефектологическое) образование. Практическая реализация образовательных профессиональных программ по профилям специального (дефектологического) образования сталкивается с проблемами разного вида и уровня сложности: содержательными (методологическими, теоретическими, технологическими) и структурными (формальными и субъективными). Хотелось бы



отметить, что подчас достаточно трудно провести четкую черту разграничения между выделяемыми позициями.

Особая значимость повышения качества профессионального образования дефектологов выступает тенденцией мирового образования. «Стремлением к социальной справедливости, удовлетворению современных потребностей всех обучающихся и озабоченностью проблемами глобализации пронизаны современные международные документы об образовании ООН, ЮНЕСКО, ЕС, МБРР, ШОС, АСЕАН, БРИКС и других международных организаций... На 70-й сессии Генеральной Ассамблеи Организации Объединенных Наций, прошедшей в 2015 г. в Нью-Йорке, главы государств и правительств, представители учреждений системы ООН и деятели гражданского общества сформулировали цели устойчивого развития образования. Среди них: 1) качественное инклюзивное образование (понятие в новой редакции ООН значительно расширено); 2) преодоление кризиса в области технического, математического и естественнонаучного образования; 3) обеспечение свободного доступа к информации и знаниям об устойчивом развитии; 4) поощрение гендерного равенства, расширение прав женщин» [7, с. 107].

Преобразования в сфере отечественного общего и высшего образования носят перманентный характер, но не снимают актуальную проблему современной социокультурной ситуации – необходимость установления соответствия уровня образования потребностям обучающихся, родителей, социума и работодателей. Не только популизмом и модой можно объяснить постоянное внимание власти к вопросам образования, но и действительной востребованностью у населения информации о модернизации образовательной сферы в современной России и необходимостью акселерации вектора преобразований в ней для обеспечения динамичного и поступательного развития страны, укрепления ее социально-экономического и политического положения в тесном взаимодействии экономики, общества, науки и образования. Разрабатываемые и принимаемые на разных уровнях программы, концепции, дорожные карты и технологические паспорта подчеркивают необходимость детального внимания государства и общества к вопросам динамичного развития образования, но не всегда определяют приоритеты и средства достижения результата, причины и поводы развития педагогических процессов и разрешения противоречий. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» (ФЗ № 273-ФЗ от 29.12.2012 г.) [8], актуализировал приоритетные направления государственной политики в сфере образования, для реализации которых были разработаны Концепции Федеральной целевой программы развития образования, сначала на 2011–2015 годы, а затем на 2016–2020 годы, которая и

целенаправленно «обеспечение условий для эффективного развития российского образования, направленного на формирование конкурентоспособного человеческого потенциала» [5]. В современной социокультурной ситуации возрастает важность формирования личности новой формации – способной жить и проявлять себя в условиях постиндустриального общества, цифровизации общественной жизни и экономики, в ситуации постоянных изменений, неопределенности и выбора. Это ставит вопрос о необходимости изменения подходов к профессионально-педагогическому образованию, ведь только качественно подготовленный педагог, в содружестве с семьей, способен подготовить такую личность. Современное профессиональное образование педагогов находится в состоянии постоянного реформирования и незаконченности преобразований, что актуализирует проблему переосмысления существующих проблем для интерпретации полученных сведений и поиска путей выхода из сложившейся ситуации, специфика которой заключается в широкой социальной востребованности результата. Объектом рассмотрения данной статьи выступает проблемное поле современного профессионально-педагогического образования, а ее предметом – «болевы́е точки» подготовки будущих педагогов в системе высшего образования. Статья может быть интересной как студентам педагогических профилей всех уровней (бакалаврам, магистрантам, аспирантам) и профессиональным педагогам, так и широкому кругу заинтересованных читателей, родителям, аспирантам, слушателям образовательных организации системы дополнительного профессионального образования [9]. Данная формулировка выдвигает в приоритетные задачу подготовки и развития педагогического потенциала страны, кадров для образования, т. е. актуализирует необходимость обновления кадрового преподавательского состава, профессиональную подготовку высококвалифицированных педагогов с широким набором востребованных компетенций, отвечающих всем современным требованиям.

Появление новых профессиональных стандартов, разрабатываемые новые системы оценки качества деятельности педагогов и роста их профессионального мастерства и компетентности повлекли не разрешение узла противоречий, а усложнение образовательной среды и ее социокультурной составляющей, связанной с динамичными процессами в развитии науки и технологий, необходимость упрощения не только системы оценки качества педагогического труда, но и потребность в подготовке квалифицированных педагогических кадров, способных принимать активное участие в модернизации образовательной системы на всех уровнях.

Важнейшей проблемой формирования в университете готовности будущих педагогов к профессионально-педагогической деятельности выступает профессиональное воспитание. Представители педагогической науки, прогрессивной общественности, государства, образовательных сообществ и средств массовой информации в последние десятилетия все чаще поднимают проблему духовности будущего педагога, ее роли в современном социуме. Во многом это связано с «пониманием того, что в период реформирования экономической системы решить проблему социокультурного кризиса возможно лишь путем возрождения значимости духовно-нравственных ценностей» [4, с. 51]. Проблема заключается не только в выработке, актуализации и провозглашении системы ценностей современного российского общества, но и в понимании этапности формирования личностной аксиосферы, преемственности процессов воспитания в университетском образовании с учетом его специфики и пролонгированности в воспитании детей (смена субъектно-объектного положения подчас происходит довольно критически), т. е. интериоризации аксиосферы воспитания и перехода ее в сферу профессиональной деятельности.

Культура личности будущего педагога, современного интеллигента, сегодняшнего студента, а завтра – специалиста разных профилей в современной образовательной системе с высокотехнологичными средствами, с одной стороны, а, с другой стороны, в сфере большого скопления людей (педагогов, родителей, обучающихся), необходимости непосредственного общения и командообразования в зависимости от ситуации решения конкретной педагогической или образовательной задачи, влияния словом и делом на мысли и поступки других, характеризуя уровень компетентности специалистов с профессионально-личностной стороны, отражая уровень развития знаний, умений, личностных качеств, связанных с областью его профессиональной деятельности. Традиционные стереотипы восприятия педагога социумом все чаще поднимают вопрос о его эталонной роли в сообществе и профессиональной деятельности. Это позволяет нам говорить о необходимости целенаправленной воспитательной деятельности в университете для формирования не только современного интеллигента и высококлассного специалиста в своей предметной области, но и духовно развитой личности, транслирующей ценности Культуры последующим поколениям и конкретной Личности.

Ситуация осложняется и тем, что современные педагоги могут прийти в практическую сферу после получения дипломов бакалавра и магистра («с» или «без» диплома бакалавра направлений подготовки укрупненной группы специальностей / направлений подготовки 44.00.00 Образование и педагоги-

ческие науки). Кроме того, подготовка учителя-предметника ведется по двум федеральным государственным образовательным стандартам высшего образования – 44.03.01 Педагогическое образование и 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями), а педагога дефектологической направленности – в рамках направления подготовки 44.03.03 и 44.04.03 Специальное (дефектологическое) образование. Все это необыкновенно запутывает и без того непростую ситуацию подготовки педагогических кадров для современной образовательной организации, когда сталкиваются разные модели и стратегии реализации педагогического образования. Не прибегая к глубокой поисковой деятельности, на уровне анализа очевидных данных, имеем на выходе из вуза учителя с тремя моделями получения профессионально-педагогического образования (первые два – формализованного педагогического и последняя – неформализованного – в случае профессиональной переподготовки или повышения квалификации в организациях системы дополнительного профессионально-педагогического образования).

Кроме того, нам представляется обязательным учет такого фактора качества профессионально-педагогического образования, как статус вуза, дающего диплом. В Российской Федерации реализуют образовательные программы высшего образования по педагогическим направлениям подготовки образовательные организации разного вида:

- профильные педагогические университеты и институты,
- университеты, в структуре которых выделены педагогические структурные подразделения (институты и факультеты педагогического образования),
- классические университеты, реализующие педагогические профессиональные образовательные программы на факультетах и в институтах, не имеющих четкой педагогической направленности), т. е. непедагогических структурных подразделениях непедагогических образовательных организаций.

Подобное разграничение дает основание автору говорить о традициях педагогического образования (наличие символики, традиционных праздников, качественная материально-техническая база, ориентированная на методические аспекты преподавания, квалифицированные многопоколенные кадры и т. п.), которые в моделях формализованного профессионально-педагогического образования проявляются ярче, качественнее и эффективнее.

Нам представляется, что данный фактор становится важным при рассмотрении проблемы подготовки профессионально-педагогических кадров в со-

временной социокультурной ситуации России, так как усложняет и без того, непростую ситуацию разноуровневой и некачественной подготовки учителей для школ. Может быть, и в этом кроется причина того, что уже привыкли называть проявлением «двойного негативного отбора»? «...Результаты приема и обучения по педагогическим направлениям подготовки, а также данные о трудоустройстве выпускников соответствующих программ свидетельствуют о существовании «двойного негативного отбора», когда в педагогические вузы поступают не самые «лучшие» (в академическом смысле) абитуриенты, а учителями становятся не самые «лучшие» выпускники» [1, с. 196].

Важной педагогической проблемой нам представляется «расширение» понятия инклюзивного образования, наблюдателями которого мы сейчас становимся, например, за счет пересматриваемого отношения к отстающим обучающимся. Эта воспитанники понимается как категория обучающихся с различными потребностями и способностями, которые можно и нужно развить, улучшить, скорректировать. К данному типу расширения относят и обучающихся, перенесших травмы, что связывается с актуализацией дополнительных ресурсов психологической помощи, сопровождения. К потенциалу расширительного понимания инклюзивного образования относят и тенденцию поликультурного образования, основанного на принципе учета этнокультурного развития обучающихся, что повышает ценности билингвального образования, межкультурного общения. Все это требует тонкой методической разнообразности подготовки будущих педагогов в современном университете, необходимости разнообразия психологической подготовки, формирования конкретных компетенций, умений выстраивать индивидуальные образовательные маршруты, учитывать индивидуальные когнитивные, эмоционально-волевые и иные особенности обучающихся.

Такой окрас видения ситуации в профессионально-педагогическом образовании стимулирует творческий поиск путей выхода из нее, анализируя и комплекс новых факторов, усугубляющих и определяющих специфику профессионально-педагогического образования в стране и регионе.

В настоящее время наблюдается некий дисбаланс между потребностями системы образования в современных педагогах и реальной возможностью их подготовки, вовлечения, адаптации и удержания в педагогической деятельности [2; 3; 6]. Причинами такой ситуации можно назвать:

– во-первых, синусоида демографической ситуации в стране и регионе последних лет демонстрирует вектор повышения рождаемости и увеличения потребности населения в широком спектре доступных и качественных услуг дошкольного и начального общего и дополнительного образования, что, без-

условно, актуализирует потребность в педагогах этих уровней и видов реализации образовательных программ, причем с полным перечнем образовательных услуг (педагоги, педагоги дополнительного образования, педагоги-дефектологи, педагоги-психологи, тьюторы, педагоги инклюзивного образования и т. п.);

– во-вторых, социологически подтверждаемое снижение общей численности педагогов, особенно мужчин и педагогов молодого и среднего возраста с сохранением значительной доли педагогов пенсионного возраста. Иллюстрацией данного аргумента могут выступить такие данные: современных молодых педагогов мало и недостаточно для покрытия потребности в них, так как современными выпускниками педагогических вузов последних лет являются немногочисленные, рожденные в сложные 90-е годы, граждане; только около 40 % выпускников педагогических специальностей идут работать в образовательные организации в соответствии с полученной в вузе специальностью; в качестве субъективного аргумента в контексте можно привести авторскую ремарку, что далеко не все молодые педагоги соответствуют требованиям и остаются работать в системе образования после нескольких лет педагогической деятельности;

– в-третьих, вопрос статуса и имиджа педагогической профессии в стране и в различных регионах России не разрешается: небольшие зарплаты, необходимость некоторого количества лет для наработки профессионального багажа и оплачиваемых опций, напряженные условия профессиональной деятельности, энергозатратность, невозможность качественной коммуникации в профессиональной сфере. Это определяет педагогическую профессию как непрестижную, неинтересную и мало востребованную среди сильных и даже средних абитуриентов;

– в-четвертых, в настоящее время наблюдаемая модернизация сферы высшего образования и науки влечет не только корректировку типологии и структуры сети вузов, их оптимизацию и значительное сокращение филиалов. Кроме того, уменьшение количества абитуриентов на педагогические специальности, не подтвержденное трудоустройством по профилю подготовки выпускников, нежелание работать по специальности влечет за собой сложную проблему размывания преподавательских кадров в университетах по педагогическим специальностям (ведь расчет ставок преподавателей ведется по количеству реально обучаемых студентов). А призывы к возможности реализации профессионально-педагогической деятельности без педагогической подготовки влекут за собой возможность рассмотрения (особенно в непедагогических университетах) замещения педагогической нагрузки спе-

циалистами непедagogических профилей когда методику преподавания химии может читать химик, педагогику – психолог, коррекционную педагогику – педиатр). В связи с этим, появляется большое количество высвобождаемых педагогических работников, появляется необходимость своевременного внедрения механизмов их социальной адаптации и профессиональной переподготовки и ориентации на условия и потребности современного рынка труда.

Еще в 2015 г. на всемирном форуме ЮНЕСКО принята Инчхонская декларация, провозгласившая идею всемирного движения за образование для всех. Прошедшие годы не позволяют говорить о решении поставленных задач, декларирую, что общество еще движется к поставленной цели – изменение жизни людей через образование при условии «обеспечения всеобщего инклюзивного и справедливого качественного образования и обучения на протяжении всей жизни для всех» [7, с. 107–108]. Поставленные в статье проблемы требуют своего осмысления, авторских интерпретаций, детальной аргументации и обоснованного принятия стратегии и тактики динамичного развития профессионально-педагогического образования в стране и регионе.

### *Литература*

1. Алдошина, М. И. Вызовы XXI века и функции современного университетского образования / М. И. Алдошина // Ученые записки Орловского государственного университета. – 2018. – № 3(80). – С. 196–201.
2. Алдошина, М. И. Междисциплинарные образовательные проекты модернизации регионального педагогического образования / М. И. Алдошина // Психолого-педагогический поиск. – 2017. – № 1 (41). – С. 90–96.
3. Иванов, Г. А. Комплексное проектирование профессионального развития учителя как условие повышения качества образования / Г. А. Иванов, Н. В. Бронникова // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2017. – № 2 (38). – С. 31–38.
4. Илларионова, Л. П. Гражданско-патриотическое воспитание студентов в социокультурном пространстве вуза / Л. П. Илларионова, С. В. Илларионов // Мир науки, культуры, образования. – 2018. – № 6 (73). – С. 62–63.
5. Концепция поддержки развития (модернизации) педагогического образования (проект) // URL : <http://www.koncepciya-modernizaciya-razvitie-pedagogicheskogo-obrazovaniya> (дата обращения: 02.03.2021)
6. Никитина, Н. И. Регионализация профессиональной подготовки педагогических кадров для сельских школ республик Поволжья / Н. И. Никитина, И. Г. Металова // Ученые записки Российского государственного социального университета. – 2010. – Т. 3. – С. 154–159
7. Тагунова, И. А. Мировые тенденции развития школьного образования / И. А. Тагунова // Педагогика. – 2019. – № 6. – С. 106–114.
8. Федеральный закон от 29 декабря 2012 года № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации». – URL : [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_140174/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/) (дата обращения: 02.04.2021).
9. Распоряжение Правительства РФ от 29.12.2014 № 2765-р «О Концепции Федеральной целевой программы развития образования на 2016 – 2020 годы». – URL : <http://www.consultant.ru> (дата обращения: 02.04.2021).

**К ВОПРОСУ ОБ ОБОСОБЛЕННЫХ ХАРАКТЕРИСТИКАХ  
ПРАВОВОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГА ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ  
ОРГАНИЗАЦИИ: МНЕНИЕ ЭКСПЕРТОВ**

**To the question of specified characteristics of legal competence  
of a school teacher: opinion of experts**

*Д. В. Грак*

*ФГБОУ ВО «Красноярский государственный педагогический университет  
им. В.П. Астафьева», г. Красноярск, Россия*

Научный руководитель:  
В. А. Адольф, доктор пед. наук, профессор

*Ключевые слова:* правовая компетентность, педагог общеобразовательной организации, обособленная характеристика, эксперт.

*Key words:* legal competence, school teacher, isolated characteristic, expert.

*Аннотация.* Современный образовательный процесс в общеобразовательной организации в значительной степени урегулирован нормами права, что в некоторой мере усложняет и обогащает педагогическую деятельность за счет построения и развития «параллельных» дидактическим правовых отношений. В рамках проведенного анализа научной литературы и нормативной правовой базы нами были определены обособленные характеристики правовой компетентности педагога общеобразовательной организации. По итогам проведенной работы обособленные характеристики были предъявлены группе экспертов для экспертной оценки и ранжирования значимости указанных характеристик.

Педагоги общеобразовательных организаций в ежедневном решении профессиональных задач сталкиваются с нарастающей ролью права и стандартов в общем образовании, что особенно проявилось в период противоэпидемиологических ограничений [1, с. 95]. В рамках исследования правовой компетентности и ее структуры мы выделяем несколько альтернативный традиционному вариант построения внутреннего содержания правовой компетентности, основанный на вычленении субкомпетентностей, как устойчивых компонентов компетентности, имеющих единую природу и направленную на выполнение однородной профессиональной деятельности [2, с. 61]. В нашем случае субкомпетентность носит функционально-правовой характер, что объясняется ее внутренней структурой, представляющей, с одной стороны, профессионально-функциональными действиями, складывающимися в профессиональную педагогическую деятельность, а с другой стороны,



правовыми нормами, в рамках которых эта деятельность проистекает. На представленную структуру накладывается поликомпонентность, которая характеризуется наличием в каждой субкомпетентности мотивационно-ценностной, рефлексивной, когнитивной, операциональной составляющих.

В ходе анализа научной литературы и нормативной правовой базы в основу декомпозиции правовой компетентности на обособленные характеристики нами были положены следующие тезисы:

– правовая компетентность педагогической профессии имеет двойственную природу, в которой выражается, с одной стороны, в множественном правовом регулировании педагогической деятельности в целом и педагогического действия в отдельности, с другой, в научении педагогом правовым основам жизнедеятельности обучающихся;

– правовая компетентность педагога в отличие от большинства других разновидностей компетентностей выходит за пределы непосредственного педагогического контакта и затрагивает иных участников образовательных отношений, что влечет за собой «размывание» компетентностных границ;

– группы правовых отношений в педагогической деятельности имеют ярко выраженный отраслевой признак, системно связаны с конкретными профессиональными педагогическими задачами и действиями, что актуализирует потребность рассматривать их неразрывно, в едином комплексе.

В рамках разработки эффективных инструментов развития правовой компетентности необходимо, прежде всего, определить, в чем действительно должен быть компетентен педагог с правовой точки зрения, и какими именно характеристиками он должен обладать. Для того чтобы понять, какие из характеристик являются ключевыми и востребованными сейчас и в перспективе, нами было принято решение о привлечении экспертов, представляющих разные позиции: общеобразовательные организации, методические службы, муниципальные органы управления образованием. С целью выявления наиболее значимых характеристик нами в процессе исследования было организовано исследование экспертного мнения в виде применения метода экспертных оценок.

В качестве экспертов выступили 20 работников общего образования, имеющих статус аттестованного министерством образования Красноярского края эксперта общего образования, на постоянной основе привлекаемых к экспертным мероприятиям в области общего образования. Указанные эксперты прошли отбор аттестационной комиссией министерства при участии представителей образовательной общественности, имеют большой опыт в сфере общего образования, занимают должности руководителей, заместите-

лей руководителей общеобразовательных организаций, методических служб, муниципальных органов управления образованием городов Красноярск, Норильск, Канск, Ачинск, Назарово, Минусинск, Железногорск. Эксперты активно привлекаются министерством к проведению процедур аккредитации образовательной деятельности, осуществлению экспертизы в отношении образовательной деятельности общеобразовательных организаций Красноярского края.

Экспертам был предложен представленный ниже сводный перечень обособленных характеристик. В инструкции предлагалось оценить значимость и ценность каждой из характеристик по 10-балльной шкале, где «1 – характеристика абсолютно не значима для педагога и не вносит вклад в его компетентность», а «10 – характеристика максимально значима для педагога, вносит значительный вклад в его компетентность». По итогам обработки ответов всех экспертов был рассчитан средний «вес» результатов каждой из характеристик. Вся представленная совокупность характеристик обнаруживает то многообразие профессиональных задач, которое приходится решать педагогическому сообществу в целом [3, с. 111].

Таблица – Результаты экспертной оценки значимости обособленных характеристик субкомпетентностей правовой компетентности педагога общеобразовательной организации

| № п.п.                         | Обособленные характеристики правовой компетентности (субкомпетентностей)  | Средняя оценка экспертов по шкале |
|--------------------------------|---|-----------------------------------|
| <b>Коммуникативно-правовые</b> |   |                                   |
| 1.                             | Разделяет ценность общения в позитивном правовом русле  | 8,05                              |
| 2.                             | Мотивирован сам и мотивирует участников образовательных отношений на общение в рамках правовых и этических норм     | 8,70                              |
| 3.                             | Осуществляет правовой самоконтроль в ситуациях конфликта  | 8,30                              |
| 4.                             | Осуществляет мониторинг коммуникативных связей на предмет их соответствия правовому статусу участников коммуникации | 6,70                              |
| 5.                             | Владеет нормативными правовыми актами, регламентирующими взаимодействие между участниками образовательных отношений | 8,50                              |
| 6.                             | Знает одобряемые законом пути разрешения конфликтов с участниками образовательных отношений                         | 8,65                              |
| 7.                             | Строит коммуникативную тактику и стратегию с участниками образовательных отношений с учетом их правового статуса    | 8,30                              |
| 8.                             | Выстраивает отношения с родственниками обучающихся на основе их правового статуса                                   | 8,55                              |
| <b>Дидактико-правовые</b>      |   |                                   |
| 9.                             | Мотивирован сам и мотивирует обучающихся на общение в рамках правовых и этических норм                              | 8,55                              |
| 10.                            | Разделяет ценность права и его базовую роль в условиях педагогического процесса                                     | 7,95                              |

| № п.п.                          | Обособленные характеристики правовой компетентности (субкомпетентностей)  | Средняя оценка экспертов по шкале |
|---------------------------------|---|-----------------------------------|
| 11.                             | Осуществляет рефлексивный мониторинг применения методов и средств обучения на соответствие нормам права   | 7,60                              |
| 12.                             | Владеет нормативными правовыми актами, регламентирующими непосредственно педагогический процесс   | 8,70                              |
| 13.                             | Владеет правовым содержанием федеральных государственных образовательных стандартов и организует образовательный процесс на их основе                                   | 9,1                               |
| 14.                             | Строит педагогический процесс на нормах правовых актов  | 8,40                              |
| 15.                             | Обеспечивает правовое воспитание, уважение обучающихся к праву, позитивное отношение к противодействию коррупции  | 8,65                              |
| 16.                             | Применяет нормы права, в том числе предусмотренные локальными актами организации, для достижения целей педагогического процесса, достижения образовательного результата | 8,80                              |
| <b>Административно-правовые</b> |   |                                   |
| 17.                             | Разделяет правовые основы иерархии в организации  | 8,85                              |
| 18.                             | Стремится к реализации карьерных планов позитивно-правовыми способами   | 8,65                              |
| 19.                             | Осознает необходимость решения профессиональных задач в соответствии с управленческой структурой  | 8,70                              |
| 20.                             | Осуществляет рефлексию соотношения правовой и административной составляющей отношений   | 8,00                              |
| 21.                             | Владеет нормативными правовыми актами, регламентирующими управление организацией  | 8,35                              |
| 22.                             | Понимает структуру и полномочия органов управления в сфере образования  | 8,35                              |
| 23.                             | Умеет разрабатывать рабочие программы дисциплин и сопутствующую документацию  | 9,50                              |
| 24.                             | Умеет разрабатывать локальные акты  | 6,95                              |
| 25.                             | Принимает деятельное участие в органах управления организацией  | 7,45                              |
| 26.                             | Отстаивает интересы организации как ее представитель при взаимодействии с контролирующими и правоохранительными органами  | 7,65                              |
| <b>Информационно-правовые</b>   |   |                                   |
| 27.                             | Нацелен на защиту детей от информации, приносящей вред их здоровью и развитию   | 9,45                              |
| 28.                             | Осуществляет рефлексию педагогического общения с обучающимся и его родителями (законными представителями) в электронной среде   | 8,65                              |
| 29.                             | Владеет нормативными правовыми актами, регламентирующими цифровую образовательную среду, дистанционные образовательные технологии, обработку персональных данных        | 8,65                              |
| 30.                             | Владеет нормативными правовыми актами, регламентирующими обработку персональных данных  | 8,70                              |
| 31.                             | Умеет отбирать образовательный контент с учетом авторских прав, а также создавать собственный   | 8,45                              |

Данные таблицы иллюстрируют, что основным порогом «чувствительности» является средний «вес» в промежутке от 8 до 9 баллов, лишь шесть ха-

рактик оказались оцененными ниже 8 баллов и оценка трех характеристик преодолела границу в 9 баллов, в связи с чем характеристики под номерами 4, 10, 11, 24, 25, 26 определены нами как относительно малозначимые. Примечательно, что сразу три из них относятся к административно-правовой компетентности, непосредственно и опосредованно связанные с процессами управления образовательной организацией, внешнее представительство организации.

Таким образом, метод экспертных оценок показал нам четкое экспертное разграничение правовой составляющей педагогической и управленческой деятельности, а также большее акцентирование внимания на непосредственно исполнительском, нежели творческом, функционале педагога общеобразовательной организации в структуре организации.

### *Литература*

1. Адольф, В. А. Правовая компетентность педагога в условиях пандемии / В. А. Адольф, Д. В. Грак // Педагогика. – 2021. – Т. 85. – № 1. – С. 94–101.
2. Вербицкий, А. А. Субкомпетентности как инварианты иноязычной коммуникативной компетентности выпускника технического вуза / А. А. Вербицкий, М. Д. Ильязова, А. И. Курпешева // *Almatater* (Вестник высшей школы). – 2012. – № 9. – С. 61–65.
3. Адольф, В. А. Практико-ориентированная подготовка педагога в вузе через актуализацию его профессионального потенциала / В. А. Адольф, И. Ю. Степанова // *Сибирский педагогический журнал*. – 2015. – № 2. – С. 111–116.

**ПОЛИКУЛЬТУРНОЕ РАЗВИТИЕ БУДУЩИХ БАКАЛАВРОВ  
ДЛЯ УСТОЙЧИВОГО РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ. РЕГИОНАЛЬНЫЙ АСПЕКТ**

**Multicultural development of future bachelors for the sustainable  
development of the individual. Regional aspect**

*Г. И. Егорова<sup>1</sup>, Н. М. Сязи<sup>2</sup>*

<sup>1</sup>БУ ВО «Сургутский государственный педагогический университет», г. Сургут, Россия

<sup>2</sup>МБОУ «Школа интернат среднего общего образования», г. Тарко-Сале, Россия

*Ключевые слова:* бакалавр, поликультурное развитие бакалавра, высшая школа, устойчивое развитие личности.

*Key words:* bachelor's degree, multicultural development of bachelor's degree, higher school, sustainable personal development.

*Аннотация.* Сегодня образовательные учреждения несут ответственность за развитие поликультурных качеств личности будущего бакалавра. В статье разработана и раскрыта научная идея о возможности развития личности будущих бакалавров в процессе изучения гуманитарных, естественнонаучных, специальных дисциплин средствами поликультурологического материала на примере материалов Тюменской области – бывшей Тобольской губернии (сибирские промыслы и ремесла) – как основы развития поликультурологических традиций и мета предметных компетенций будущих бакалавров.

Образовательный процесс подготовки бакалавров в высшей школе обязан удовлетворять важным потребностям обучающегося: с одной стороны, потребностям познания мира, приобретения знаний, с другой – адаптации к жизни в регионе, требующей высокого уровня поликультурного развития будущего бакалавра. Цель исследования повышение качества поликультурного развития будущих бакалавров средствами краеведческого материала.

Методы исследования – теоретические, эмпирические, опытно-экспериментальная работа, методы математической обработки (критерий Фишера). Результаты исследования: раскрыты возможности поликультурного развития будущих бакалавров с использованием материалов о сибирских промыслах и ремеслах как основы развития культурологических традиций, профессиональных компетенций, личностных качеств будущих бакалавров; показаны культурологические основы старинных ремесел Тобольской губернии XVII–XIX веков, используемых в дисциплинах базовой и вариативной части учебного плана; доказана результативность разработанной системы ис-

пользования регионального материала об основах материальной и духовной культуры, что обогащает поликультурный кругозор будущего бакалавра [1].

Ключевые выводы: разработана научная идея о возможности развития личности будущих бакалавров в процессе изучения гуманитарных, естественнонаучных, специальных дисциплин средствами поликультурологического материала на примере материалов Тюменской области – бывшей Тобольской губернии (сибирские промыслы и ремесла) – как основы развития поликультурологических традиций и мета предметных компетенций будущих бакалавров.

Новые образовательные стандарты (ФГОС 3+) дают преподавателям высшей школы новые ориентиры на развитие поликультурологических традиций в системе образования. Причин здесь можно назвать много, но ключевые из них, это: повышение качества подготовки и уровня культуры современного бакалавра. Поэтому риторический вопрос, который мы постоянно обсуждаем на совещаниях, конференциях, заседаниях разного уровня (как в современных условиях повысить качество профессиональной подготовки бакалавров?) связан с очень простым ответом: изучение поликультурологического материала «от истории к современности», развитие умений бакалавров самостоятельного поиска необходимого материала. Отбор и включение в программу дисциплин базовой и вариативной части учебного плана регионального материала (сибирские промыслы, ремесла, поликультурные закономерности, их роль для развития региона), послужит основой для развития не только личности, но и сформировать те традиции, которые обеспечат основу для создания в будущей профессиональной деятельности новые форматы коммуникаций, творчества. Раскроем некоторые особенности нашей работы. Отбор поликультурного материала осуществляем на основе принципов дидактики: научности, доступности, межпредметности, систематичности. Используем поликультурный материал для различных направлений подготовки при изучении дисциплин базовой и вариативной части в различных направлениях.

При этом мы используем различные варианты использования поликультурного материала, но, прежде всего, мы делаем уклон на региональные основы старинных ремесел Тобольской губернии.

В дисциплинах гуманитарного направления делаем уклон на богатстве и многогранности старинной Тобольской губернии. Рассматриваем такие ценностные аспекты, как: Тобольская губерния – губерния Российской империи (с 1796 по 1919); ее роль в освоении русскими обширного края от Урала до берегов Тихого океана; города Тобольской губернии; Тобольск – столица

Сибири в XVII и XVIII веках; имена первооткрывателей (наука, культура, производство, техника), Тобольск – духовный центр Сибири.

При изучении материала указанного содержания проводим с обучающимися различных направлений следующие эффективные формы занятий: научные, творческие мастерские, мейкертоны по изучению архивных материалов, межпредметные семинары «Моя малая родина», «Духовные истоки исторического центра». Большую эффективность имели открытые лекции «Персонифицированный лекторий», «Тобольск – город нефтехимии». Поликультурную информацию включали в семинары «Выдающиеся люди города и региона», бинарные лекции «Культура региона», лекции с заранее запланированными ошибками «Проверь свой поликультурный кругозор». Содержательные аспекты указанных форм черпали из архивных материалов. На первых этапах изучения поликультурного материала преподаватель готовит содержательные модули самостоятельно.

Первый модуль связан с выдающимися людьми, играющих приоритетную роль в развитии Тобольской губернии и всей России. Раскрываем вопросы следующего содержания: Тобольская губерния – родина композитора, автора знаменитого «Соловья» А. А. Алябьева, выдающегося художника В. Г. Перова, автора проекта Останкинской телевизионной башни Н. В. Никитина, изобретателя советского телевидения Б. П. Грабовского, президента РАН Ю. С. Осипова. Жизнь и работа поэта-сказочника П. П. Ершова – наставника и учителя Д. И. Менделеева. Тобольская губерния и декабристы, писатели: А. Н. Радищев, Ф. М. Достоевский, В. Г. Короленко, Н. Г. Чернышевский, М. И. Михайлов, П. А. Грабовский. Роль народников, революционеров-марксистов, в разное время отбывавших в Сибири каторгу и ссылку. Жизнь семьи и последнего императора России Николая II.

Второй модуль связан с раскрытием научно-технических идей для развития региона, и всей России. Здесь мы делаем уклон на научно-технических достижениях, реализованных в Тобольской губернии. Тобольская губерния и великий ученый Д. И. Менделеев. Научные идеи Д. И. Менделеева о развитии в Сибири промышленности, культуры. Роль Тобольской губернии в освоении Севера. Открытие в Западной Сибири богатейших месторождений нефти и газа. Тобольская губерния – плацдарм для освоения Севера России. Транспортные линии, связывающие Крайний Север с промышленными районами страны. Санный, водный путь железная дорога, первые трубопроводы. Трассы нефте- и газопроводов, высоковольтные линии электропередач, новые химические, нефтеперерабатывающие производства. Содержание данного модуля и сегодня – визитные карточки Сибирских городов [4].

Третий модуль связан с раскрытием многонациональных традиций в основах ремесел Тобольской губернии для развития региона и всей России. Содержание модуля ориентировано на изучение национальных ремесел Тобольской губернии (XVII–XX) веков.

Большим интересом у обучающихся пользовалось содержание по технике и технологии ремесел: кожевенного, косторезного, стекольного, порохового, писчебумажного, мыловаренного, винокуренного, металлообрабатывающего, портняжного и деревообрабатывающего, свечного, пищевого, гончарного и др. Развитие национальных ремесел и потребности рынка. Национальные товары ручные продукты на рынках Центральной России, на всемирных выставках. Национальные технологические основы и всемирные выставки [2]. Будущие бакалавры системно встраивались в программу по освоению поликультурных модулей.

Ориентирование на изучение поликультурного материала позволяло нам формировать не только поликультурный кругозор, но и повышать интерес будущих бакалавров к освоению современной поликультурной информации, заложенной в программу дисциплин. Устанавливая причинно – следственные, логические связи между изучаемым поликультурным и историческим материалом и его современным значением, обучающиеся понимали функциональную роль многонациональной культуры в развитии современной цивилизации. Почему были востребованы многонациональные товары для всей России и Европы, Америки? Можно ли возродить поликультурные исторические технологии получения качественного кирпича, масла, глины, пеньки, мыла? Почему идеи ученых – классиков сегодня приобретают новые ключевые приоритеты. Многозначные «почему» придают новый живой смысл принципу поликультурного развития личности «от истории к современности», «от исторического памятника к культуре и технологии его изготовления», «от исторического факта, явления к культуре личности ученого, архитектора, мастера». Пример тому – развитие кирпичного ремесла в Тобольской губернии. Уникальные памятники каменного зодчества – церкви, жилые дома, возведенные в минувшие столетия и сохранившиеся в нашу эпоху. А причина очень простая – качественная технология приготовления кирпича.

Обучающиеся технических направлений при работе с поликультурным материалом раскрывали этапы зарождения кирпичного производства, доказывали, что первенство в развертывании каменного строительства принадлежит церковным иерархам. В XVII веке – митрополит Корнилий возвел первые каменные двухэтажные митрополичьи палаты. В XVIII веке митрополит



Павел начал строительство Софийского собора из камня (кирпича) [5]. Обучающиеся делают и самостоятельные открытия не только в технологии получения качественного строительного материала, технологии изготовления, но и в человеческом плане делают открытия.

Так выясняют, что к организации кирпичного ремесла «приложил свои руки С. У. Ремезов» – ученый картограф. Изучая кирпичное дело в 1699 г. С. У. Ремезов создает два строительных предприятия, а вникая в технологию процесса получения кирпича, раскрывает ее технологическую сложность. Такие культурные особенности помогают обучающимся осознать, что главная достопримечательность Сибирского кирпича проявляется и сегодня.

Обучающиеся гуманитарных направлений при работе с поликультурным материалом знакомятся с культурным наследием в первоизданном виде Софийско-Успенский Собор, Тобольский кремль, Рентерея, дворец наместника и другие памятники города и региона, а это формирует очень важное качество будущего бакалавра – гордость за свою малую Родину, патриотическое самосознание [5].

Но, отступая, в силу обстоятельств, от некоторых химических, технологических приемов и материалов, указанных в подлинниках, укажем на тот факт, что каждый обучающийся устанавливает для себя некоторую последовательность «исторический срез – человеческий фактор – технологический фактор – конечный продукт – социокультурный фактор», то есть каждое ремесло имеет установленную последовательность в получении конечного продукта на основе старинных рецептов, вследствие чего конечный продукт имел широкое социокультурное значение.

Проведена работа по систематизации старинных ремесел, подготовленных обучающимися старших курсов на основе архивных материалов. Экспериментальные группы, в которых обучение строилось по разработанной системе, показали рост баллов семестровых и итоговых аттестаций (рис. 1).



Рисунок 1 – Выраженность уровней развития обучающихся

Выраженность уровней развития обучающихся изменялась по этапам педагогического эксперимента. Если на первом этапе количество обучающихся на репродуктивном уровне развития составило 65%, на втором этапе 35 %, то на третьем этапе количество обучающихся репродуктивного уровня составило – 9 %. Достоверность различий результатов, полученных в ходе эксперимента, определялась с помощью критерия Фишера для уровня значимости 0,05. Анализ показал значения критерия  $F_{крит} > F_{эмп}$  ( $3,45 > 1,91$ ;  $3,43 > 1,41$ ;  $3,42 > 1,17$ ).

Подведение итогов работы с материалом поликультурного значения проходило поэтапно, в три этапа. На первом этапе (1–2 курс) обучающиеся использовали готовые заготовки на основе поликультурных архивных материалов. Основные виды деятельности носили репродуктивный характер.

На втором этапе (2–3 курс) обучающиеся выполняли частично поисковые задания, включались в выполнение некоторых проектов на основе регионального материала. На третьем этапе (3–4 курс) обучающиеся самостоятельно строили таблицы (хронологические, синоптические, именные), выполняли исследовательские проекты «Поликультурные основы изготовления Тобольской бумаги», «Роль старинного мыла в жизни», «Культура Тобольского стекла» и т. д. На сегодняшний день накоплено достаточное количество материала, позволяющего приступить к детальному изучению отдельных сторон поликультурных основ старинных ремесел – основы материальной культуры населения Тобольской губернии: уровня развития технологии, техники, специфики обработки материалов, поликультурных традиций.

Возможности изучения поликультурных основ старинных ремесел как источника знаний значительно расширяются за счет привлечения архивных данных: письменных, изобразительных, этнографических. Изучение поликультурных основ старинных ремесел знакомит не только с центрами производства изделий, ассортиментом, технологией изготовления, путями распространения, но и позволяет получить важную информацию о материальной, духовной культуре региона, его истории, что обеспечивает формирование патриотизма, духовно–нравственных качеств будущего бакалавра, которому предстоит жить и работать в регионе.

### *Литература*

1. Вилков, О. Н. Ремесло и торговля Западной Сибири в XVII веке / О. Н. Вилков. – Москва : Наука. – 323 с.
2. Голодников, К. Ярмарки, фабрики и заводы в Тобольской губернии / К. Голодников // Календарь Тобольской губернии на 1889 г. – Тобольск : Изд-во Тобольской губернской типографии, 1888. – С. 115–124.

3. Денисов, А. Сибирская солепромышленность / А. Денисов // Памятная книжка для Тобольской губернии на 1861 и 1862 гг. – Тобольск : Изд-во Тобольской губернской типографии, 1861.- С. 101–232.
4. Егорова, Г. И. Региональная химия : учебное пособие для студентов / Г. И. Егорова. – Тюмень : ТюмГНГУ, 2009. – 106 с.
5. Егорова, Г. И. Образовательный потенциал региональной среды в системе развития полиэтнической культуры школьников / Г.И. Егорова, Н. М. Сязи // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2020 – № 1. – С. 65–72.

## СУЩНОСТЬ УПРАВЛЕНЧЕСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ ДИРЕКТОРОВ ШКОЛ

### The essence of managerial competence in school management

*В. В. Жидкова*

*ФГБОУ ВО «Башкирский государственный педагогический университет  
им. М. Акмуллы», г. Уфа, Россия*

Научный руководитель:  
О. А. Шамигулова, канд. пед. наук, доцент

*Ключевые слова:* управленческие компетенции, директор, школа, профессиональный стандарт, руководитель образовательной организации.

*Key words:* managerial competence, director, school, professional standard, head of an educational organization.

*Аннотация.* В настоящей статье рассматривается значимость компетенций в сфере управления директорами школ. Роль управленческих компетенций директора школы являются самыми значимыми в структуре всех компетенций, определяющие эффективность функционирования самых различных направлений деятельности внутри образовательного учреждения, взаимоотношений с другими образовательными организациями всех уровней и спецификаций, установлении контактов с представителями власти, различными социальными учреждениями и институтами. Одной из существующих проблем является отсутствие нормативного документа, определяющего необходимый и обязательный перечень профессиональных управленческих компетенций, а все попытки внедрить такие требования в стандарты сводятся лишь к формализации.

Перед управлением системой образования и всем образовательным сообществом в целом поставлена конкретная цель – обеспечить мировую конкурентоспособность и вхождение отечественного общего образования в десятку лучших глобальных образовательных систем. Решение этой цели предполагает не в местном и локальном повышении отдельно взятых показателей функционирования образовательной системы, а в повышении качества всей системы, преодоление нового уровня массового образования. Для достижения данной цели необходимо рационально выстроить всю управленческую вертикаль в системе образования: от федеральных институтов до каждой общеобразовательной организации. Главным лицом и управленцем в школах являются директора и именно от их компетентностной роли зависит эффективность деятельности учреждения.

На данный момент не существует единого формализованного мнения о том, каким должен быть успешный директор школы и какими он должен обладать компетенциями. На данный момент в отечественном сообществе активно обсуждают самые различные проекты профессиональных стандартов, которые описывают минимальные требования, предъявляемые к директорам. Однако на данный момент такие документы определяют только лишь профпригодность управленца, не более, и, кроме того, из соответствующих документов не является понятным, чему должен быть обучен, например, педагогический работник, чтобы стать директором? Или же какой перечень дисциплин необходимо формировать для директора в курсе повышения квалификации?

Проекты профессиональных стандартов руководителя образовательной организации носят преимущественно обобщенный характер, без учета специфики конкретного уровня образовательной организации. Так, например, квалификационные требования, предъявляемые к руководителю образовательной организации, вне зависимости от того, является ли им ректор университета или директор школы, заключаются в наличие высшего образования и дополнительного профессионального образования с учетом опыта руководящей должности не менее 5 лет в системе образования [1].

Роль управленческих компетенций директора школы являются самыми значимыми в структуре всех компетенций, определяющие эффективность функционирования самых различных направлений деятельности внутри образовательного учреждения, взаимоотношений с другими образовательными организациями всех уровней и спецификаций, установлении контактов с представителями власти, различными социальными учреждениями и институтами.

В соответствии с данными Высшей школы экономики, только 5 % директоров школ в России учились когда-либо на управленческие должности; в 95 % директора школ набирались опыта и «росли» до должности в своем школьном педагогическом коллективе: начинает свой путь с обычного педагога, затем он выполняет различные административно-управленческие функции, после уже становится заведующим по учебной или воспитательной работе и, в конечном итоге, директором [2]. На пути становления директор осваивает три значимые роли, которые затем должен совмещать в себе, выполняя обязанности директора:

– роль директора-педагога. В такой модели директор на своем личном опыте понимает и знает все учительские и школьные проблемы, осуществля-

ет управление образовательными программами и оказывает содействие во внедрении новых образовательных технологий;

– роль директора-руководителя. В такой модели директор осуществляет руководство различными процессами и следит за выполнением процедур, регламентов, устава и т. д.;

– роль директора-администратора. Здесь директор возглавляет педагогический коллектив, следит за уровнем педагогического духа и мотивации подчиненных, является представителем образовательной организации во взаимоотношениях с внешним миром – перед государством, другими образовательными организациями, учреждениями социальной сферы, родителями и всем профессиональным сообществом.

Теперь рассмотрим область компетенций в поле аспектной роли директоров школ.

Директор-педагог ставит цели и расставляет приоритеты в соответствии с направленностью потребностей общества и пониманием причин образовательных проблем. Продвигает и развивает педагогическую концепцию, развивает образовательные технологии и навыки ради успеха и благополучия учеников. Поддерживает атмосферу постоянного и всестороннего совершенствования личности участников образовательного процесса. В меру своего профессионализма понимает и ретранслирует для своих подчиненных изменения в общем образовании. Решает сложные образовательные задачи вместе с педагогическим составом, отстаивает ценности школы при решении образовательных задач. Поддерживает сотрудничество с учителями, учениками, родителями или законными представителями для устранения возможных причин и решения педагогических проблем с учетом правовых и этических норм. Благодаря своему руководству, задействует опыт и потенциал педагогического состава, а также учеников для их дальнейшего развития.

Директора-руководитель вдохновляет и мотивирует учителя и родителей для достижения лучших образовательных результатов учеников. Создает и организует высокоэффективную образовательную команду. Предлагает и поддерживает новые идеи в работе учеников и учителей. Обучается новому вместе со своей командой. Создает целостную систему накопления и распространения профессиональных знаний и умений в педагогической и управленческой деятельности. Профессионально разрешает разногласия на основании сочетания существующих интересов между учителями, школьниками и родителями. Принимает на себя ответственность за срочное или долгосрочное решения. Открыто обсуждает рабочие проблемы и отстаивает ценности школы при принятии управленческих решений. Поддерживает и развивает со-

трудничество с учредителями, внешней средой, командой для устранения причин и решения проблем с учетом правовых и этических ограничений.

Директор-администратор. Эффективно распределяет ресурсы, составляет рабочие планы, делегирует полномочия и осуществляет контроль достижений по поставленным целям. Внедряет адекватные административные методы, осуществляет содействие четкой организации образовательного процесса и работы команды. Выстраивает эффективную систему повышения квалификации школьной команды. Контролирует систему обратной связи о развитии навыков и уровне профессионализма. Демонстрирует разумность и принципиальность при решении управленческих задач. Помогает учителям и ученикам, попавшим в сложные жизненные ситуации ресурсами школы, привлекает для этого других учеников, учителей и родителей.

В соответствии с проведенным опросом в рамках интервьюирования с руководителями образовательных организаций наиболее успешных отечественных школ исследователи выяснили, какими управленческими ценностями они руководствуются в своей повседневной работе. Общий фундамент личности составили шесть способностей:

- образовательное лидерство;
- профессионализм;
- развитие;
- решительность;
- партнерство;
- гуманизм.

Причем первые три, как показал опрос широкой педагогической аудитории, были признаны наиболее значимыми лидирующими [2].

Конечно, вышеперечисленные компетенции в управлении образовательной организации директором являются условными и скорее составляют идеальную модель компетенций личности директора школы. Однако на практике множества положений может и не находить своего отражения в существующей деятельности. В настоящее время современная целевая функция кадрового отбора в образовании идет исключительно по принципу требований к компетенциям, чтобы занять должность, о чем свидетельствуют множество проектов профессиональных стандартов директоров. Мы считаем, что наиболее эффективным являются требования не только к профессиональным компетенциям индивидуума, но также и результату практической работы. Это будет отражать не формальное соблюдение каких-либо требований, а реальная и практическая результативность управленца образовательной организации.

Эффективность любой социально-экономической системы зависит от эффективности и результативности руководителя, его умения ставить правильные цели, добиваться их исполнения, оптимально комбинируя существующие и привлекая дополнительные ресурсы, работать в среде с высокой степенью неопределенности. Образовательная система отличается от других систем тем, что работает при ограниченном количестве ресурсов с одновременным увеличением целевых задач. Поэтому усиливается внимание к директорскому корпусу, к введению стандартизированной эффективной системы формирования и отбора управленческих кадров, подготовки к реализации своих обязанностей, поддержки профессионального развития.

Современные высокие общественные ожидания от системы образования, можно реализовать только внедрением стандартизации во все аспекты деятельности образовательной системы. Внедрение единых требований, моделей и средств для оценки профессиональных компетенций руководителя общеобразовательной организации позволяет сформировать единый стандарт обязательных требуемых компетенций.

### *Литература*

1. Проект профессионального стандарта: Руководитель образовательной организации. Разработанный Федеральным государственным автономным учреждением «Федеральный институт развития образования» (ФГАУ «ФИРО»). – URL : <http://iroski.ru/sites/default/files/p-s-r-2017.pdf> (дата обращения 17.03.2021).
2. ФГБНУ Институт управления образованием: официальный сайт. – URL : <https://iuorao.ru/round-table-of-professional-competence-of-the-managerial-personnel/> (дата обращения 17.03.2021).



**ПРИНЦИПЫ ПОСТРОЕНИЯ КОМПЕТЕНТНОСТНОЙ МОДЕЛИ «СПЕЦИАЛИСТА»  
ДЛЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА С УЧЕТОМ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ФАКТОРОВ**

**Principles of constructing a competence model of a "professional"  
for a pedagogical university taking into account psychological factors**

*С. Г. Катаев, К. С. Катаев, И. В. Каменская, З. А. Скрипко*

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

*Ключевые слова:* компетенции, кластерный анализ, факторный анализ, модель специалиста, принятие решений, опрос, анкетирование.

*Key words:* competencies, cluster analysis, factor analysis, specialist model, decision making, survey, questionnaire.

*Аннотация.* В работе рассматриваются принципы построения и структура модели специалиста – выпускника педагогического вуза с учетом психологических и социодемографических факторов. Результаты исследования, проведенные со студентами ФМФ ТГПУ с использованием предложенной модели, показывают ее широкие возможности выявления закономерностей в данных и интерпретации полученной информации.

Созданием моделей компетенций сотрудников, студентов, клиентов, а также разработкой психологических портретов занимаются многие специалисты в различных отраслях. Психологический подход в маркетинге подразумевает создание психологического портрета клиента, потенциального покупателя. Специалисты HR озабочены оценкой соискателей, и эффективным распределением работников на предприятии, а также их профессиональным ростом. При подборе и оценке персонала используются модели компетенции, а также психологические портреты; создаются методики для описания требований к квалификации сотрудников. В силовых структурах разрабатываются методики по формированию компетенций у сотрудников, а также создаются алгоритмы для выявления правонарушений, с использованием психологических портретов и личностных качеств.

В целом, можно сказать, что полноценная модель, которая учитывает как компетенции, так и личностные факторы сотрудника, студента, специалиста является важной и интересной задачей.

В области образования введение компетентного подхода не привело к ожидаемому качественному изменению процедуры оценивания результатов обучения. Торможение внедрения компетентной концепции обуславливается целым комплексом причин, среди которых одной из главных является

отсутствие общепринятой методики количественного оценивания компетенций, что, в свою очередь, не позволяет выстраивать систему контроля качества образовательного процесса.

Ранее, в [1, 3] нами был предложен подход к моделированию принятия решения человеком с учетом его психологических особенностей, а в [4–7] этот подход был адаптирован к нахождению уровня сформированности компетенций (УСК) и построению портрета «специалиста» – выпускника педагогического вуза.

В настоящей работе мы предлагаем модель, представляющую собой синтез этих двух подходов.

#### *Описание модели*

Личность представляется в виде объекта, который характеризуется набором свойств, разбитых на несколько блоков: Социодемографический (СД), Психологический (П) и Компетентностный (К).

Предполагается, что решения из разных областей, которые принимает субъект, во многом, определяются набором перечисленных выше свойств (факторов). Поэтому в набор включен и блок «решений» (Р).

Свойства личности отражаются в индикаторах – ответах респондентов на вопросы анкеты – и определяются в результате соответствующего анализа.

Социодемографический блок содержит следующие объективные сведения о респонденте: пол, возраст, место рождения, уровень дохода.

Следует отметить, что помимо «сухих» фактов, описывающих данные сведения, в этот блок можно заносить и более субъективные факторы. Так, материально-экономическое положение индивида, скорее является оценочной величиной, и описывает самооценку индивида. Она определяется соотношением доходов индивида с уровнем его притязаний, а также с положением представителей той социальной группы, к которой индивид себя относит.

Также, говоря о «студенте» не следует забывать о том, что его материальное состояние зачастую сильно зависит от материального положения родительской семьи [8]. Профессия родителей, и их отношение к выбору будущей профессии студента также очень влияет на его отношение к учебе и к карьерным планам.

Таким образом, ясно, что наполнение блока (СД) может меняться и дополняться, что приведет к изменению точности исследования, но также приведет к увеличению результирующих классов, а, следовательно, к усложнению трактовки результатов.

Факторы, принадлежащие психологической природе человека, влияют на любое его действие, вне зависимости от области решения. Существует достаточно большое число моделей, содержащих различное число факторов для классификации психологических особенностей человека (например, 16-ти факторный опросник Кеттэла [9], типология Майерс-Бриггс [10]), и выбор конкретной психологической модели зависит, прежде всего, от цели исследования.

В данной работе, в качестве метода сбора данных о психологическом портрете предлагается использовать пятифакторный личностный опросник, более известный как «Большая пятерка», который был разработан Робертом МакКрэем и Полом Коста [11].

По мнению авторов опросника, пяти независимых переменных: нейротизм (К1), экстраверсия (К2), открытость опыту (К3), сотрудничество (К4), добросовестность (К5), достаточно для адекватного описания психологического портрета личности.

Пятифакторный опросник личности представляет собой набор из 75 парных, противоположных по своему значению, высказываний, которые характеризуют поведение человека. Нами используется Краткий опросник, который состоит из 10 вопросов, так называемый Ten Item Personality Inventory, который является одной из самых популярных коротких методик описания психологического портрета [12] (авторы русской адаптации: Сергеева А. С. и др. [13]).

Набор для определения УСК содержит вопросы-индикаторы для нахождения 4-х блочных (обобщенных или комплексных) компетенций:

- Универсальный (системный, С1)
- Информационный (рефлексивный, С2)
- Социальный (коммуникативный, С3)
- Профессиональный (педагогический, С4)

Каждая обобщенная компетенция представляет собой набор близких по смыслу компетенций. Отбор именно этих компетенций был осуществлен ранее с учетом результатов проведенного факторного анализа [7].

Варианты ответов на утверждения (П) и (К) блоков упорядочены по степени согласия с утвердительным ответом на соответствующий вопрос:

- 0 – Полностью не согласен или Неверно
- 1 – Скорее не согласен или Не совсем так
- 2 – Ни то, ни другое или Похоже на правду
- 3 – Скорее согласен или Почти так

- 4 – Полностью согласен или Согласен

Блок решений, в общем случае, включает в себя конкретный набор интересующих исследователя решений. В данной работе этот блок содержит небольшой набор предварительных решений в области профессиональной карьеры.

Таким образом, исходные данные представляют собой матрицу объективности, количество строк в которой равно числу респондентов, а количество столбцов – суммарному числу признаков по всем блокам. Элемент  $(ij)$  этой матрицы – ответ респондента номера  $i$  на вопрос номера  $j$ .

#### *Методика обработки результатов*

Блоки (СД) и (Р) являются информационными и используются на стадии интерпретации результатов.

Ответы в блоках (П) и (К) участвуют в формировании психологических портретов и для вычисления УСК. Расчет УСК осуществляется индикаторным методом, подробно описанным в [4, 5]. Далее полученные численные значения психологических факторов и УСК подвергаются кластерному анализу. Эта процедура дает возможность находить группы студентов, обладающих схожими психологическими портретами и УСК, а находя пересечения классов, полученных отдельно для психологических факторов и УСК, можно выделить группы респондентов, имеющих одновременно одинаково близкие психологические портреты и УСК. Анализ классовой структуры, наполнение классов в сочетании с данными по СД блоку и блоку решений предоставляет широкие возможности получать и интерпретировать разнообразную информацию. В частности, можно говорить о том, насколько качества индивидов представителей конкретного класса соответствуют их профессиональной ориентации.

#### *Результаты*

Описанная методика применялась для обработки данных опроса 190 студентов ФМФ ТГПУ. Опрос проводился в декабре 2020 года среди студентов 1–5 курсов.

Далее, в качестве примера, приводится ряд рисунков для демонстрации визуализации, а также описание и интерпретация результатов.

Так, на рис. 1 представлено разбиение на классы по данным УСК для 3-го курса ФМФ ТГПУ. Количество студентов на всём курсе и в каждом из классов приводятся в строке в верхней части рисунков.

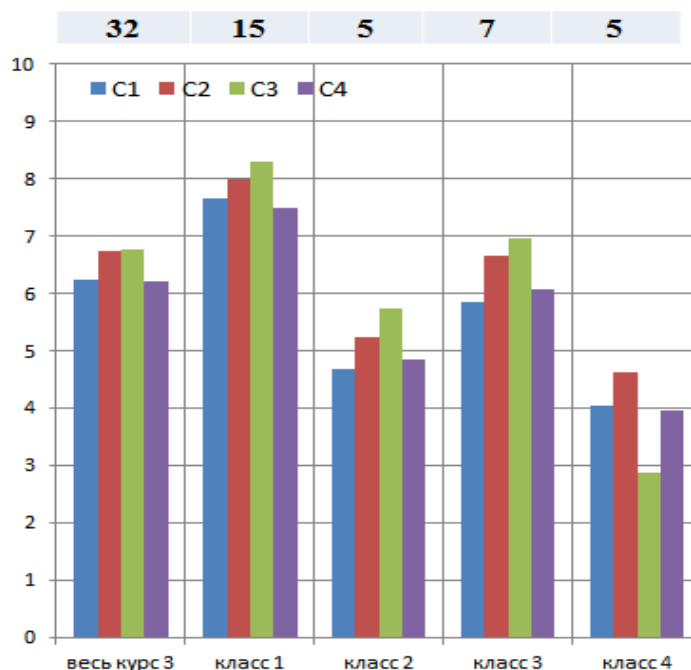


Рисунок 1– Классовая структура по данным по данным УСК 3-го курса ФМФ ТГПУ

Из рисунка видно, что почти половина всех студентов курса попали в 1-й класс, в котором все УСК имеют максимальные для курса значения. Отличия в самооценке УСК студентов 1-го и 4-го классов отличаются в среднем в 2 и более раза. Объяснение такого сильного отличия требует привлечения данных по другим блокам. На рисунке 2 приведен пример использования пересечения для последующего анализа. Слева на рисунке показана классовая структура с показателями (в условных единицах) психологических факторов (ПФ). Правая часть содержит классовую структуру по УСК. Студенты третьего курса ФМФ. Пунктирная стрелка отмечает тот факт, что все студенты одного и того же 2-го класса по ПФ принадлежат одному, самому большому первому классу по УСК.

Третий рисунок иллюстрирует динамику усредненных по курсам УСК.

Из третьего рисунка видно, что прослеживается слабая, но тенденция к росту всех УСК от младших курсов к старшим.

Были также получены ряд других закономерностей. В частности, результаты показали устойчивый интерес к профессии учитель: примерно 30 % студентов на каждом курсе видят себя в этой роли после окончания вуза, но среди этих студентов практически нет тех, кто проживал до поступления в Томске.

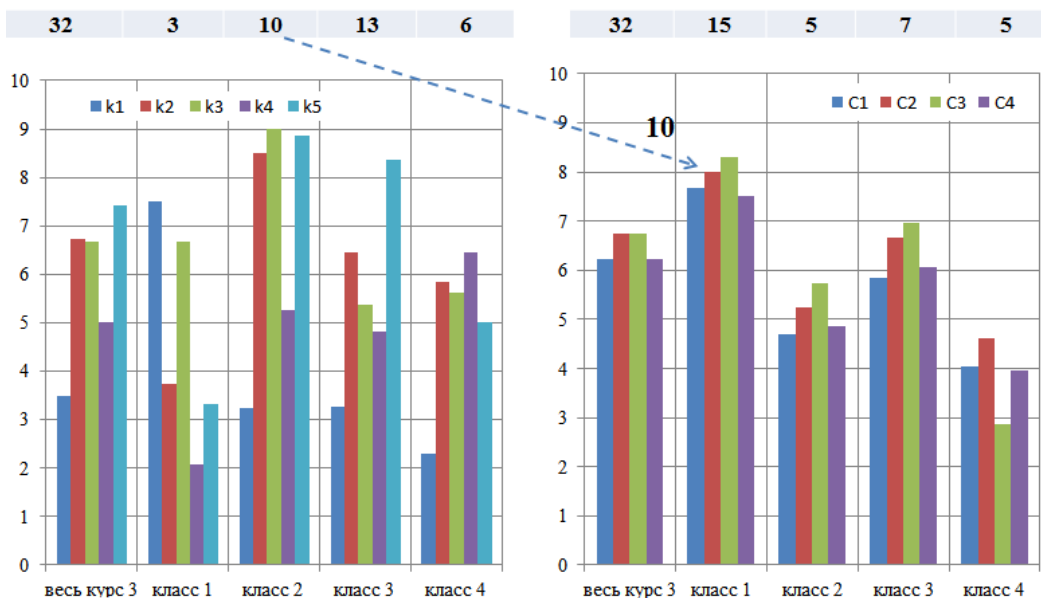


Рисунок 2 – Классовая структура 3-го курса ФМФ ТГПУ по психологическому (левый фрагмент) и компетентностному (правый фрагмент) блокам

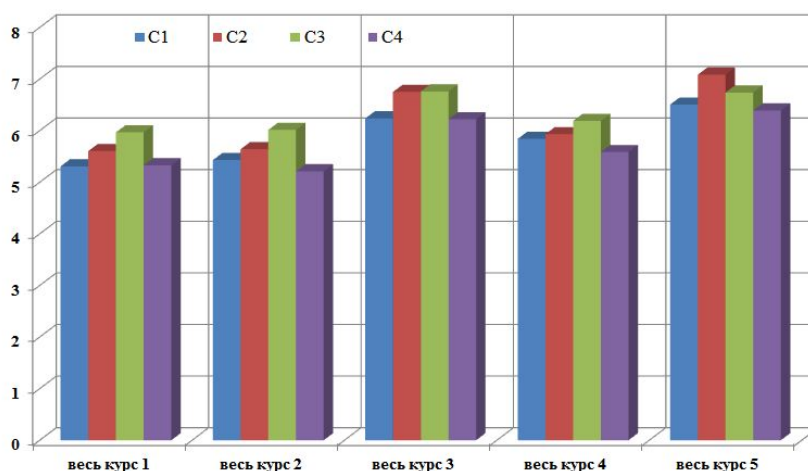


Рисунок 3 – Среднеклассовые УСК различных курсов ФМФ

### Заключение

Предлагаемый подход, на взгляд авторов, является перспективным в качестве основы реализации обратной связи – построения системы мониторинга в ТГПУ.

При регулярном мониторинге можно отслеживать динамику уровней компетенций у одного и того же потока, а также сравнивать показатели у студентов разных годов поступления. Также интересные выводы можно получить, изучая изменения психологических портретов студентов и их карьерных планов за период обучения.

Перспектива дальнейшего исследования видится в создании гибкой модели личности с регулярным отслеживанием изменений параметров, описывающих студента в процессе обучения и с учетом данных объективного оценивания.

### *Литература*

1. Катаев, К. С. Моделирование прогноза принятия решения / К. С. Катаев // Вестник ТГУ. – 2004. – С. 38–43.
2. Kataev, K. S. The model of forecast of problem solving // Proceedings. The 8th Russian-Korean International Symposium on Science and Technology, 2004. KORUS 2004. Science and Technology Science and Technology, 2004. KORUS 2004. Proceedings. The 8th Russian-Korean International Symposium on. 3 : 236–238. – Vol. 3. – 2004.
3. Катаев, К. С. Прогноз динамики принятия решения индивида как представителя группы / К. С. Катаев // Доклады VI Всероссийской конференции с международным участием "Новые информационные технологии в исследовании сложных структур" – ICAM'06 (Шушенское, Национальный парк "Шушенский бор", 5–8 сентября 2006 г.). – Томск, 2006. – С. 214–222 (Вестник Томского государственного университета. Приложение; № 18, Август 2006). (Серия "Математика. Кибернетика. Информатика").
4. Катаев, С. Г. Индикаторный метод оценивания компетенций / С. Г. Катаев, Ю. О. Лобода, Е. А. Хомякова // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2009. – № 11 (89). – С. 70–73.
5. Лобода, Ю. О. Об одном методе оценки степени сформированности компетенций / Ю. О. Лобода, Е. А. Хомякова, С. Г. Катаев // Преподавание естественных наук, математики и информатики в вузе и школе : материалы конференции. – 2008. – С. 115–119.
6. Mkrttchian V., Bershady A., Bozhday A., Kataev M.Yu., Kataev S.G. HANDBOOK OF RESEARCH ON ESTIMATION AND CONTROL TECHNIQUES IN E-LEARNING SYSTEMS. – Hershey, PA, USA, 2016. – 679с. – ISBN 978-1-466-69490-3
7. Алексеева, Е. О. Компетентностная модель выпускника физической специальности педагогического вуза / Е. О. Алексеева, С. Г. Катаев // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2014. – № 11 (152). – С. 178–18.
8. Грязнов, А. Н. Социально-психологический портрет студента / А. Н. Грязнов, В. Ш. Масленникова, В. А. Боговарова // Казанский педагогический журнал. – 2013. – № 3 (98).
9. Капустина, А. Н. Многофакторная личностная методика Р. Кеттелла / А. Н. Капустина. – Санкт-Петербург : Речь, 2006. – 99 с. – ISBN 5-9268-0068-4
10. Бриггс-Майерс И. MBTI: Определение типов / И. Бриггс-Майерс, П. Майерс // У каждого свой дар. – Москва : Бизнес Психологи. – 2010. – 291 с. – ISBN 978-5-918-09004-6
11. McCrae R. R., Costa P. T. Validation of the five-factor model of personality across instruments and observers // Journal of personality and social psychology. – 1987. – Т. 52. – №. 1. – С. 81.
12. 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. – 2017. – С. 39–45.
13. 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.

**АКТУАЛЬНЫЕ КОМПЕТЕНЦИИ ПЕДАГОГОВ  
ПРЕДУНИВЕРСИТАРИЯ ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА**

**Actual competences of teachers pre-university of a technical university**

***В. В. Макеев***

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

Научный руководитель:  
Е. Е. Сартакова, доктор пед. наук, профессор

*Ключевые слова:* предвузовский, технический университет, профессиональная ориентация, довузовская подготовка, педагогические работники.

*Key words:* pre-university, technical university, career guidance, pre-university training, teaching staff.

*Аннотация.* В настоящее время к подготовке высококвалифицированных кадров в условиях Четвертой промышленной революции предъявляются высокие требования. Как следствие, возрастают требования к абитуриенту технического вуза, осуществляющего обучение данных специалистов. В России широкое распространение получила новая модель поиска, отбора, сопровождения и подготовки абитуриентов для университетов – предвузовский. В связи с этим поднимается вопрос об изучении актуальных компетенций для педагогов предвузовских, являющихся одним из главных аспектов для эффективного и качественного процесса проектирования и реализации образовательных программ. В статье рассматриваются и обобщаются актуальные компетенции педагогов предвузовских технических вузов, которые необходимы для создания и функционирования данной модели на базе инженерного университета.

С 2013 гг. на территории российского образовательного пространства стала распространяться новая модель поиска, отбора, сопровождения и подготовки абитуриентов для университетов – предвузовский, инициированная московскими вузами и органами управления образования [1].

В течение последних восьми лет предвузовский активно обсуждается в обществе ([2], [3], [4]), а также изучаются в академической среде ([5], [6], [7], [8], [9], [10]).

На основании историко-педагогического анализа [11] были систематизированы представления о предвузовский как модели подготовки абитуриента к поступлению в университет средствами интеграции довузовской подготовки, организации учебно-исследовательской деятельности, профориентации и профилизации, погружения в культуру выбранного университета.



В данном контексте появляется необходимость в изучении актуальных компетенций педагогов предвуниверситариев.

Например, в рамках реализации программ профильных инженерно-технических классов Предвуниверситария ТГАСУ учебный план включает 3 уровня преподавания:

- обязательные общеобразовательные предметы

- учебные дисциплины, обеспечивающие углубленную профильную специализацию

- учебные дисциплины, расширяющие профильную специализацию [12].

Это значит, что педагоги предвуниверситария должны владеть не только знаниями и технологиями проектирования и реализации образовательных программ основного общего и среднего общего образования, но и также высшего образования, а также специальными инженерными знаниями.

В процессе нашего исследования мы сформулировали три блока требований к педагогическим кадрам предвуниверситария:

1. Владение навыками проектирования общеобразовательных программ 7-11 классов общеобразовательных учреждений

2. Владение навыками проектирования в области профессиональной ориентации и профориентационного консультирования обучающихся 7–11 классов общеобразовательных учреждений

3. Владение навыками проектирования образовательных программ высшего образования

Декомпозируем данные организационно-содержательные блоки и обобщим их состоятельность в деятельности предвуниверситария.

- I. Владение навыками проектирования общеобразовательных программ 7–11 классов общеобразовательных учреждений является базовой составляющей нашей методической конструкции, так как контингент слушателей профильных инженерно-технических классов ТГАСУ находится в данной возрастной категории, с разделением по классным параллелям в соответствии с аналогичным делением в школе. Здесь мы определяем основные направления компетенций в соответствии с профессиональным стандартом «Педагог (педагогическая деятельность в дошкольном, начальном общем, основном общем, среднем общем образовании) (воспитатель, учитель)» [13]:

- планирование специализированного образовательного процесса для группы, класса и/или отдельных контингентов обучающихся с выдающимися способностями и/или особыми образовательными потребностями на основе

имеющихся типовых программ и собственных разработок с учетом специфики состава обучающихся, уточнение и модификация планирования;

- определение совместно с обучающимся, его родителями (законными представителями), другими участниками образовательного процесса (педагог-психолог, учитель-дефектолог, методист и т. д.) зоны его ближайшего развития, разработка и реализация (при необходимости) индивидуального образовательного маршрута и индивидуальной программы развития обучающихся;

- определение на основе анализа учебной деятельности обучающегося оптимальных (в том или ином предметном образовательном контексте) способов его обучения и развития;

- организация олимпиад, конференций, турниров математических и лингвистических игр в школе и др.

II. Профессиональная ориентация и профконсультирование обучающихся 7–11 классов также становится неотъемлемой педагогической и методической частью деятельности предвузовского университета, так как цель подготовки и сопровождения для поступления в базовый университет абитуриента обязывает к реализации профориентационной составляющей и создания условий для профессионального самоопределения слушателя в спектре образовательных программ высшего образования в университете. Необходимые компетенции и бэкграунд педагога, перечисляемые ниже, также основываются на современной теории и практике профессиональной ориентации и профессионального самоопределения обучающихся (например, [14]):

- личный профессионально значимый опыт;
- мотивированность на профессиональное саморазвитие;
- единство теоретической подготовки и практических умений;
- универсальность, надпредметный характер.

III. В рамках блока проектирования образовательных программ высшего образования каждый технический университет, как образовательная организация высшего образования, определяет свой набор приоритетных компетенций для специалистов в области разработки и реализации образовательных программ в области профессиональной ориентации и довузовской подготовки абитуриентов, однако по опыту наших исследований мы можем с высокой долей абстрагирования выделить следующие:

- знание специфики технического вуза;
- реализация общеобразовательного блока обучения в вузе;

– реализация профильного предпрофессионального блока обучения в вузе;

– научно-исследовательская составляющая вузовского обучения.

По итогам исследования мы выявили дефициты на уровнях образования, которые детерминируют и актуализируют потребность в создании и развитии моделей предуниверситария в вузах, а также набор актуальных компетенций для педагогов:

1. Дефициты для подготовки к обучению в вузе в рамках основных образовательных программ общего и среднего общего образования, вызванные недостатком профилизации на уровне основного общего и тем более среднего общего образования.

2. Дефициты при начале освоения программ вуза в рамках основных образовательных программ высшего образования, вызванные неготовностью большинства первокурсников к обучению в вузе с предметной, фундаментальной и психологической сторон.

Именно на пересечении двух этих содержательных дефицитных линий лежит модель предуниверситария с серьезным потенциалом создания и реализации сетевых образовательных программ в области довузовской подготовки и профессиональной ориентации абитуриентов.

Таким образом, мы рассмотрели, изучили и систематизировали актуальные компетенции педагогов предуниверситариев технических вузов. Данная тема нуждается в дальнейшем академическом изучении и представлении результатов исследований для трансфера в реальную педагогическую практику указанной инновационной модели.

## ***Литература***

1. Предуниверситариумы – опыт внедрения вузами города Москвы. – URL : <http://wuz.informio.ru/?id=35708> (дата обращения: 13.05.2021).
2. Сапронов, А. Предуниверситарий: школа нового типа / А. Сапронов. – URL : <https://echo.msk.ru/blog/sapronovas/1539640-echo/> (дата обращения: 14.05.2021).
3. Школа выше средней: Кому и зачем нужно поступать в школы при вузах. – URL : [https://mel.fm/starshiye\\_klassy/648195-higher](https://mel.fm/starshiye_klassy/648195-higher) (дата обращения: 14.05.2021).
4. Хакимова, Л. 4 глупых мифа о школах при университетах. Подготовка к поступлению, дополнительная нагрузка и привилегии / Л. Хакимова. – URL : [https://mel.fm/budushchemu\\_studentu/453697-preuniversity](https://mel.fm/budushchemu_studentu/453697-preuniversity) (дата обращения: 14.05.2021).
5. Аверьянова, М. Н. Анализ российского опыта создания инновационных образовательных структур в вузах / М. Н. Аверьянова, Н. Л. Кирт // Непрерывное образование : XXI век. – 2017. – № 4 (20). – С. 106–113.
6. Кокин, С. М. Предуниверситарий – важный элемент современного школьного образования / С. М. Кокин, В. А. Никитенко, А. В. Пауткина, А. П. Прунцев // Сборник конференции : Необратимые процессы в природе и технике. – 2017. – С. 165–168.

7. Кузнецова, Н. Ю. Компетентностная олимпиада «Предуниверситарий ПетрГУ» : опыт создания и проведения интеллектуального соревнования для абитуриентов / Н. Ю. Кузнецова // Непрерывное образование: опыт ПетрГУ. Исследования преподавателей и студентов. – Электронный сборник научных статей. – Научный редактор Т.А. Бабакова. – Петрозаводск : Издательство Петрозаводского государственного университета, 2016. – 194 с. – С. 167–171.
8. Любимов, Л. Л. Из школы – в предуниверситарий / Л. Л. Любимов // Образовательный портал «Слово»: сайт. – 2020. – URL : <http://www.portal-slovo.ru/topic/46697.php> (дата : 14.05.2021).
9. Фиофанова, О. А. Новые образовательные практики в вузах: Преуниверситарии / О. А. Фиофанова, С. О. Елютин, А. Б. Пастухов // Высшее образование сегодня. – 2014. – № 9. – С. 55–62.
10. Фиофанова, О. А. Предуниверситарий: новая модель профильного образования / О. А. Фиофанова, С. О. Елютин, А. Б. Пастухов // Сборник конференции : Тенденции развития образования: что такое эффективная школа и эффективный детский сад? – 2014. – С. 178–191.
11. Макеев, В. В. Особенности организации профориентационной работы технических вузов в условиях приемной компании 2020 года / В. В. Макеев // Наука молодых : сборник научных статей участников XIII Всероссийской научно-практической конференции (Арзамас, 26–27 ноября 2020 г.) ; отв. ред. С. В. Напалков, науч. ред. А. В. Пряников, А. Ю. Шурыгин. – Арзамас : Арзамасский филиал ННГУ, 2020. – С. 306–308.
12. Профильные инженерно-технические классы ТГАСУ : сайт. – URL : <https://www.tsuab.ru/educational-programs/profilnye-elitnye-inzhenerno-tekhnicheskie-klassy-tgasu> (дата : 14.05.2021)
13. Профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)». – URL : [https://profstandart.rosmintrud.ru/obshchiy-informatsionnyy-blok/natsionalnyy-reestr-professionalnykh-standartov/reestr-professionalnykh-standartov/index.php?ELEMENT\\_ID=56367](https://profstandart.rosmintrud.ru/obshchiy-informatsionnyy-blok/natsionalnyy-reestr-professionalnykh-standartov/reestr-professionalnykh-standartov/index.php?ELEMENT_ID=56367) (дата обращения: 14.05.2021).
14. Требования к специалисту по профориентационной работе. <Письмо> Минобрнауки России от 02.02.2016 N ВК-163/07 «О направлении методических рекомендаций» (вместе с «Методическими рекомендациями по подготовке и организации профессионального ориентирования обучающихся с инвалидностью и ОВЗ в инклюзивных школах». – URL : [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_256456/287bca98c677be89eb714d7f19a532a903fe2a86/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_256456/287bca98c677be89eb714d7f19a532a903fe2a86/) (дата обращения: 14.05.2021).

**ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ  
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА С ПРИМЕНЕНИЕМ  
СОВРЕМЕННЫХ ДИСТАНЦИОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ**

**Features of teaching foreign students of a pedagogical university with  
the use of modern distance educational technologies**

*В. Е. Минеев-Ли, А. К. Коллегов*

*ГБУ КО ПОО «Педагогический колледж» г. Черняховск, Россия*

*Ключевые слова:* иностранные студенты; межнациональное общение; национальная культура; этнопедагогический подход; электронное обучение.

*Keywords:* international students; interethnic communication; national culture; ethno-pedagogical approach; e-learning.

*Аннотация.* В данной статье приводится обоснование необходимости применения этнопедагогического подхода к обучению иностранных студентов в педагогических вузах России с учетом дистанционных образовательных технологий и электронного обучения, актуальность которых возросла в последний год с пандемией коронавируса.

Актуальность данной проблемы обусловлена недостаточной теоретической и практической разработанностью как вопросов организации обучения иностранных студентов педагогических вузов на основе этнопедагогического подхода и возможностей дистанционного образования в системе высшего образования. Для решения данной проблемы необходимо соединение двух вышеназванных направлений в одной системе, что весьма проблематично при отсутствии серьезных исследований, имеющих практическую значимость, по каждому из этих вопросов.

Сущность и отдельные направления педагогической работы со студентами с использованием этнопедагогического подхода были заложены в работах В. И. Ганецинского и Н. В. Кузьминой.

Педагогическое общение профессорско-преподавательского состава отечественных педагогических вузов с иностранными студентами должно строиться на основе учета специфических для каждой страны национальных особенностей, органично интернируя их в систему межкультурного общения на основе сопоставления и выделения единства национальной и российской культур. Именно для этих целей служит этнопедагогический подход, позволяющий найти в различных педагогических ситуациях точки соприкоснове-

ния между студентами разных национальных культур, снизить риски национальных притеснений между студентами, приводящими к культурному шоку.

Успешность межкультурной коммуникации в педагогическом вузе, где обучаются студенты – представители разных народностей, разных государств со своими культурными традициями и менталитетом, во многом определяется системой построения учебно-воспитательного процесса на основе трех составляющих:

1) этнопсихологическая (в основе лежат ментальные характеристики каждой национальной культуры);

2) этноэтикетная (поведенческая) (во многом определяемая специфическими национально-культурными особенностями общения и этикетом);

3) лингвокультурологическая языковая (определяемая содержанием культурно языковых особенностей каждой нации).

С учетом этих трех составляющих преподавательскому составу педагогических вузов, где обучаются студенты в том числе и других государств, приходится решать значительный спектр вопросов – от формальных, связанных с языковой подготовкой (то есть освоением русского языка каждым студентом как языком, на котором ведется обучение), до соотнесения знаний/умений/компетенций и подстраивания под средний уровень успеваемости самой программы курса обучения: выравнивание уровня знаний, вопросов степени дозирования учебного материала изучаемого курса, планирование дальнейших курсов с учетом баланса учебных предметов и полученного уровня знаний основной (средней) массы иностранных студентов.

Значительные проблемы в этом отношении возникают при планировании дистанционного обучения. Именно при таком удаленном электронном обучении иностранных студентов с разным уровнем овладения русским языком, со своими специфическим национальным менталитетом, культурными и языковыми особенностями возрастает роль этнопедагогического подхода и всех составляющих успешности межкультурной коммуникации.

Этнопедагогический подход направлен прежде всего на воспитание у иностранных студентов культуры межнационального общения в условиях обучения в педагогическом вузе. В рамках данного обучения необходимо выделить основных педагогических параметров:

- методологии исследования проблемы по всем ее составляющим;
- факторов и условий достижения эффективной межкультурной коммуникации в ходе педагогического процесса обучения иностранных студентов
- содержания и средств организации учебно-воспитательного процесса (включая проработку форм, методов и приемов педагогического воздействия)

на уровне дистанционных образовательных технологий и электронного обучения).

Очевидно, что успешность обучения иностранных студентов зависит во многом от учета национальных психологических особенностей (региональных, культурных и ментальных). Только достигнув определенного уровня культурного развития на своем родном языке, обладая знаниями в отношении своей родной культуры, обладая умением сопоставлять традиции и особенности родной культуры и культуры страны изучаемого языка возможно создание для каждого студента эффективного коммуникативного пространства, в которое он вольется органически без ущерба для своей этнической ментальности.

Решая задачи создания этого эффективного коммуникативного пространства для иностранных студентов, создавая благоприятные условия для обучения каждого студента с его уникальными национальными особенностями ППС вуза должен предоставить альтернативные традиционным возможности обучения, к числу которых в последние годы стали относить дистанционные занятия (особенно в условиях пандемии коронавируса).

Дистанционные электронные технологии обучения иностранных студентов в педагогических вузах России во многом дополняют традиционные аудиторные занятия, моделируя удаленно коммуникативные компетенции на основе этнопедагогизации образовательного процесса с учетом национально-культурных особенностей обучающихся и их социально-психологических особенностях.

Таким образом, этнопедагогический подход основан на суверенизации образовательного процесса при его тесной связи с национальной государственностью. Исходя из концепции С.С. Арутюнова, где для каждого индивидуума необходим своего рода «информационный фильтр» (или информационная защита), которыми выступает этнос, для каждого иностранного студента обучение чужому языку и вхождение в межкультурное коммуникативное пространство предполагает знание культуры своего народа. Именно это знание позволяет включить этот «информационный фильтр», вступая в диалог с представителями других культур.

При дистанционном обучении значительное внимание должно уделяться предоставлению студентам материалов разных этнопедагогических традиций, повышающих этническое самосознание каждого студента на основе сопоставления культур, развития ассоциативного мышления и памяти, посредством собственного культурного роста и расширения кругозора.

В ходе дистанционного образования иностранных студентам педагогических вузов России необходимо уделять особенное внимание не только основной учебной программе вуза, но и следующим направлениям:

- развитию у студентов разных государств (разных культур) гордости за свою страну, за принадлежность к культуре своей страны, к своему языку, к своему народу;
- ознакомлению иностранных студентов с историей и культурными традициями своего народа;
- формирование знаний и культуре других народов, воспитание уважения и толерантного отношения через культуру собственного этноса.

Включение в дистанционное обучение этнопедагогического подхода предполагает от педагогического состава соблюдение следующих условий:

- создание интерактивных курсов изучения собственной народной культуры в качестве целостного компонента мировой культуры человечества.
- подбор электронных источников, в которых отсутствует декоративность и декларативность этнопедагогических суждений;
- организация коммуникативного пространства онлайн общения иностранных студентов с педагогами (тет-а-тет в режиме личных консультаций, а также в режиме онлайн-конференций с другими студентами), так как без прямого общения представителей разных культур и компетентного руководства со стороны педагога невозможно достичь полноценного коммуникативного пространства.

Среди возможных форм и методов организации такой дистанционной учебно-воспитательной работы на основе этнопедагогического подхода можно выделить чтение спецкурсов, интерактивных семинаров и клубов общения по интересам, различных языковых площадок, доступных каждому при регистрации (с осуществлением контроля общения со стороны модераторов), этнокультурных объединений, проведение индивидуальных и минигрупповых учебно-исследовательских занятий и т. д.

Таким образом, в основе этнопедагогического подхода лежит концепция связей ценностей культуры народов, что и предполагает организацию воспитания культуры иностранных студентов в процессе педагогического образования. В ходе такого обучения формируется этническая идентичность и поликультурность образовательной среды.

Применяя в ходе обучения иностранных студентов в педагогическом вузе этот методологический подход, возможно добиться эффективного процесса включения представителей разных культур и языковых пространств в единое культурно-коммуникативное пространство.



## *Литература*

1. Калямин, А. А. Особенности организации обучения иностранных студентов / А. А. Калямин – Текст: электронный // Педагог. – URL : <https://zhurnalpedagog.ru/servisy/publik/publ?id=4978> (дата обращения: 16.03.2021).
2. Кондратьева, Т. Н. Воспитание культуры межнационального общения студентов высшего учебного заведения на основе этнопедагогического подхода / Т. Н. Кондратьева. – Текст : электронный // Journal of Siberian Medical Sciences. – 2015. – № 4. – URL : <https://cyberleninka.ru> (дата обращения: 16.03.2021).
3. Садыков, Р. М. Этнопедагогические подходы в образовательном пространстве / Р. М. Садыков, Г. М. Садыкова. – Текст : электронный // Молодой ученый. – 2017. – № 13 (147). – С. 599–601. – URL : <https://moluch.ru/archive/147/41213/> (дата обращения: 16.03.2021).

**НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЕЙ  
АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ**

**Methodological aspects of training english language instructors  
in teaching children with specific language impairment**

***И. В. Новицкая***

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

Научный руководитель:  
А. А. Алмазова, доктор пед. наук

*Ключевые слова:* профессиональная подготовка, подготовка учителей иностранного языка, обучающиеся с ОВЗ, обучающиеся с ТНР, обучение английскому языку детей с нарушениями речи и коммуникации.

*Key words:* professional training, in-service English language training, students with SEN, students with SLI, teaching English to children with speech, language and communication difficulties.

*Аннотация.* В статье представлены научно-методические подходы к разработке проблемы обеспечения качества обучения иностранному языку детей с нарушениями речи и коммуникации на средней ступени общего образования в аспекте формирования дополнительной профессиональной компетенции у учителей английского языка.

Важность обучения иностранному языку обучающихся с ОВЗ сегодня представляется очевидной и вступает в прямую корреляцию с профессиональной конкурентоспособностью и возможностью успешной адаптации к условиям жизни в современном мире. Данная перспектива видения проблемы неизбежно выявляет потребность в изучении процесса формирования иноязычной коммуникативной компетенции у учащихся с тяжелыми нарушениями речи (ТНР). Обучение данной категории учащихся представляется задачей весьма сложной, так как требует от педагогов не только наличия общеметодических, но и специальных дефектологических знаний, необходимых для проведения работы с учащимися указанной нозологической группы в соответствии с их образовательными потребностями, а также для осуществления профессиональной рефлексии процесса обучения.

Обучающиеся с ТНР представляют достаточно многочисленную группу в силу разнообразия нарушений речи и коммуникации. В целях конкретизации данного тезиса уместно обратить внимание на требования к специальным ус-

ловиям обучения, которые установлены Федеральным государственным образовательным стандартом начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья<sup>1</sup>.

Учащиеся с фонетико-фонематическим или фонетическим недоразвитием, с III–IV уровнями речевого развития при общем недоразвитии речи (ОНР) различного генеза, а также с нерезко выраженными нарушениями чтения и письма должны обучаться в соответствии с вариантом программы 5.1. (ТНР), что предполагает решение соответствующих учебных и коррекционных задач, удовлетворение их особых образовательных потребностей, а также определяет требования к результатам освоения программы обучения. Учащиеся с ОНР II и III уровня речевого развития при алалии, афазии, дизартрии, ринолалии, с заиканием, а также имеющие выраженные нарушения чтения и письма обучаются в соответствии с вариантом программы 5.2. (ТНР) в двух отделениях. Отметим, что возможности изучения иностранного языка различными категориями детей в этих отделениях существенно отличаются, в связи с чем часы на изучение дисциплины «Иностранный язык» могут быть не предусмотрены обязательной частью учебного плана.

В контексте появления новой профессиональной задачи, связанной с необходимостью организации специальных условий обучения иностранному языку детей с ОВЗ, в частности с ТНР, содержательный аспект подготовки кадров для обеспечения этой предметной области на ступени основного общего образования нуждается в расширении и уточнении. Данный тезис определяет актуальность и практическую значимость планируемого исследования.

Исследование проблем подготовки кадров для обеспечения эффективного обучения иностранному языку для работы с обучающимися с нарушениями речи опирается на концепцию Алмазовой А. А., отмечающей важность формирования у будущих учителей-логопедов «профессиональной языковой картины мира, профессиональной лингвистической компетентности, включающей в себя владение языком, знание лингвистики, понимание проблем, существующих в овладении языком/речью и способов их преодоления. Изучение языка при этом становится основой профессиональной самоидентификации» [1, с. 29]. Такая постановка вопроса позволяет по-новому взглянуть и на процесс подготовки преподавателя иностранного языка, а также уточнить круг профессиональных задач, к решению которых он должен быть готов.

На основании вышесказанного следует констатировать, что подготовка кадров для преподавания иностранного языка обучающимся с ТНР связана с решением двух основных групп задач, а именно:

1) формирование дополнительной профессиональной компетенции учителя иностранного языка для работы с обучающимся с ОВЗ, в частности с ТНР;

2) понимание специальных условий обучения логопедами и дефектологами, а также их компетентность во взаимодействии с учителями иностранного языка, определяющая возможность оказания методической помощи.

В данной статье представлены научно-методические аспекты разработки первой части поставленной проблемы, а именно формирования дополнительной профессиональной компетенции у учителей английского языка в области обучения детей с ТНР на средней ступени общего образования.

Конкретизация обсуждаемых в статье вопросов осуществляется через обсуждение проблемы формирования иноязычной коммуникативной компетенции в норме и патологии, выявление и представление основных принципов обучения английскому языку учащихся с ТНР, а также определение содержательно-технологических компонентов программы повышения профессиональной квалификации преподавателей английского языка для обучения детей с нарушениями речи и коммуникации. Основными методами предполагаемого исследования являются: анализ научно-методической литературы, анкетирование преподавателей, беседа и опытное обучение.

Детальное изучение специфики исследовательской парадигмы в системе обучения иностранному языку в русле коммуниктивно-деятельностного подхода, позволяет сделать вывод о том, что в конце XX века акцент в обучении иностранному языку в отечественной научно-методической школе постепенно смещался с речевой деятельности на речевое общение.

Обобщение данных проведённых и проводимых исследований, позволяет сделать вывод о том, что понимание речевого общения как деятельности, целью которой является достижение участниками коммуникативных и некоммуникативных целей с помощью языковых средств, является сегодня общепринятым и определяющим содержание работы по организации эффективного обучения иностранному языку и созданию условий необходимых для формирования структурных компонентов общения на уроке.

Обучение иностранному языку в рамках коммуниктивно-деятельностного подхода выстраивается по модели коммуникации, максимально приближенной к реальному общению [2, с. 75–76], при этом существенной для процесса моделирования ситуации общения на уроке иностранного языка представляется необходимость учитывать структуру речевой ситуации, к которой относятся: тема общения, социальные роли участников,

предполагаемое развитие сюжета общения, языковой и речевой материал [3, с. 13–29].

Анализ значительного количества работ, посвященных вопросам формирования иноязычной коммуникативной компетенции, позволяет констатировать, что большинство исследователей, занимающихся этой проблемой, соглашаются с тезисом о том, что обучение иноязычному общению, т.е. второму языку, не представляется возможным без сформированной базы родного языка. Данное положение приобретает особое значение, когда речь идет о формировании иноязычной коммуникативной компетенции у лиц с ограниченными возможностями здоровья [4, с. 16–17].

Принципы обучения иностранному языку с опорой на родной язык, т.е. подтверждение факта владения словесной речью в устной и письменной форме к моменту начала изучения иностранного языка, а также учет опыта целенаправленного неспонтанного освоения родного языка, который переносится на овладение иностранным (вторым) языком, были сформулированы в исследовании Набоковой Л. А. применительно к обучающимся с нарушенным слухом. Однако они могут быть в определенной степени распространены на другие нозологические группы обучающихся с ОВЗ.

На основе этих принципов разработаны концептуальные направления и базовые положения, определяющие процесс обучения иностранному языку учащихся с ОВЗ, в том числе с нарушениями речи, и представленные в рамках адаптированных основных общеобразовательных программ (АООП ООО) для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) [5, с. 41–44].

Указанные принципы легли также в основу разрабатываемого курса повышения квалификации, направленного на формирование дополнительной профессиональной компетенции, позволяющей решать новую педагогическую задачу – преподавание иностранного языка детям с нарушениями речи и коммуникации в условиях инклюзивной школы.

В ходе нашего исследования преподавателям иностранного языка предложен курс повышения квалификации, состоящий из трех блоков: блок сбора и анализа информации (анкетирование), теоретический блок (серия вебинаров, направленная на формирование представлений об особенностях обучения детей с ТНР) и практический блок (опытное обучение).

На этапе сбора и обработки информации проводится анкетирование учителей, участвующих в экспериментальном исследовании, при помощи специально разработанной автором исследования анкеты (observation checklist for teachers), направленной на выявление уровня сформированности умения учи-

теля анализировать языковой материал и прогнозировать трудности в обучении иностранному языку. Участникам экспериментального исследования предоставляется возможность оценить свои профессиональные навыки в части прогнозирования лингводидактических (уровень коммуникативных умений в основных видах речевой деятельности, уровень использования рецептивных и продуктивных навыков) и психологических трудностей. Полученные данные анкетирования обрабатываются, обобщаются и становятся основой для корректировки содержания теоретического блока курса.

Необходимо отметить, что участие в экспериментальном курсе могут принимать учителя английского языка с уровнем владения иностранным языком не ниже B1+ по CEFR, что выявляется на этапе формирования экспериментальной группы. Это условие является обязательным, так как проведение анкетирования, освещение материала в рамках теоретического блока и работа над кейсами в рамках практических занятий осуществляется на английском языке.

Особое значение здесь приобретает расширение профессионального тезауруса преподавателей в части специальной лексики и освоение значительного количества терминологических единиц, позволяющих преподавателям работать с профессиональной литературой в ходе обучения для выполнения заданий и решения кейсов.

Практический блок предполагает применение технологии кейсового обучения, в рамках которого участникам эксперимента предоставляется возможность применить полученные теоретические знания в ходе решения конкретных профессиональных задач обучения английскому языку школьников с ТНР.

Итоговая оценка результатов обучения осуществляется на основании результатов выполнения контрольных заданий, направленных на проверку теоретических знаний в области специальной педагогики и методики преподавания иностранного языка детям с ОВЗ в рамках изученной тематики, а также способности учителя адаптировать материалы для проведения урока иностранного языка обучающимся с ТНР с учетом их особых образовательных потребностей с приведением методического обоснования принятых решений.

Наличие особых образовательных потребностей обучающихся с ТНР, необходимость решать в процессе их обучения не только общеобразовательные, но и коррекционные задачи делают необходимым методическое осмысление новых для современного преподавателя иностранного языка категорий и явлений. Учителю необходимы знания, позволяющие контролировать на-

личие и создание специальных условий обучения иностранному языку данной категории обучающихся, а также применять специальные технические средства обучения.

Научную значимость исследования составляет анализ необходимости расширения функционала педагогов (логопедов, дефектологов, учителей иностранного языка) в условиях организации инклюзивного обучения. Исследование позволит привлечь внимание широкого круга специалистов к проблеме подготовки кадров в высшей школе, а его методический инструментарий и полученные эмпирические данные могут быть полезны при разработке и корректировке программ высшего и дополнительного образования.

### *Литература*

1. Алмазова, А. А. Профессиональная лингвистическая подготовка учителей-логопедов в системе высшего образования : автореф. дис. на соиск. уч. степ. д-ра. пед. наук (13.00.03) / Алмазова Анна Алексеевна ; ГОУ ВПО «Московский педагогический государственный университет». – Москва, 2019. – 44 с.
2. Рогова, Г. В. Методика обучения иностранным языкам в средней школе / Г. В. Рогова, – Москва : Просвещение, 1991 – 187с.
3. Щукин, А. Н. Методика обучения речевому общению на иностранном языке : учебное пособие для преподавателей и студентов языковых ВУЗов / А. Н. Щукин. – Москва : Издательство Икар, 2017. – 454 с.
4. Набокова, Л. А. Особенности преподавания иностранного языка детям с нарушенным слухом в условиях инклюзивной школы / Л. А. Набокова // Дефектология. – 2016. – № 1. – С. 13–20.
5. Набокова, Л. А., Новицкая, И. В. Особенности обучения иностранному языку детей с ограниченными возможностями здоровья на ступени основного общего образования / Л. А. Набокова, И. В. Новицкая // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2019. – № 8. – С. 41–47.

**ДИСЦИПЛИНА «ТЕХНОЛОГИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБЩЕНИЯ  
И САМОРАЗВИТИЯ» В СИСТЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ  
БУДУЩИХ ФИЛОЛОГОВ**

**The course "Technologies of professional communication and  
self-development" in the system of professional training of future philologists**

*М. С. Шевченко*

*ФГАОУ ВО «Севастопольский государственный университет», г. Севастополь, Россия*

*Ключевые слова:* профессиональная подготовка будущих филологов, языковая личность филолога, учебная дисциплина, компетенции, методы обучения.

*Keywords:* professional training of future philologists, students-philologists' language personality, academic course, competencies, teaching methods.

*Аннотация.* В статье рассматривается роль и место дисциплины «Технологии профессионального общения и саморазвития» в системе профессиональной подготовки будущих филологов, обучающихся по направлению 45.03.01 Филология. Описывается развитие языковой личности будущих филологов средствами учебной дисциплины «Технологии профессионального общения и саморазвития». Автором уделяется значительное внимание сформированности познавательной мотивации, критического мышления, личностной рефлексии, коммуникативным способностям, готовности к межличностному взаимодействию и сотрудничеству. В статье описывается содержание учебной дисциплины «Технологии профессионального общения и саморазвития», изучаемой студентами. Приводятся примеры групповых и индивидуальных заданий, итогового проекта, активизирующих процесс развития языковой личности будущих филологов.

В образовательном и социальном пространстве современной России возникла необходимость подготовки будущих филологов, способных пройти процесс адаптации к социальным реалиям и реализовать себя в обществе. Выпускник-филолог выступает как субъект социокультурной жизни, в которой ему необходимо уметь быстро преобразовывать и усваивать новые виды деятельности, соответственно меняется модель деятельности, вместе с новыми возможностями появляются новые функции и обязанности.

Подготовку филологов целесообразно ориентировать на формирование не только набора профессиональных компетенций, но и универсальных. Федеральные государственные образовательные стандарты (ФГОС ВО «поколения 3+») по направлению подготовки 45.03.01 Филология предусматривают формирование данных компетенций [1].



Для профессиональной подготовки будущего филолога характерна определенная направленность познавательной и коммуникативной активности на решение профессионально ориентированных задач, что, в свою очередь, является ведущей деятельностью языковой личности. Следовательно, принципиально важным аспектом компетентности будущего филолога является формирование основ профессионализма (специализированные знания и умения отбирать языковые средства в соответствии с коммуникативными ситуациями, находить нестандартные решения коммуникативно-поведенческих проблем, проектировать приемлемые стратегии общения) и личностных качеств (толерантность, эмпатия, стрессоустойчивость, личностная рефлексия).

Для эффективного осуществления функций и обязанностей будущего филолога в соответствии с квалификационными характеристиками актуализируется необходимость развития языковой личности филолога в процессе профессиональной подготовки.

В контексте нашего исследования, прежде всего, уточним, что развитие языковой личности будущих филологов в процессе профессиональной подготовки заключается в приобретении совокупности ценных личностных качеств, сформированных в образовательной среде и необходимых для межличностной и межкультурной коммуникации в соответствии с культурно-социальными нормами поведения в предстоящей профессиональной деятельности [2].

Содержание профессиональной подготовки филологов не ограничивается лишь базовыми дисциплинами, подготовка продолжается в течение всего периода обучения в рамках дисциплин вариативной части и по выбору [3]. Для развития и формирования профессиональных и универсальных компетенций в сфере социальной и профессиональной деятельности на этапе обучения в вузе целесообразно использовать возможности непрофильных дисциплин. Именно непрофильные дисциплины позволяют сформировать востребованные самой личностью и обществом компетенции и закладывают необходимую основу, без которой будущий филолог не будет конкурентоспособным на рынке труда [3].

Считаем, что дисциплиной учебного плана по направлению 45.03.01 Филология, реализующей подготовку будущих филологов в данном направлении, является дисциплина «Технологии профессионального общения и саморазвития».

В данной статье рассмотрим роль и место учебной дисциплины «Технологии профессионального общения и саморазвития» в системе профессиональной подготовки будущих филологов.

Дисциплине отводится особая роль в учебном плане, поскольку её изучение позволяет сформировать высокий уровень познавательной мотивации, критическое мышление, личностную рефлексивность, коммуникативные и организаторские способности, готовность к межличностному взаимодействию, умение сотрудничать, способность разрешать конфликты, что в свою очередь активизирует процесс развития языковой личности будущих филологов.

Целями учебной дисциплины «Технологии профессионального общения и саморазвития» являются:

- формирование у студентов целостного представления о технологии профессионального общения; о способах применения полученных знаний в практической деятельности;

- приобретение студентами обобщенных знаний о механизмах, принципах и закономерностях процессов самоорганизации, самообразования и саморазвития.

Среди задач необходимо выделить приобретение и использование навыков саморегуляции в процессе межличностного общения; обеспечение личной и профессиональной эффективности в областях сферы коммуникации; формирование мотивации к самоконтролю и самоорганизации в учебной и профессиональной деятельности; изучение технологий планирования и расстановки приоритетов для эффективной организации работы.

Дисциплина «Технологии профессионального общения и саморазвития» рассчитан на 72 часа, из них практические занятия составляют 36 часов, самостоятельная работа – 36 часов, итоговым результатом освоения курса студентами является зачет в форме защиты проекта траектории профессионального развития.

Следует отметить, что образовательный процесс в рамках данной дисциплины направлен на формирование следующих компетенций:

- способность работать в коллективе, толерантно воспринимая социальные, этнические, конфессиональные и культурные различия (ОК-6);

- способность к самоорганизации и самообразованию (ОК-7);

- свободным владением основным изучаемым языком в его литературной форме, базовыми методами и приемами различных типов устной и письменной коммуникации на данном языке (ОПК-5) [1].

Компетенции раскрываются через формирование определенных целей:

- знать: характерные способы и приёмы отбора языкового материала в соответствии с различными видами речевого общения; базовые понятия и техники конструирования сферы социально психологических отношений в тру-

довом коллективе; способы самообразования, методы построения учебных маршрутов и профессиональной карьеры.

- уметь: разрабатывать стратегию и тактику профессиональной беседы, презентации, переговоров, публичного выступления как коммуникативного процесса; выстраивать конструктивные отношения в группах, повышать продуктивность этих отношений; осуществлять профессиональное и личностное самообразование, проектировать дальнейшие образовательные маршруты и профессиональную карьеру.

- владеть: основными инструментами эффективной профессиональной коммуникации; принципами конструктивных отношений, техниками ведения переговоров в конфликтных ситуациях; навыками, способами самообразования, методами построения образовательных маршрутов и профессиональной карьеры.

Овладение приведенными показателями создает необходимую основу для решения довольно широкого круга профессиональных задач.

Остановимся на содержании дисциплины, так как она предопределяет возможность раскрытия всех проблемных тем, по которым предстоит обучение и освоение студентами необходимых компетенций.

В представленной ниже таблице указаны разделы и темы учебной дисциплины «Технологии профессионального общения и саморазвития».

Таблица 1 – Содержание учебной дисциплины  
«Технологии профессионального общения и саморазвития»

| № п/п   | Название темы занятия   |
|---|---|
| <b>Раздел 1. Адаптация к социально-психологической ситуации общения в группе.</b> |   |
| 1.1.  | Тренинг на знакомство и создание доверительных отношений в группе.        |
| 1.2.  | Развитие навыков командной работы.  |
| 1.3.  | Тренинг эффективного общения  |
| 1.4.  | Роль эмоционального интеллекта в личном и профессиональном продвижении    |
| <b>Раздел 2. Технологии коммуникации.</b>   |   |
| 2.1.  | Технология организации эффективной коммуникации.                          |
| 2.2.  | Межличностная диагностика и невербальная коммуникация. Активное слушание. |
| 2.3.  | Ассертивное поведение и межличностное влияние в коммуникативном процессе. |
| 2.4.  | Эффективное управление конфликтами в профессиональных коммуникациях.      |
| <b>Раздел 3. Виды саморегуляции и личностная идентичность.</b>                    |   |
| 3.1.  | Практические технологии саморегуляции психических состояний личности      |
| 3.2.  | Стресс-менеджмент в профессиональном общении.                             |
| 3.3.  | Прояснение ценностно-мотивационной сферы и ее развитие.                   |
| <b>Раздел 4. Профессиональная идентичность и карьера.</b>                         |   |
| 4.1.  | Тренинг профессиональной идентичности.                                    |
| 4.2.  | Профессия и карьера. Осознание карьерных ориентаций.                      |

| № п/п | Название темы занятия                                       |
|-------|---|
| 4.3.  | Техника эффективной организации учебного процесса студента. |
| 4.4   | Презентация траекторий профессионального развития.          |

Особое место в преподавании учебной дисциплины занимают методы активного и интерактивного обучения. Их применение обусловлено повышенной привлекательностью занятий для студентов. Для активизации процесса развития языковой личности будущих филологов нами комплексно реализованы различные методы активного и интерактивного обучения: проблемная лекция, круглый стол, групповая дискуссия, командная работа, метод портфолио, работа в парах и малых группах, деловая игра, ролевая игра, анализ конкретной ситуации, мозговой штурм, тренинг.

Так, на практических занятиях студенты выполняют групповую работу по составлению образа своей группы, что определяет и активизирует лидеров, членами группы осознаются личные установки цели, ценности. Индивидуальная работа заключается в заполнении рабочей тетради «Мои ресурсы и ограничения в осуществлении профессиональной деятельности», что способствует осмыслению отношения участников к планированию, к распределению временных ресурсов и заполнению своей жизни различными видами активностей. В рамках самостоятельной работы студентам предлагается выполнить проект «Траектория профессионального развития». Результатом проекта является определение направления своего профессионального развития на ближайшие 4 года, разработка программы и ее описание.

В заключении следует отметить, что дисциплине «Технологии профессионального общения и саморазвития» отводится значимая роль в системе профессиональной подготовки будущих филологов. Отличительной особенностью данной дисциплины является ее практикоориентированность, что позволяет обеспечить новое качество подготовки будущего филолога.

### *Литература*

1. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 45.03.01 Филология. Утвержден приказом Минобрнауки России от 7 августа 2014 г. № 947. – URL : [http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvob/450301\\_Filologia.pdf](http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvob/450301_Filologia.pdf) – (дата обращения 01.03.2021).
2. Шевченко, М. С. Модель развития языковой личности в процессе профессиональной подготовки студентов-филологов / М. С. Шевченко // Мир науки. Педагогика и психология: электронный научный журнал. – 2020. – URL : <https://mir-nauki.com/PDF/129PDMN620.pdf> – (дата обращения 15.03.2021).
3. Шевченко, М. С. Профессиональная подготовка студентов-филологов педагогического вуза: методологические подходы / М. С. Шевченко // Гуманитарно-педагогическое образование. – 2018. – Т. 4. – № 3. – С. 150–160.

## АКТУАЛЬНЫЕ КОМПЕТЕНЦИИ ПЕДАГОГА

### Actual competencies of a teacher

*Ю. Д. Хуснутдинова, Н. Н. Шик*

*ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет», г. Томск, Россия  
МАДОУ ЦРР № 63 г. Томск, Россия*

Модернизация дошкольного образования требует от воспитателя смены целевых установок и приоритетов процесса обучения и воспитания детей. Меняется выбор форм и средств обучения. Становится все труднее ориентироваться в решении профессиональных задач. Понимая необходимость в повышении своей профессиональной компетентности, воспитатель ограничивается изменениями лишь отдельных методов обучения. Педагог не готов к активному построению собственного профессионального саморазвития [2]. Курсы повышения квалификации, которые дает АО ИОО, как правило, не обеспечивают профессионального роста педагогов, а лишь наполняют знания предметно – ориентированным содержанием. Методическая система работы в рамках ДОО так же не позволяет в полной мере решать задачи, поставленные перед системой образования обществом. Она ориентирована в основном на результат педагогической деятельности – на повышение показателей качества образования, повышение квалификационной категории, но не на отношение педагога к своей профессиональной деятельности. В настоящее время стала очевидной необходимость в научно – методическом сопровождении деятельности, которое обеспечит эффективное совершенствование профессионального опыта в более короткие сроки.

Так как педагог находится в постоянной ситуации «ученичества и самообразования» непосредственно на рабочем месте, то от него требуется принятие системы ценностей современного образования. Необходимо осознание потребности модернизации и проектирование образовательного процесса с ориентацией на новые результаты, переосмысливание своего опыта. Исходя из всех этих требований, повышение профессиональной педагогов рассматривается на трех уровнях:

1. Уровень развития личности. Главным показателем является – развитость авторской позиции, способность педагога самому определять свою жизнь и иметь способность управлять собой. Содержанием этого уровня на выстраивание системы о представлении педагога в современном обществе,

что он является человеком этого общества. Происходит познание мира человеком, рефлексивной деятельности, толерантности мышления и коммуникативности. Целью уровня развития личности – раскрытие качеств педагога, его способностей самостоятельно принимать решения и нести ответственность за принятое решение. Иметь готовность к самообразованию, саморазвитию, рефлексии и самовыражению [1].

2. Надпредметный уровень. Подразумевает «выход» педагога за границы своей профессиональной деятельности, который будет включать коммуникативный, познавательный, интеллектуальный, социальный опыт педагогов. Данный уровень гарантирует научно – методическому сопровождение в сфере социального, нравственного, психологического и эмоционального самочувствия педагогов. Интеллектуальный предполагает умения педагога находится в постоянном развитии своего интеллекта и уметь им правильно пользоваться [6].

3. Предметный уровень. Определяет направление в области компетентности педагога: знанием объекта и методики преподавания, мотивация обучающихся к обучению, освоение, использование и развитие ИКТ – технологий, совершенствование образовательного процесса, постановкой целей и задач педагогической деятельности. Спектр сопровождения определяется самим педагогом [5].

На сегодняшний день педагогам предлагаются разнообразные формы повышения квалификации: заочное обучение, дистанционное обучение, курсы повышения квалификации и т. д. Инновационные формы методической работы условно можно разделить на 2 группы: теоретические и практические, которые подразделяются на коллективные и индивидуальные.

- Теоретические формы:

1. Коллективные: 1. Семинары по обсуждению значимых педагогических явлений, докладов, технологий, методик и т. д. 2. Практические семинары с представлением опыта работы по освоению методик, технологий. 3. Педагогические советы, как форма поиска, изучения и обсуждения интересных подходов и решений. 4. Педагогический всеобуч для опытных педагогов по обучению опытно-экспериментальной деятельности. 5. Минутки искусства. 6. Экспресс-маршруты

2. Индивидуальные: 1. Собеседование по определению задачи и выбору форм работы. 2. Подготовка доклада, конспекта проекта, работы по актуальной проблеме педагогического эксперимента. 3. Индивидуальные беседы-убеждения. 4. Индивидуальные рекомендации по изучению литературы.

- Практические формы:

1. Коллективные: 1. Творческие группы. 2. Педагогические мастерские по формированию у педагогов творческих умений. 3. Копилка методических идей и педагогических достижений. 4. Педагогический всеобуч (для начинающих педагогов). 5. Профессионально-педагогические экскурсии. 6. Коллективное составление сборников. 7. Творческие встречи. 8. Участие в смотрах-конкурсах. 9. Взаимопосещения образовательной деятельности.

2. Индивидуальные: 1. Разработка проектов. 2. Индивидуальное составление разработок. 3. Наставничество. 4. Творческий отчет по результатам учебного года.

Участие воспитателей в методической, инновационной деятельности способствует в конечном итоге формированию личной педагогической системы, формированию индивидуального стиля педагогической деятельности.

А это значит: изменится отношение педагогов к своей профессиональной деятельности, возрастет количество педагогов, которые смогут принимать участие в технологических, организационных, социальных инновационных мероприятиях. Новые современные формы развивающего взаимодействия становятся: проектные семинары, деловые игры, коучинг – сессии, круглые столы, имитирующие профессиональные ситуации с использованием интерактивных методов обучения и др. [24].

В режиме модернизации необходимо строить по – новому систему управления профессионального развития, привлекая педагогов к разработке, применению и реализации нового опыта. Выдвигается на первый план не формальная принадлежность воспитателя к профессии, а занимаемая его личная позиция, которая обеспечивает отношение к труду.

Особенностью руководства и управления на современном этапе становится удовлетворение профессиональных потребностей педагога и включение его в творческий поиск. А руководитель совместно со старшим воспитателем должен способствовать профессиональному и личностному росту педагогических кадров с использованием формальных, неформальных, ин-формальных форм их профессионального образования, опираясь и используя новую систему НМС повышения профессионального уровня. Вся ответственность лежит на руководителе образовательной организации, который создает и обеспечивает условия для совершенствования профессионализма педагогов, формирует педагогическую культуру, творческую атмосферу с учетом особенностей своего коллектива, обеспечивает перспективу роста [4].

Особо уделяет внимание оснащению рабочего процесса, который будет служить предпосылкой для творческого саморазвития. Важной функцией руководителя ДОО направлять, поддерживать и контролировать подготовку,

повышение квалификации имеющегося персонала, создавать процесс обмена опытом между ДОО и в самой образовательной организации, контролировать участие в конкурсах, контролировать необходимыми документами при сопровождении на различные мероприятия. А самое главное руководитель должен стимулировать творческую инициативу педагогов [3].

Все вышеперечисленное нуждается в научно-методическом сопровождении потому, что педагог не всегда может справиться самостоятельно с поставленной задачей, ему необходимо помочь правильно спланировать свое профессиональное развитие, правильно распределить время и собственные усилия, уметь изучать и изменять себя. Замотивировать педагогов является одним из важных условий профессионального развития. Для создания хорошей мотивации необходимо стимулирование. Так же важен контроль и поддержка, как от руководства, так и от коллектива

### *Литература*

1. Давлятшина, О. В. Научно-методическое сопровождение профессионально-личностного развития педагогов общеобразовательной организации : автореф. диссерт. на соис. учен. степ. канд. пед. наук: 13.00.01 / Ольга Вячеславовна Давлятшина; Место защиты : ФГБОУ ВО Вятский госуд. универ]. – Киров, 2017 – 274 с.
2. Каратаева, Н. Е. Индивидуальный образовательный маршрут : дошкольное воспитание / Н. Е. Каратаева, О. И. Крежевских. – 2014. – №10. – С. 96- 101.
3. Кочетова, Н. А. Справочник старшего воспитателя : пособие / Н. А. Кочетова, Т. В. Комардина, С. В. Шапошникова, Н.И. Гладышева. – Волгоград : Учитель, 2015. – 301 с.
4. Кульневич, С. В. Организация и содержание методической работы : Практич. пособие для дошкольной администрации, руководителей методических объединений, методистов, учителей, студентов пед. учеб. заведений, слушателей / С. В. Кульневич, В. И. Гончарова, Т. П. Лакоценина. – ИПК. – Ростов-на-Дону : Учитель», 2017. – 288 с.
5. Методическое сопровождение педагогов ДОО в условиях реализации ФГОС ДО : Методические рекомендации для руководителей и старших воспитателей ДОО. – Москва : РМК, 2015. – 32 с.



# РАЗДЕЛ 3.

## Психолого-педагогическое сопровождение общего специального и инклюзивного образования детей и молодежи

УДК 373.24  
ГРНТИ 14.07.05

**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ВОСПИТАНИЯ  
ДЕТСКОГО КОЛЛЕКТИВА В ИНКЛЮЗИВНОМ КЛАССЕ**

**Psychological and pedagogical conditions of education  
of a children's team in an inclusive classroom**

*Н. Н. Гладченкова*

*Overland Learning Centre, Toronto, Canada*

*Ключевые слова:* инклюзивное образование, классный коллектив, воспитание, инклюзивный класс, здоровьесберегающая технология учитель, классный руководитель.

*Key words:* inclusive education, class team, inclusive class, education, health-saving technology, teacher, class teacher.

*Аннотация.* Проблема детей с ограниченными возможностями здоровья является одним из самых актуальных вопросов для российской педагогической науки и образовательной практики. Обращение к зарубежному опыту реализации идей инклюзивного образования помогает находить новые методы проведения исследований и условия внедрения эффективных психолого-педагогических условий работы с “особенными” детьми. Тем не менее, автор считает незаслуженно забытой технологию воспитания классного коллектива и рассматривает ее как здоровьесберегающую технологии инклюзивного образования.

В современном мире непросто жить взрослым и детям. Ее труднее приходится детям с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), а потому во всех развитых странах в центре внимания находится проблема организации инклюзивных классов.

Считается, что дети, получающие специальные образовательные услуги, должны учиться в наименее ограничительной среде. Это означает, что они должны проводить как можно больше времени со школьниками, которые не получают специальных образовательных услуг.

Исследования западных коллег показывают, что инклюзия полезна для всех студентов, а не только для тех, кто получает специальные (особые) образовательные услуги. На самом деле практика свидетельствует, что инклюзивное образование оказывает положительное краткосрочное и долгосрочное воздействие на всех учащихся. От этого выигрывают все. Обычные дети чувствуют себя более комфортно и более терпимо относятся к различиям, проявляют заботу по отношению к своим сверстникам, которые нуждаются в дополнительном внимании. И у тех, и у других повышается положительная самооценка, возникают разноплановые дружеские отношения. Все учащиеся пользуются ресурсами, доступными в инклюзивном классе.

Инклюзивный класс – это обычный общеобразовательный класс, в котором обучаются учащиеся, получающие специальное образование. В инклюзивном классе учителя часто разбивают учеников на небольшие группы и обучают их, исходя из их конкретных потребностей в обучении.

Инклюзия – это педагогический подход, направленный на включение учащихся с особыми образовательными потребностями в школьное сообщество. Инклюзия выходит за рамки помещения ребенка с ОВЗ в общеобразовательный класс. Она также направлена на то, чтобы ребенок участвовал в классных занятиях и внеклассных мероприятиях.

Инклюзия одновременно дает детям возможность говорить о том, как каждый учится по-своему. О том, что разница – это просто нормальная часть жизни. Это принцип инклюзивного образования.

Помимо прочего, инклюзивность создает более приемлемую школьную культуру и чувство принадлежности для учащихся с особыми потребностями или без них. Это одна из причин, по которой увеличивается школ, которые отказываются или ограничивают программы обучения одаренных в пользу инклюзивной классной среды.

Инклюзивные классы создаются несколькими способами. Большинство используют модель коллективного обучения (или совместного обучения). При совместном обучении в комнате весь день находится педагог специального образования (тьюторы, ассистенты учителя). Такая модель очень распространена на Северо-Американском континенте, Австралии, Новой Зеландии и других странах. В любом случае оба учителя готовы помочь всем ученикам инклюзивного класса, а не только тем из них, кто нуждается в особой образовательной поддержке.

В Новой Зеландии основными принципами построения успешного инклюзивного образования называют (1) присутствие, (2) участие, (3) вовлеченность, (4) достижение и (5) принадлежность. В фокусе внимания оказывается

формирование инклюзивной школьной культуры, разработка учебных процессов и систем, система оценки для различных учащихся; укрепление партнерских отношений и пр. [1]

В Канадской образовательной практике инклюзивное образование часто связывают с социально эмоциональным обучением (Social Emotional Learning, SEL) и построением такой среды, где все отношения развиваются через учебу и общественную деятельность. В этом случае некоторые студенты сами не прилагают усилий, чтобы узнать о ком-то, кто отличается от них. В процессе обучения или занимаясь общественной или волонтерской деятельностью, они обнаруживают, что у них много общего со сверстниками с ОВЗ. И это общее обнаруживается естественно и независимо от особенностей здоровья вторых[2].

Другими словами, инклюзивное образования – это такое образование, при котором все обучающиеся вовлечены в процесс учения. Создание инклюзивной среды зависит от администрации школы, практики работы учителей и даже общей атмосферы школы. Инклюзивная школьная среда означает:

- абсолютно все дети реализуют свои образовательные потребности в школе и раскрывает свой потенциал для будущего;
- все обучающиеся ощущают себя частью школьного сообщества;
- дети с ОВЗ имеют условия для того, чтобы пробовать себя в различных видах творческой деятельности наравне со сверстниками.

Опыт Канады показывает, что все дети с инклюзией, которые сегодня посещают публичные, католические или частные школы, учатся совместно в своих классах. Это значительный рывок в реализации равных возможностей по сравнению с десятью годами ранее. Конечно, в канадском образовании существуют некоторые проблемы, и родители не всегда довольны уровнем обучения своих детей в условиях возросшей конкуренции на рынке труда. Тем не менее, мы отмечаем существенные возможности для реализации образовательных запросов тех обучающихся, которые требуют особой заботы в обучении.

В России право на такое образование гарантируется основными нормативными актами государства. Так, Конституции РФ (статья 43) устанавливает право каждого человека на общее образование и даже его обязательность, гарантирует общедоступность и бесплатность в образовательных организациях государственного и муниципального уровней управления.

Согласно миссии инклюзивного образования, каждому ребенку создаются равные условия для общения со сверстниками, так как учиться и социализироваться намного легче и даже естественнее в условиях непосредственного,

живого взаимодействия. Для этого все школьники должны участвовать в творческой и общественной жизни класса, быть равноправными творцами событий детского коллектива. Классный коллектив в жизни детей имеет немаловажное значение, особенно для детей с ОВЗ (например, имеющих сколиотические заболевания), которые большую часть времени находятся в специализированном школе-интернате.

Тем не менее, проведенный анализ существующих публикаций и диссертационных исследований последних лет показывает, что данная проблема недостаточно изучена, а вопрос воспитания детей в коллективе и через коллектив неправомерно находится вне фокуса научно-теоретических и методических исследований [3; 4].

Нами было выявлено противоречие между:

- между стремлением государства и общества к развитию инклюзивного образования и недостаточным вниманием образовательных учреждений к технологиям коллективного воспитания детей с ОВЗ;

- между поиском эффективных здоровьесберегающих технологий и неразработанностью психолого-педагогические условия воспитания детского коллектива в инклюзивном классе.

Данные противоречия предопределили выбор темы и цель исследования, которая была направлена на определение психолого-педагогических условий воспитания коллектива обучающихся, имеющих ограниченные возможности здоровья.

Впервые в научно-исследовательской работе технология коллективного воспитания рассматривается как здоровьесберегающая педагогическая технология. Раскрываются особенности коллективного воспитания детей в условиях инклюзивного класса.

В ходе и в контексте исследования нами уточнены и дополнены в такие понятия, как здоровьесберегающие технологии, детский коллектив инклюзивного класса, и другие. Так, инклюзивное (“включенное”) образование в работе понимается, как образование, которое опирается на приоритет здоровья, базируется на идеях признания ценности, многообразия и, одновременно, уникальности всех детей. Принципы инклюзивного образования не зависят от расы учащихся, их вероисповедания, национальности и уровня культуры. Исключают любые формы дискриминации лиц, имеющих ограниченные возможности здоровья. Предполагают активное включение всех детей в активную жизнедеятельность в соответствии с интересами и уровнем способностей отдельного ребенка.

Здоровьесберегающая педагогическая технология – это, прежде всего, такой способ организации учебно-воспитательной и познавательно-творческой деятельности, который способствуют сохранению и укреплению здоровья обучающихся в любых образовательных организациях. Коллективное воспитание в инклюзивном классе способно выполнять здоровьесберегающую, психотерапевтическую и социально-педагогическую функции.

Психолого-педагогические условия коллективного воспитания в инклюзивном классе включают: охрану и укрепление физического и психического здоровья детей, создание ситуаций успеха и творческой самореализации каждого ребенка и одновременно совместной коллективной деятельности детей, имеющих разный социальный статус в классе, психолого-педагогическую поддержку детей и родителей; со-бытийность и создание собственных традиций в классе, совместное планирование жизнедеятельности в образовательном учреждении, организацию детского самоуправления и т. д.

Полученные в ходе эксперимента результаты свидетельствуют, что совместная учебно-познавательная и творческая деятельность сблизила ребят, они стали лучше понимать друг друга, уважительнее относиться друг к другу, осознавать проблемы и потребности друг друга. Благодаря четкой организации совместной работы как лидеров, так и всего коллектива класса, заметны позитивные изменения в отношениях с «отвергнутыми».

Данные выводы сформулированы на основании целенаправленного педагогического наблюдения в процессе совместной деятельности воспитанников, в ходе индивидуальных бесед и опросных листов. Мы также установили, что методика воспитания коллектива инклюзивного класса базируется на двух идеях: во-первых, вовлечение всех без исключения воспитанников в разнообразную, событийную и содержательную совместную деятельность и, во-вторых, организация этой деятельности таким образом, чтобы событийность сплачивала и объединяла детей в дружный и работоспособный коллектив не только во главе с “лидерами”, но и с включением “отверженных”. Отсюда следуют такие психолого-педагогические условия, как:

а) средствами воспитания коллектива инклюзивного класса являются равноправная учебная и разнообразная внеклассная работа, общественная, творческая деятельность, психологические тренинги, игры, упражнения;

б) учет особенностей развития, притязаний и способности детей с ОВЗ в контексте создания и воспитания сплоченного коллектива в инклюзивном классе.

Результаты, полученные в ходе эксперимента, свидетельствуют о положительной тенденции изменения психологической атмосферы коллектива – наблюдаемого нами 6-го класса.

Благоприятный психологический климат ученического коллектива характеризуется насыщенной эмоциональной жизнью, в которую вовлечены все дети, человеческой взаимопомощью, сотрудничеством, товарищеской поддержкой.

Мы полагаем, что чувство коллективизма, общности выражает такой уровень осознания и социального развития человека, при котором возникает личная ответственность за общий интерес коллектива и желание помочь тому, кто в этом нуждается. Здесь большую роль играет умение сочетать общественное с личными целями.

Коллективизм, как принцип организации взаимоотношений и совместной деятельности разных детей в одном классе, представлен как осознанная способность подчинить индивидуалистические интересы общему делу, как творческое сотрудничество и готовность к взаимопомощи, как доброжелательность и тактичность, как интерес и забота о других людях. Не смотря на нынешний интерес к проблеме индивидуальности, коллективизм остается ведущим показателем сформированности групп высокого уровня развития и является основой ее сплоченности и единства.

Миссию классного руководителя мы видим в том, чтобы он выполнял несколько функций, среди которых: защита своих воспитанников в психологических и деловых ситуациях, возникающих в жизни класса и школы; тьюторинг различных видов деятельности (творческой, учебной, социально значимой и др.) всех и каждого; психологическая поддержка межличностных отношений, социальных ролей в группе и в процессе создания классного коллектива; коучинг как поддержка самосовершенствования и самоопределения участников классной общности; демонстрация наглядного образа достойного уважения взрослого и примера для подражания.

Практическая значимость исследования состоит в том, что разработанные методические рекомендации, могут использоваться в работе учителей и классных руководителей обучающихся, имеющих ОВЗ. Основные выводы работы рекомендуется включить в содержание дисциплин психолого-педагогического цикла, в курсы повышения квалификации работников образования и более широкой психолого-педагогической и социально-реабилитационной практике.

Разнообразие и инклюзивность делают наш мир и классные комнаты прекрасными. В долгосрочной перспективе создание инклюзивного класса по-

требует огромных изменений, но все начинается с небольших, эффективных действий.

Правильно кто-то сказал, что слово “доступность” говорят в отношении среды, а “инклюзия” – в отношении людей. Создание инклюзивного классного коллектива – это действие, полезное для всех участников. Изменения, которые происходят в детской среде, обязательно ведут к положительным результатам.

Если мы сделаем все возможное, чтобы обратить на это внимание и попытаться создать инклюзивную среду коллективного обучения, мы сможем перенести этот менталитет в большую классную комнату – наш мир.

### *Литература*

1. Inclusive practice in secondary schools: ideas for school leaders // Education in New Zealand. – URL: <https://education.govt.nz/assets/Documents/School/Inclusiveeducation/InclusivePracticeSecondarySchoolsForSchoolLeaders.pdf> (Дата обращения: 31.03.2021).
2. Clark, A. How to build an inclusive classroom environment // Classcraft. – URL: <https://www.classcraft.com/blog/inclusive-classroom-environment/> (Дата обращения: 30.03.2021).
3. Гладченкова, Н. Н. Профессиональный стандарт учителя: в поиске истины // Педагогическое образование университетского типа: культурные традиции, современное состояние, взгляд в будущее. Материалы второй международной научно-практической конференции. Т. 1. – Ростов-на-Дону, 2014. – 264 с. – С. 70–76.
4. Мухаметзянова, Ф. Г. Проблемы объектов и субъектов инклюзивного образования / Ф. Г. Мухаметзянова, В. А. Боговарова // Психолого-педагогический поиск. – 2015. – № 3. – С. 40–47.

**ИНКЛЮЗИВНОЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ:  
ПРОБЛЕМЫ И НАПРАВЛЕНИЯ РАЗВИТИЯ**

**Inclusive professional education: problems and directions of development**

*Л. В. Горюнова*

*ФГАОУ ВО «Южный федеральный университет», г. Ростов-на-Дону, Россия*

*Ключевые слова:* инклюзия, профессиональное образование, профессиональная подготовка, лица с ограниченными возможностями здоровья.

*Key words:* inclusion, vocational education, vocational training, persons with disabilities.

*Аннотация.* Сегодня инклюзивное профессиональное образование представляет собой средство социализации и трудовой интеграции лиц с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья. В связи с этим к процессу профессиональной подготовки такой категории лиц предъявляются высокие требования, поэтому актуальность исследования не вызывает сомнений. В исследовании обобщены основные проблемы организации и реализации инклюзивного профессионального образования. На основе выявленных групп проблем представлены направления дальнейшего развития системы инклюзивного профессионального образования лиц с ОВЗ и с инвалидностью. В статье также раскрыта социальная значимость развития системы инклюзивного профессионального образования.

Исследуя состояние инклюзивного профессионального образования с целью определения групп проблем и перспективных путей их решения, необходимо опираться на глубокое понимание природы инклюзивного образования. Инклюзивное образование – процесс обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья совместно с лицами с нормативным развитием в целостном социально-образовательном пространстве образовательных организациях, имеющих условия (кадровые, информационно-технологические, учебно-методические, инфраструктурные), которые обеспечивают индивидуализацию образования [1, с. 16]. Инклюзивное образование, имея многоуровневую природу, охватывает инклюзивную политику, философию, практику, выглядит как «глокальный» феномен, на который оказывают влияние различные институты (политические, управленческие, социальные и т. д.) [2]. Инклюзивное образование может «резонировать» или «сталкиваться» с данными институтами, что зачастую приводит к напряженности в сфере образования и возникновению различных проблем в его реализации. Эти процессы оказывают существенное влияние на развитие инклюзивного образования,



поскольку образовательные организации по-разному концептуализируют процесс инклюзивного обучения.

Профессиональное образование призвано сыграть важную роль в решении социальных и демократических проблем страны и мира в целом. Для решения данных проблем современное профессиональное образование должно стать инклюзивным, т. е. быть тесно связанным с социумом [3]. Для решения поставленной задачи необходимо создать ряд условий успешного обучения студентов с разными образовательными потребностями. Решение этого вопроса выходит за рамки простого создания безбарьерной среды и увеличения финансирования, хотя это не маловажно. Итак, профессиональное образование, как инклюзивное, позволит расширить социально-профессиональное поле развития и самореализации лиц с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья.

Становление и развитие инклюзивного профессионального образования, достаточно сложная задача. Однако, по мере того как увеличивается количество обучающихся с ограниченными возможностями в общеобразовательных учреждениях, повышается и количество молодых людей, данной категории, желающих продолжить свое обучение и получить профессию [4, с. 3]. Данный факт детерминировал процесс активного внедрения в систему профессионального образования инклюзивной практики. Для обеспечения того, чтобы большое количество студентов с ограниченными возможностями и особыми образовательными потребностями, могли поступать и успешно заканчивать профессиональные образовательные организации, необходимо реализовать помогающую образовательную стратегию и нацелиться на построение адаптируемого под запросы студентов социально-образовательного пространства. Все это приведет к реализации гибких вариантов профессиональной подготовки такой категории студентов [5, с. 2670].

Ученые и практики, занятые процессом реализации инклюзивного профессионального образования регулярно отслеживают проблемы, связанные с организацией процесса профессиональной подготовки таких студентов в образовательных организациях различного типа и вида, а также фиксируют прогресс, достигнутый в достижении целей инклюзивного профессионального образования, в рамках страны и регионов. Повышение социального измерения профессионального образования как инклюзивного, является опорой развития общества и государства.

В ходе исследования, нами были выявлены основные проблемы современного инклюзивного профессионального образования. Первая проблема связана с нормативно-правовым обеспечением. Инклюзивное профессио-

нальное образование на данном этапе своего развития сталкивается с целым рядом вопросов, для решения которых необходимо либо разрабатывать новые, либо изменять старые подзаконные акты, обеспечивающие правовое сопровождение функционирования данной системы. Несвоевременность принятия которых, увеличивает количество проблем, а не устраняет их. Вторая проблема – социальная. По-прежнему, фиксируется неполная готовность социума и педагогической общественности к принятию идей инклюзивного профессионального образования. Субъекты образовательного процесса, не редко отрицают необходимость реализации профессиональной подготовки специалистов в условиях инклюзии, а в некоторых случаях мы можем наблюдать сегрегацию обучающихся с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья. Третья проблема – психологическая. Данная проблема зачастую связана с необходимостью проведения специальной профориентационной работы с такой категорией лиц при учете их особых потребностей, ограничений [6, с.97], соответственно оптимального сопровождения процесса профессионального самоопределения, что ведет к принятию лицами с инвалидностью и ОВЗ адекватных решений при построении образовательно-профессиональной траектории своего развития и позволит повысить степень их профессиональной адаптации, социализации. Четвертая проблема связана с различием в подходах к адаптации образовательных программ профессиональной подготовки и образовательного пространства различных организаций системы профессионального образования. В существующих рекомендациях есть некая рассогласованность в подходах к универсальному педагогическому дизайну программ, хотя общие положения присутствуют (увеличение сроков обучения, включение адаптационных дисциплин и т.д.). Из вышеназванной проблемы, возникает пятая проблема, связанная с рассогласованностью в системе учебно-методического и педагогического (тьюторского) сопровождения студентов на всех уровнях профессионального образования, связанная, во-первых, с тем, что обучающийся на одном уровне образования (среднее профессиональное образование) использовал учебные материалы и технологии одного типа, а образовательная организация следующего уровня (высшее образование) готова реализовать процесс обучения с использованием другого типа, во-вторых, не выстроены и не внедрены системы сопровождения индивидуальных образовательных маршрутов такой категории студентов. Шестая проблема связана с увеличенным вниманием в части реализации инклюзии только к профессиональному образованию. Это ведет, прежде всего, к смещению акцентов и упущению из виду: во-первых, этапа, на котором происходит начало профессионального самоопределения лиц с инвалидностью и ОВЗ – система профориентационной работы; во-

вторых, этапа, на котором происходит старт профессиональной карьеры и становление выпускника в профессии. Именно успешная интеграция всех трех этапов позволит реализовать весь потенциал инклюзивного профессионального образования, как средства социализации и самостоятельной жизнедеятельности человека с инвалидностью и ограниченными возможностями. Седьмая проблема развития инклюзивного профессионального образования связана с кадровым обеспечением. По-прежнему существуют преподавательские системы профессионального образования имеющие «невысокие показатели готовности к профессиональной деятельности в условиях инклюзивного образования» [7, с. 137]. Отсутствует так же система подготовки представителей помогающих профессий (сурдопедагог, тифлопедагог, специальный психолог, логопед, педагог адаптивной физической культуры, тьютор) для системы инклюзивного профессионального образования. Восьмая проблема, связана с низкой мотивацией к получению профессиональной подготовки такой категории лиц. Данная проблема связана с формированием мотивации и ориентации на трудовую карьеру, такой категории лиц. Без согласованных действий, направленных на решение данной проблемы на уровнях образования решить данную ее не представляется возможным. Девятая проблема: готовность инфраструктуры. Степень готовности инфраструктуры образовательных организаций системы профессионального образования различных уровней отличается, иногда значительно отличается, что влияет на эффективность реализации обучающимся своей индивидуальной образовательной траектории. Зачастую это связано с быстроменяющимся миром профессий и рынком труда.

Опираясь на характеристики выявленных проблем, в ходе исследования были сформулированы направления развития профессионального инклюзивного образования: изменение образовательной политики в сторону принятия инклюзии как идеологии современного образования вообще и профессионального в частности; построение экосистемного образовательного пространства, выстроенного на принципах ресурсности; использование при реализации инклюзивного профессионального образования потенциала кластерного подхода; создание эффективных механизмов и инструментов взаимодействия субъектов, т.е. реализация профессиональной подготовки с использованием возможностей сетевого взаимодействия; проектирование и реализация целостной системы подготовки педагогических кадров вообще и специалистов помогающих профессий для системы профессионального образования, а особенно их системное профессиональное сопровождение; проектирование единой системы сопровождения студентов с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья и ее интеграция в систему

профессиональной подготовки; просвещение граждан и формирование инклюзивной культуры общества, что приведет к активизации инициатив гражданских институтов; организация сотрудничества в области обмена инновационными практиками инклюзивного обучения и преподавания в системе профессионального образования. Таким образом, следует разрабатывать политику, которая поощряет и поддерживает организации системы профессионального образования к выполнению их социальной роли – становлению инклюзивного общества.

### *Литература*

1. Маллаев, Д. М. Инклюзия лиц с ограниченными возможностями здоровья, ее характер и самобытность / Д. М. Маллаев, З. Ш. Шахбанова // Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Психолого-педагогические науки. – 2018. – Т. 12. – № 1. – С. 12–16.
2. Vansteenkiste, D. Professional Development for Inclusive Education / D. Vansteenkiste, E. Swart, P. Avermaet, E. Struyf // Oxford Research Encyclopedia of Education. – September 28, 2020. – URL : <https://oxfordre.com/education/view/10.1093/acrefore/9780190264093.001.0001/acrefore-9780190264093-e-1013>. (дата обращения: 15.04.2021).
3. Lutfiyya, Z. Inclusive Societies / Z. Lutfiyya, N. Bartlett // Oxford Research Encyclopedia of Education. – April 20, 2021. – URL : <https://oxfordre.com/education/view/10.1093/acrefore/9780190264093.001.0001/acrefore-9780190264093-e-1022>. (дата обращения: 15.04.2021).
4. Moriña, A. Inclusive education in higher education: challenges and opportunities / A. Moriña // European Journal of Special Needs Education. – 2017. – Volume 32. – Issue 1. – P. 3–17.
5. Ortiz Colón, A. M. Toward Inclusive Higher Education in a Global Context / A. M. Ortiz Colón, M. A. Montoro, M. J. Colmenero Ruiz // Sustainability. – 2018. – № 10. – P. 2670.
6. Денисова, О. А. К проблеме цифрового сопровождения профориентации, образования и трудоустройства инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья / О. А. Денисова, О. Л. Леханова // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. – 2020. – № 195. – С. 96–102.
7. Афанасьев, Д. В. Готовность преподавателей высшей школы к инклюзивному образованию / Д. В. Афанасьев, О. А. Денисова, О. Л. Леханова, В. Н. Поникарова // Психолого-педагогические исследования. – 2019. – Т. 11. – № 3. – С. 128–142.

**ЗНАЧЕНИЕ РАЗВИТИЯ ПРОЦЕССОВ ФОНЕМАТИЧЕСКОГО ВОСПРИЯТИЯ  
У ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВОМ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА**

**The significance of the development of phonemic perception processes  
in children with autism spectrum disorder**

*Н. Е. Григорьева*

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

Научный руководитель:  
Н. А. Мёдова, канд. пед. наук, доцент

*Ключевые слова:* расстройство аутистического спектра (РАС), фонематическое восприятие, нарушение фонематического слуха, миелинизация, снижение скорости обработки слуховой информации.

*Key words:* autism spectrum disorder (ASD), phonemic perception, phonemic hearing impairment, myelination, decreased speed of auditory information processing.

*Аннотация.* Статья посвящена проблеме нарушений восприятия речи на слух у детей с расстройством аутистического спектра. Рассмотрена важность развития навыков фонематического восприятия для таких детей. Понимание речи будет развивать мышление и облегчать коммуникацию. Проведен краткий анализ способов развития фонематического слуха. Затронута тема последних исследований в области аутизма, доказывающих, что снижение скорости слуховой информации и симптомы РАС имеют одну природу происхождения.

Исследования, проводимые за последние 50 лет, показывают, что распространенность расстройств аутистического спектра (РАС) во всем мире возрастает. По последним данным Всемирной организации здравоохранения (ВОЗ) от 7 ноября 2019 года один из 160 детей страдает аутизмом [1].

Симптоматика РАС может быть очень разной, от «необычного» поведения, немного отличающегося от поведения других людей, до полного отсутствия понимания речи, возможности говорить и общаться, выражать свои мысли и желания.

Ребенок, не понимающий речь, не умеющий различать фонемы, выделять их из общего шума, начинает отставать в развитии. В первую очередь страдает слухо-речевая память, она не развивается, так как речь для такого ребенка напоминает монотонные звуки, и он не может соотнести слова с предметами или действиями. Накопление пассивного словаря, необходимое для развития речи, отсутствует. В таких случаях для детей с аутизмом предлагается ис-

пользовать системы альтернативной коммуникации, например такие как PECS или Макатон. При успешном освоении этих систем ребенок сможет выразить свои желания, но, к сожалению, только на предметном уровне. Он не сможет выражать свои мысли и суждения. Для развития мышления необходимо развитие внутренней речи.

В настоящее время практически нет научных работ и исследований, посвященных важности развития понимания речи при расстройстве аутистического спектра. Имеющиеся исследования направлены на изучение важности освоения коммуникационных, академических и бытовых навыков. И это, бесспорно, важные и жизненно необходимые компетенции. Однако, на практике можно видеть, как дети, имеющие затруднения в понимании речи, хуже осваивают эти навыки, труднее вступают в коммуникацию, а порой совсем отказываются от нее.

Проблема нарушения фонематического восприятия, вне симптоматики РАС, приводит к таким серьезным последствиям, как развитие вторичных дефектов – отставание в психическом развитии и появлению аутистических черт (например, при сенсорно-моторной алалии). Поэтому, в случае с имеющимся диагнозом – аутизм, вполне правомерно говорить о том, что данная проблема значительно усугубляет и без того тяжелую патологию.

Термин «фонема» ввел в языкознание в 1881 году русско-польский ученый, лингвист Иван (Ян) Бодуэн де Куртенэ.

Использовать понятие «фонема» в качестве единицы развития речи ребенка предложил в начале 20-го века Лев Семенович Выготский. Он доказал, что развитие детской речи происходит путем развития системы фонем, а не путем накопления отдельных звуков. Фонема – это не просто звук, а значащий звук. Л. С. Выготский обратил внимание и на восприятие фонем. Основной закон восприятия фонем – закон восприятия звучащей стороны речи.

Способность выделять звуки речи из окружающего шума формируется во внутриутробном периоде, но у некоторых детей этот процесс нарушается. Физический слух не нарушен, но речь ребенок не понимает, не может выделить фонемы на слух, т. е. имеет нарушение фонематического слуха.

На сегодняшний день существует несколько способов развития фонематического слуха. Все они представляют собой специальные слуховые тренировки, но имеют разный подход.

Классическим методом в логопедии по развитию фонематического слуха является работа с ребенком, которая начинается с упражнений на различение неречевых звуков, затем контрастных фонем, потом переходят к фонемам, близким по звучанию. Если ребенок хорошо научиться различать неречевые

звуки, опираясь на их акустические характеристики, то ему будет легче научиться различать фонемы.

Наравне с классическим методом существуют менее известные в педагогике и логопедии, но получившие популярность среди родителей детей с расстройством аутистического спектра, имеющих нарушение фонематического восприятия, методы. Практически все они являются аппаратными, т.е. проводятся с применением специальной аппаратуры.

Метод Томатиса. Разработан французским врачом отоларингологом Альфредом Томатисом в начале 1950-х годов, с целью помочь оперным певцам улучшать координацию между слухом и голосом. Он устанавливает, что «голос может воспроизвести лишь то, что слышит ухо» и это становится основной идеей его исследований и разработок. Со временем метод Томатиса развивается, получает изменения, в него интегрируется психодинамический подход, и уже используется для более широкого круга проблем. Альфред Томатис исходит из того, что ухо зародыша начинает функционировать в 4,5 месяца. В период внутриутробного развития уши ребенка заполнены жидкостью, проводящей звук иначе чем воздух. Он предлагает во время тренировок использовать голос матери, чтоб начать тренировать процесс слухового восприятия с самого начала. Голос матери модифицируется на аппарате после записи при помощи фильтров, приобретая характеристики, которые мог бы воспринимать ребенок во время внутриутробного периода. Так же он использовал записи музыки Моцарта и Григорианских песнопений. Применение метода Томатиса возможно благодаря специальному устройству, получившему название «электронное ухо». Оно модифицирует звуки при помощи специальных фильтров, поочередно убирая то высокочастотные, то низкочастотные компоненты. При прослушивании мышцы уха тренируются, путем напряжения и расслабления.

Очень похожим на метод Томатиса является метод Берарда. Ги Берард так же, как и Томатис был французским отоларингологом. Специальные программы содержат музыку, обработанную помощью электронных преобразователей, разделяют частоты, переводя их в высокие и низкие диапазоны, что создаёт подобие «слухового массажа» для уха и мозговых центров восприятия звука, по мнению автора метода. Частотные характеристики музыки модифицируются на основе аудиограммы, которую получают до начала тренировок.

К подобным методам можно отнести и метод доктора Стивена Поргеса, пока не представленный в России. В нем, наоборот, использует обычную популярную музыку, отфильтрованную особым образом, так чтобы челове-

ская речь (то есть мелодика и интонация речи) подчеркивались, а низкие и высокие частоты музыки отфильтровываются [2].

Для полноценного развития фонематического слуха важна такая составляющая, как скорость декодирования фонем, т.е. осмысление и восприятие мозгом того, что услышало ухо. Проблемами скоростных характеристик восприятия речи впервые заинтересовалась в 1970-х годах американская исследовательница Паула Таллал. В 1996 году она совместно с группой ученых создали компанию «Scientific Learning». И в этом же году они выпускают компьютерную программу, улучшающие скоростные характеристики слухоречевой системы восприятия речи «Fast For Word».

Программа выглядит как компьютерная игра. Анимированные персонажи предлагают выполнить различные задания. Сначала звуки воспроизводятся в замедленном варианте. Постепенно скорость подачи речевых сигналов приближается к скорости разговорной речи.

Во всех упражнениях вначале ребенок слышит замедленное воспроизведение, озвучивание замедляется с помощью компьютера, чтобы дети с речевыми нарушениями могли различить фонемы и сформировать четкое фонематическое восприятие. По мере выполнения упражнений скорость озвучивания увеличивается.

Когда ребенок достигает выполнения поставленной перед ним задачи в игре, то происходит что-то забавное, чтоб удержать внимание и интерес ребенка. Вознаграждение – важная часть программы.

Первые исследования были опубликованы в журнале «Science» в 1996 году. Детей с нарушением речи разделили на две группы – члены одной занимались по программе «Fast For Word», а члены контрольной группы играли в компьютерную игру, похожую на «Fast For Word», но не тренирующую восприятие речи от замедленного воспроизведения до скорости разговорной речи. В обе группы отбирали детей одного и того же возраста, с близким коэффициентом умственного развития и одинаковыми языковыми навыками (речевыми проблемами). У детей, работавших с программой «Fast For Word», наблюдалось значительное улучшение результатов стандартного тестирования обработки речевой, языковой и слуховой информации. Они добились гораздо больших успехов, чем дети контрольной группы [3].

В связи с тем, что многие из детей с расстройством аутистического спектра имеют нарушения речи, врачи-клиницисты в США стали предлагать их родителям воспользоваться программой «Fast For Word». Многие из родителей отметили значительные улучшения, и уменьшение симптомов расстройства речи и аутизма. Они отметили, что дети стали более внимательными



слушателями. И исследователи задались вопросом – «могло ли это означать, что языковые и аутистические нарушения – разные проявления одной и той же проблемы?» [3, с. 143].

Было проведено два исследования с детьми с РАС, в ходе которых были получены оптимистические результаты – часть детей смогла перейти к нормальному уровню владения речью, у части повысилась продолжительность концентрации внимания, они стали быть способны к более длительному зрительному контакту [3, с. 144].

Существуют исследования, подтверждающие, что скорость прохождения речевого сигнала по нервным волокнам слуховой системы зависит от степени созревания нервной системы. Одной из основных характеристик зрелости является степень миелинизации нервных волокон. Зрелое нервное волокно должно быть покрыто миелином, что увеличивает его проводимость в 100 раз. При задержке процесса миелинизации речевые сигналы просто не успевают восприниматься и обрабатываться. Задержка проведения речевого сигнала даже на несколько миллисекунд приводит к нарушению восприятия речи [4, с. 129].

Исследование в области аутизма, опубликованное 3 февраля 2020 г. в журнале “Nature Neuroscience“, произведенное учеными, так же показывает на проблему недостаточной миелинизации. «Миелинизация необходима для здорового развития мозга, это процесс, который начинается непосредственно перед родами и продолжается в течение всей жизни. В случае нарушения, это приводит к аномальному развитию мозга, что, вероятно, приводит к проблемам общения и поведения, связанным с РАС», – сказал Брэди Махер, доктор наук, ведущий сотрудник Института развития мозга Либера (LIBD). Кроме того, он сказал, что с учетом различных факторов, влияющих на выработку миелина в клетках олигодендроцитами, дефекты миелинизации могут значительно различаться в отдельных случаях РАС, что соответствует разнице в выраженности симптомов по всему спектру аутизма [5].

Эти новейшие исследования дают основания полагать, что ученые, разработавшие программу «Fast For Word», были правы в своем предположении о том, что аутизм и нарушение скорости обработки слуховой информации являются разными проявлениями одной и той же проблемы – нарушения миелинизации нервных волокон.

Еще одно современное исследование показывает – в какой части мозга эти проблемы более значимы и влияют на речь. «У детей с РАС наблюдается атипичная обработка спектрально сложного периодического звука на уровне основной слуховой коры левого полушария. Наблюдаемый нейронный дефи-

цит может способствовать возникновению трудностей восприятия речи у детей с РАС, включая их плохое восприятие и формирование языковой просодии» [6].

Проанализировав научные статьи, а так же труды российских детских неврологов, имеющих многолетний опыт работы с детьми с нарушениями речи и расстройством аутистического спектра, изучающих мировой опыт помощи таким детям и внедряющим его в своей практике, а так же доктора медицинских наук, психиатра, психоаналитика и научного сотрудника «Центра психоаналитического обучения и исследований Колумбийского университета» в Нью-Йорке и факультета психиатрии в Торонто Нормана Дойджа, можно сделать заключение, что развитие фонематических процессов у детей с аутизмом имеет первостепенное значение, способно облегчать симптоматику проявлений РАС, а так же сделать жизнь таких детей более комфортной и интересной.

Из всех рассмотренных методов развития фонематического слуха более перспективным представляется программа «Fast For Word», так как она единственная замедляет озвученные фонемы до комфортного восприятия людьми со сниженной скоростью обработки слуховой информации, а затем тренирует их слуховое восприятие, постепенно увеличивая скорость.

### *Литература*

1. Расстройство аутистического спектра (РАС) // Информационные бюллетени ВОЗ. – 17.11.2019. – URL : <https://www.who.int/ru/news-room/fact-sheets/detail/autism-spectrum-disorders>.
2. Acoustic stimulation use as an autism intervention. // Altogether Autism. – URL : – <https://www.altogetherautism.org.nz/acoustic-stimulation-use-as-an-autism-intervention/>.
3. Дойдж Норман Пластичность мозга. Потрясающие факты о том, как мысли способны менять структуру и функции нашего мозга / Н. Дойдж. – Москва : ООО «Издательство «Эксмо». – 2010. – 544 с. – ISBN 978-5-699-41441-3.
4. Ефимов, О. И. 15 мифов о детской речи. Диалоги невролога и логопеда о детской речи / О. И. Ефимов, В. Л. Ефимова. – Санкт-Петербург : Издательство ДИЛЯ. – 2018. – 224 с. – ISBN 978-5-4236-0100-3.
5. Аутизм связан с нарушением выработки миелина. Медицина. Неврология. Причины. // Про аутизм и другие нарушения развития. – URL : – <https://proautism.info/autizm-svyazan-s-narusheniem-vyrabotki-mielina/> (Дата обращения: 01.02.2021)
6. Stroganova, T. A. Left hemispheric deficit in the sustained neuromagnetic response to periodic click trains in children with ASD / T. A. Stroganova, K. S. Komarov, O. V. Sysoeva, D. E. Goiaeva, T. S. Obukhova, T. M. Ovsianikova, A. O. Prokofyev & E. V. Orekhova // Molecular Autism volume 11, Article number: 100 (2020). – URL : – <https://molecularautism.biomedcentral.com/articles/10.1186/s13229-020-00408-4#citeas>.
7. Визель, Т. Г. Об особенностях развития речи у детей с нарушением слухового восприятия / Т. Г. Визель, С. А. Зайцева, С. В. Клевцова // Специальное образование. – Екатеринбург : Уральский государственный педагогический университет. – 2019. – ISSN : 1999-

6993 – № 4. – С. 27–38. – URL : <https://cyberleninka.ru/article/n/ob-osobennostyah-razvitiya-rechi-u-detey-s-narusheniem-sluhovogo-voispriyatiya>.

8. Визель, Т. Г. Особенности коррекционной работы при нарушениях восприятия речи на слух / Т. Г. Визель. – Самарский научный вестник. – 2018. – Т. 7. – № 1 (22). – URL : <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-korreksionnoy-raboty-pri-narusheniyah-voispriyatiya-rechi-na-sluh>. (дата обращения: 20.12.2020).

9. Выготский, Л. С. Мышление и речь: психологические исследования / Л. С. Выготский ; предисловие Л. Ф. Обуковой. – Москва : «Издательство «Национальное образование». – 2019. – 368 с. – ISBN 978-5-4454-0723-2.

10. Ефимов, И. О. Про речь. Современная нейрофизиология речи и слуха. Новые пути и методы коррекции. Книга для педагогов, логопедов, психологов и родителей, воспитывающих детей с аутизмом / И. О. Ефимов. – Санкт-Петербург : Издательство ДИЛЯ. – 2009. – 144 с. – ISBN 978-5-88503-857-7.

**ОРГАНИЗАЦИЯ АДАПТАЦИИ НАЧИНАЮЩИХ ПЕДАГОГОВ К РАБОТЕ  
С ОБУЧАЮЩИМИСЯ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ**

**Organization of adaptation of beginner teachers  
to work with students with disabilities**

***О. В. Каракулова***

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

*Ключевые слова:* начинающий педагог, адаптация, обучающиеся с ограниченными возможностями здоровья, наставник, конкурсы, сопровождение.

*Key word:* novice teacher, adaptation, students with disabilities, mentor, contests, support.

*Аннотация.* Начинающие педагоги испытывают трудности в адаптации к профессиональной деятельности. Особенно остро это испытывают педагоги психолого-педагогического сопровождения, работающие с детьми с ограниченными возможностями здоровья. В статье описана модель методического сопровождения начинающих педагогов, включающая диагностическое, содержательное, операционально-практическое направления.

В некоторых штатах США интенсивный отток молодых кадров из школ приходится на первый год работы (до 48 % увольнявшихся). Американские исследования показывают, что около 30 % молодых учителей покидают профессию в течение трех лет, а 40 % – 50 % молодых учителей уходят из профессии в первые пять лет с начала преподавательской деятельности [1]. Похожие проблемы наблюдаются и в Российской Федерации. По статистике, до 50 % молодых педагогов уходят из школы в первые два года работы.

Профессиональное развитие начинается с профессиональной адаптации. Анализ работ отечественных исследователей позволил определить два условия успешной адаптации начинающего педагога: освоение профессиональной деятельности (методика, технологии, приемы) и освоение культуры образовательной организации (взаимодействие с коллективом, администрацией).

В настоящее время учитель должен быть профессионально и личностно готов эффективно работать с разной категорией обучающихся, учитывая их образовательные потребности. Ежегодно в образовательных организациях увеличивается количество обучающихся с особыми образовательными потребностями. В Томской области в сфере дошкольного и общего образования численность детей с ограниченными возможностями здоровья и инвалидно-

стью в 2020–2021 учебном году составляет 17 644 человек. В городе Томске в системе общего образования обучалось в 2018–2019 учебном году 4 552 ребенка с ограниченными возможностями здоровья, в 2019–2020 учебном году – 5017 человек [2]. В связи с увеличением количества детей с ограниченными возможностями здоровья актуальным становится сопровождение начинающих педагогов, работающих с детьми данной категории.

Наибольшие трудности испытывают молодые педагоги, «помогающей» направленности: учителя-дефектологи, учителя-логопеды, педагоги-психологи. Именно, они в силу своих профессиональных обязанностей постоянно взаимодействуют с обучающимися с особыми образовательными потребностями, ежедневно сталкиваются с трудностями и проблемами.

Опишем опыт по методическому сопровождению начинающих педагогов, работающих с обучающимися с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями). Основная цель – создание условий для профессиональной адаптации и успешного профессионального развития начинающих педагогов психолого-педагогического сопровождения (учитель-дефектолог, педагог-психолог, учитель-логопед). Перечислим основные направления методического сопровождения: диагностическое, содержательное, операционально-практическое направление.

Диагностическое направление связано с выявлением индивидуальных профессиональных затруднений и стартового уровня сформированности профессиональной компетентности. Одним из инструментов диагностики профессиональных затруднений является SWOT-анализ. В конце первой четверти педагогам, работающим с обучающимися с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), предлагается заполнить матрицу SWOT-анализа. Этот метод активно используют в педагогике, психологии и управлении. Алгоритм данного метода применяется для самоанализа личностного и профессионального роста.

Приведем расшифровку аббревиатуры SWOT-анализа: S- (Strengths), сильные стороны, преимущества; W-(Weaknesses), слабые стороны, характеристики, которые затрудняют личностный и профессиональный рост; O-(Opportunities), возможности, факторы внешней среды, которые могут благоприятно влиять на развитие; T-(Threats), угрозы, факторы внешней среды, которые препятствуют развитию.

Таким образом, SWOT-анализ позволяет проанализировать профессиональную деятельность педагога (сильные и слабые стороны, возможности и риски). И на результатах, полученных SWOT-анализом, выстроить индивидуальную траекторию преодоления профессиональных трудностей, дальней-

шую траекторию профессионального развития молодого специалиста. Результаты SWOT-анализа позволяют создать условия для профессиональной адаптации и индивидуализации профессионального становления в соответствии с теми задачами и теми проблемами, которые есть у начинающего педагога. Составление SWOT-анализа способствует развитию рефлексии.

Вышеописанная диагностика проводится в начале и в конце учебного года, с целью отслеживания динамики профессионального развития. SWOT-анализ позволяет качественно и количественно проанализировать изменения, происходящие в начале профессиональной деятельности педагога.

В начале учебного года среди «слабых» сторон начинающие педагоги чаще всего указывают на отсутствие практических навыков работы с разной категорией обучающихся и с родителями (законными представителями).

В качестве рисков, молодые специалисты подчеркнули незначительную динамику в развитии обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (интеллектуальными нарушениями). Молодые педагоги от систематических педагогических воздействий ожидают большей динамики в развитии обучающихся и освоении ими знаний. Незначительные результаты приводят к разочарованию в профессиональной деятельности.

Содержательное направление заключается в ознакомлении начинающих педагогов психолого-педагогического сопровождения с документацией, регламентирующей деятельность педагога в работе с обучающимися с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), со специфическими закономерностями развития обучающихся данной категории, с основами психолого-педагогического изучения данной категории детей, основы коррекционно-развивающей работы и коррекционных технологий сопровождения.

Методы работы с начинающими педагогами должны быть адекватны их психологическим особенностям, позволять ставить амбициозные цели, обеспечивать сотрудничество и соревновательность. Например, начинающие педагоги активно участвуют в организации и проведении методических семинаров, выступают на методических объединениях и педагогических советах, показывают наработанный материал по теме самообразования. Выстраивание профессионального диалога, обмена информацией между начинающим педагогом и более опытными педагогами позволяет не только освоению культуры организации, расширению профессионального кругозора, но и способствует профессиональной адаптации.

Операционно-практическое направление – это проведение коррекционно-развивающей работы с применением современных специальных техно-

логий и методов, определение и рациональное применение путей и способов коррекции нарушений. В рамках данного направления, начинающий педагог взаимодействует с педагогом-наставником, заместителем директора по учебной работе, заместителем директора по научно-методической работе.

К ресурсам профессионального развития можно отнести такую форму сопровождения как наставничество. В образовательной организации за начинающим педагогом закрепляется «наставник» – опытный учитель. На основе анализа профессиональных трудностей составляется план совместной деятельности начинающего педагога и наставника. Формы мероприятий для начинающих педагогов психолого-педагогического сопровождения: мастер-класс, взаимопосещение уроков, анализ уроков, круглый стол, самообразование, консультация, инструктаж, анкетирование, тренинги, собеседование. Один из способов профессионального становления начинающего педагога – совместное проведение занятий и мероприятия с наставником в рамках предметной недели.

Мониторинг деятельности начинающих педагогов в начале учебного года позволил сформулировать основные рекомендации: четко соблюдать структуру занятия, согласовывать цель и итоги занятия, использовать индивидуальный подход при выборе заданий и упражнений, с учетом возможностей обучающихся; подбирать задания, которые бы согласовывались с целью занятия, четко формулировать выводы. При этом начинающие педагоги активно используют информационные-коммуникационные технологии (интерактивный стол, интерактивную доску), что делает занятие привлекательным для обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями).

В конце учебного года качество занятия начинающих педагогов существенно выросло. Занятия отличались структурированностью, насыщенностью материала, который подбирался с учетом особенностей обучающихся, использовались разнообразные приемы специальной педагогики, учитывались индивидуальные особенности обучающихся.

В настоящее время большое внимание уделяется конкурсам профессионального мастерства, в том числе для начинающих педагогов. Конкурсы профессионального мастерства для начинающих педагогов это способ актуализации ресурсов профессионального развития. Вовлечение начинающих педагогов в участие в конкурсах на внутришкольном, муниципальном, региональном уровнях способствует повышению их личной активности. Начинающие педагоги показывают коллегам уроки и мероприятия с последующим самоанализом. Участие в конкурсах способствует повышению их

квалификации. Конкурсанты посещают консультации, общаются с кураторами конкурсов, что также способствует профессиональному развитию. Конкурсы профессионального мастерства позволяют определить уровень профессиональных знаний, умений и компетенций, обобщить имеющийся опыт, определить трудности и потенциал профессионального развития, повысить интерес к выбранной профессии. Конкурсы профессионального мастерства способствуют развитию профессиональных компетенций и личностному росту. Начинающие педагоги активно включались на протяжении учебного года в конкурсы, проводимые в рамках муниципальной сети по методическому сопровождению молодых педагогов. Это были спортивные, творческие и профессиональные конкурсы. Участие молодых педагогов разных образовательных организаций в таких мероприятиях способствует формированию корпоративной культуры и поднятию престижности профессии учителя. Результаты: за первый год своей профессиональной деятельности начинающие педагоги заняли призовые места в городских и региональных конкурсах.

Следует отметить, что в конце учебного года все начинающие педагоги решили продолжить профессиональную деятельность в образовательной организации для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья.

Таким образом, создание условий для профессиональной адаптации начинающих педагогов, работающих с обучающимися с ограниченными возможностями здоровья включает ряд мероприятий: своевременное выявление профессиональных затруднений и возможностей, а также последующее выстраивание работы по преодолению этих трудностей.

Изучение нормативно-правовой документации, регламентирующей деятельность педагога, работающего с обучающимися с ОВЗ. Активное участие в мероприятиях образовательной организации способствует освоению ее культуры, адаптации к коллективу и профессиональной деятельности. Начиная педагог через посещение занятий коллег знакомится с эффективными приемами и методами коррекционно-развивающей работы с обучающимися с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), знакомится с диагностическим материалом, используемым в работе с данной категорией, расширяет представления о деятельности педагога психолого-педагогического сопровождения в образовательной организации для учащихся с ограниченными возможностями здоровья. Участие же в конкурсах профессионального мастерства позволяет обобщить накопленный опыт и спроектировать дальнейшее профессиональное развитие. По данным зарубежных исследований, чем более разнообразные формы адаптации молодых



педагогов используются в образовательной организации, тем больше молодых педагогов остаются работать в ней.

Методическое сопровождение начинающего педагога повышает его компетентность, уверенность, что в свою очередь благоприятно отражается на личностно-профессиональном развитии.

### *Литература*

1. Андрущенко, Т. Ю., Аржаных, Е. В., Виноградов, В. Л., Минюрова, С. А., Федекин, И. Н., Федоров, А. А. Проблемы профессиональной адаптации молодых педагогов [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2017. – Том 9. – № 2. – С. 1–16. Doi: 10.17759/psyedu.2017090201
2. Публичный информационно – аналитический доклад о состоянии и результатах деятельности муниципальной системы образования Города Томска в 2019–2020 учебном году. – URL : <http://admin.tomsk.ru/pgs/cya>.

**РАЗВИТИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА У ДЕТЕЙ  
ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА И ИХ РОДИТЕЛЕЙ ПРИЕМАМИ АРТ-ТЕРАПИИ**

**Development of emotional intelligence in preschool children  
and their parents with art therapy**

*О. В. Краснова, Н. А. Буравлева*

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

Научный руководитель:  
Н. А. Буравлева, канд. психол. наук, доцент

*Ключевые слова:* эмоциональный интеллект, диагностика эмоционального интеллекта, арт-терапия, дети дошкольного возраста, семья.

*Key words:* emotional intelligence, diagnostics of emotional intelligence, art therapy, preschool children, family.

*Аннотация.* В настоящее время актуальны исследования развития эмоционального интеллекта личности. Процесс развития эмоционального интеллекта начинается с рождения человека, поэтому в нем очень важна роль семьи и непосредственно родителей. В статье представлены результаты диагностики уровня развития эмоционального интеллекта у детей дошкольного возраста и их родителей, выявлено, что у большинства детей преобладает низкий уровень развития эмоционального интеллекта, что вызывает необходимость создания и реализации коррекционно-развивающей программы. Один из эффективных способов развития эмоционального интеллекта у детей и их родителей – использование в психолого-педагогической практике арт-терапевтических методик.

В современном обществе проблема компетентности в понимании и выражении эмоций стоит достаточно остро, поскольку в нем искусственно насаждается культ рационального отношения к жизни, воплощенный в образе некоего эталона – негибкого и как бы лишеного эмоций супермена. В то же время К. Д. Ушинский, подчеркивая социальный смысл эмоций, отмечал, что «...общество, заботящееся об образовании ума, совершает большой промах, ибо человек более человек в том, как он чувствует, чем как он думает» [1].

Исследование проблемы эмоционально-когнитивного взаимодействия мы можем встретить в ранних работах античных философов. Они выделяли эмоции и разум в отдельные сферы. Со временем научное сообщество связывало взаимовлияние эмоций и интеллекта с функционированием человека в обы-

денной жизни. Предположение об их продуктивном взаимодействии доказывалось во множестве исследований XX в.

В 1990 г. два американских профессора Дж. Мейер и П. Сэловей охарактеризовали эмоциональный интеллект как способность воспринимать и выражать эмоции, ассимилировать эмоции и мысли, понимать и объяснять эмоции, а также регулировать эмоции (свои собственные и других людей) [2, с. 55].

Анализ социальных предпосылок развития эмоционального интеллекта позволил выделить большой спектр факторов, среди которых доминирующими являются синтония как «инстинктивное созвучие с окружением», уровень образования родителей и материальное благосостояние, наличие благополучных отношений между родителями [3, с. 200]. И. Н. Андреева в своих исследованиях показала, что «развитие синтонии связано, в первую очередь, с эмоциональными реакциями окружения на действия ребенка» [4, с. 59].

Еще одной немаловажной социальной предпосылкой развития эмоционального интеллекта являются эмоционально благополучные отношения между родителями. Исследование Г. Орме (2003) выявило, что люди с высоким уровнем удовлетворенности своей семейной жизнью обладают более высокими показателями по эмоциональному интеллекту по сравнению с неудовлетворенными.

Развитие эмоций начинается с самого рождения ребенка, если не раньше. На развитие личности человека, в том числе на развитие эмоционального интеллекта влияет социальная среда, которая его окружает, в первую очередь, семья. Семья является для ребенка на всех этапах его жизни первым институтом социализации, в ней он учится взаимодействовать с окружающими его людьми. Это группа людей разного возраста, разного пола, и поэтому приобретение дошкольником опыта общения подобного плана является очень важным.

Значимым компонентом эмоционального интеллекта является эмпатия. Ее корни можно проследить вплоть до младенчества и самого раннего детства. Маленькие дети способны испытывать непроизвольное сочувствие к другим людям, когда те плачут, а также к растениям и животным. Но будут ли развиты эти естественные задатки эмпатии, по большей части зависит не от врожденных способностей, а от воспитания и от развитой эмпатии у родителей.

Родители зачастую не понимают эмоций своего ребенка и причины их возникновения. Из-за непонимания и незнания, как помочь ребенку, родитель только ухудшает ситуацию, вследствие чего могут возникнуть различные неврозы и страхи. Также это работает в обратную сторону, дети не понимают, почему родители грустят или злятся, и винят себя в этом. А родители,

стремясь защитить или оградить от проблем своих детей, закрываются и не показывают своих эмоций и переживаний. В итоге получается «глухой эмоциональный телефон».

Проблема развития эмоционального интеллекта в детско-родительских отношениях состоит в первую очередь в том, что ребенок большую часть времени находится вне дома. По статистическим данным за 2019 г., учреждения дошкольного образования России посещают 72,3 % детей. Несмотря на то, что дошкольная педагогика располагает большим арсеналом средств эмоционального развития детей, она не может в полной мере повлиять на развитие эмоционального интеллекта в детско-родительских отношениях.

«Чтобы интеллект преобразовать в разум, абсолютно необходимо открыть сначала свое сердце... Разум – это интеллект, настроенный в лад с вашим сердцем» – говорили древние философы [5].

К средствам эмоционального развития детей дошкольного возраста можно отнести быт, природу, искусство (музыку, театр, живопись, архитектуру, художественную литературу и др.), а также все виды деятельности, в которых ребенок развивается. Основным способом развития эмоционального интеллекта заключается в стимулировании фантазии, воображения. А что как ни творчество является мощным средством развития эмоционального мира ребёнка.

Арт-терапия относится к психологическому воздействию искусством и используется в социальной, педагогической, психологической работе как средство гармонизации и развития психики человека через его занятия творчеством. Главной целью арт-терапии является гармонизация личности, поэтому значение метода особенно возрастает, когда речь заходит о развитии эмоционального интеллекта.

В связи с выше сказанным, нами было проведено исследование, целью которого явилось теоретически обосновать, разработать и реализовать психологическую программу развития эмоционального интеллекта с помощью арт-терапевтических методик в семьях с детьми дошкольного возраста.

Исследование было проведено на базе образовательного дошкольного учреждения, с участием средней группы детей и их родителей в количестве 30 семей. Для диагностики уровня эмоционального интеллекта у взрослых использовались такие методики как опросник ЭМИн Д. Люсина и методика М. Холла измерения эмоционального интеллекта. А для детей были использованы проективные методики «Дорисовывание: мир вещей – мир людей – мир эмоций», «Три желания» и «Что – почему – как».

Дети обследовались в очной форме на территории их группы. Проективные методики «Дорисовывание: мир вещей – мир людей – мир эмоций» и

«Три желания» проводились в групповой форме. Детям хотелось рассказать о своих рисунках сверстникам. Из-за особенностей возраста, рисунки получились не совсем понятные. Но дети с удовольствием рассказывали о том, что нарисовали. На основе их рисунков и рассказа оценивалась работа.

В методике «Дорисовывание: мир вещей – мир людей – мир эмоций» дети чаще просто закрашивали фигуры, не придавая рисунку какого-либо смысла. Некоторые дети рисовали одухотворенные предметы (животных, героев из мультфильмов), реже изображался человек и его эмоции. По итогам данной диагностики выявлено 60 % от общего числа обследуемых детей с низким уровнем эмоционального интеллекта. Средний уровень выявлен у 13,3 %. Высокий уровень эмоционального интеллекта выявлен у 26,7 % детей.

В методике «Три желания» дети в основном хотели иметь различные игрушки. В беседе некоторые ребята говорили, что будут делиться игрушками со своими братьями, сестрами. Рисунков с желаниями не для себя было очень мало. Также дети рисовали не все три желания, и на вопрос: «Кому ты подаришь оставшееся желание?», многие отвечали, что оставят себе на потом, а некоторые «отдавали» своим мамам. В ходе диагностики были выявлены дети, которые не поняли вопроса. По итогам этого тестирования было выявлено, что низкий уровень наблюдается у 67,6 % детей, средний уровень – у 26,7 % от общего числа обследуемых, у 6,7 % детей высокий уровень эмоционального интеллекта. Как видим, лишь незначительное количество детей дошкольного возраста обладают высоким и средним уровнем развития эмоционального интеллекта.

Проективная методика «Что – почему – как» проводилась индивидуально. Зачитывался текст, после которого ребенок отвечал на вопросы. Детям сложно было отвечать на них. Приходилось задавать дополнительные наводящие вопросы. К примеру, вопрос «Что Юра сказал ребятам?» был переформулирован «Что бы сказал твой старший брат ребятам, если бы обижали тебя?». Были перечислены возможные варианты ответа, и ребенок выбирал более понравившийся. Вопрос «почему Юра так поступил?» практически все дети не поняли. На последний вопрос «Как бы ты поступил в такой ситуации?» многие дети отвечали, что сами пошли бы разбираться с обидчиком, а не обратились к взрослым. Но агрессию в отношении обидчиков никто не проявлял. По итогам данной диагностики у 26,7 % детей наблюдается низкий уровень эмоционального интеллекта. Средний уровень выявлен у 46,6 % человек от общего числа испытуемых, высокий уровень эмоционального интеллекта – у 26,7 % дошкольников.

Если обобщить результаты данных диагностических методик, то можно сделать вывод, что низким уровнем эмоционального интеллекта обладают 51,47 % человек от общего числа. Средним уровнем эмоционального интеллекта обладают 28,87 % детей. Высокий уровень эмоционального интеллекта наблюдается у 10,03 % детей.

Бланки с методиками диагностики уровня развития эмоционального интеллекта у взрослых были розданы каждому родителю индивидуально и заполняли они их в домашних условиях.

Проводя интерпретацию результатов тестирования по опроснику ЭМИн Д. Люсина, были выявлены слабые стороны эмоционального интеллекта у родителей: понимание чужих эмоций (способность понимать эмоциональное состояние человека на основе внешних проявлений эмоций (мимика, жестикуляция, звучание голоса) и/или интуитивно; чуткость к внутренним состояниям других людей); понимание своих эмоций (способность к осознанию своих эмоций: их распознавание и идентификация, понимание причин, способность к вербальному описанию); контроль экспрессии (способность контролировать внешние проявления своих эмоций).

В ходе диагностики были определены также развитые аспекты эмоционального интеллекта: управление чужими эмоциями (способность вызывать у других людей те или иные эмоции, снижать интенсивность нежелательных эмоций); управление своими эмоциями (способность и потребность управлять своими эмоциями, вызывать и поддерживать желательные эмоции и держать под контролем нежелательные). На основе вышесказанного можно сделать вывод, что у данных родителей, хорошо развита способность к управлению своими и чужими эмоциями, но плохо развита способность к пониманию своих и чужих эмоций.

По итогам тестирования по данной методике выявлено, что очень низкий и низкий уровень общего эмоционального интеллекта имеют 28,6 % родителей; средний уровень наблюдается у 35,7 %, у 28,6 % человек – высокий уровень эмоционального интеллекта, очень высокий уровень имеют 7,1 % от общего числа опрошенных. Таким образом, основная часть испытуемых имеет средний уровень эмоционального интеллекта по опроснику ЭМИн Д. Люсина.

По методике М. Холла. «Измерения эмоционального интеллекта» выявлено, что у родителей хорошо развита самомотивация (умение замотивировать себя с использованием собственных эмоций), а также эмоциональная осведомленность (понимание конкретных эмоций, которые сейчас чувствует человек и причины их возникновения).

Способность управлять своими эмоциями (умение подчинять собственные эмоции и использовать их для достижения тех или иных целей) у родителей развита не достаточно, 50 % опрошенных имеет низкий уровень по данному аспекту. Это противоречит результатам первой методике.

Интегративный эмоциональный интеллект по данной методике низкого уровня выявлен у 35,7 % респондентов, средний уровень эмоционального интеллекта выявлен у 57,2 % от общего числа обследуемых, высокий уровень эмоционального интеллекта – у 7,1 % человек. Таким образом, основная часть испытуемых имеет средний уровень эмоционального интеллекта, что соответствует результатам первой методике.

Кроме этого, нами был проведен сравнительный анализ результатов диагностики родитель/ребенок на предмет соотношения уровня эмоционального интеллекта в данных парах. Анализ показал, что в группе испытуемых уровень развития эмоционального интеллекта у детей и их родителей различается в 71,5 % парах. Только в 28,5 % случаях уровень эмоционального интеллекта у родителя и ребенка одинаковый. Мы считаем, что неоднозначность полученных результатов при соотношении эмоционального интеллекта детей и их родителей требует дальнейших дополнительных исследований.

По итогу диагностики были сделаны следующие выводы: детям сложно дается словесная интерпретация своих мыслей и чувств. Им проще нарисовать и уже по рисунку рассказать о своих эмоциях через образы; у родителей преобладает средний уровень эмоциональный интеллект, но также у достаточно большого количества родителей выявлен низкий уровень развития эмоционального интеллекта; требуется помощь со стороны для развития эмоционального интеллекта в данной исследуемой группе.

Изучение эмоционального интеллекта – новое направление в психологии и требует много уточнений и дополнений. В развитии эмоционального интеллекта очень важна роль семьи. Родители не всегда понимают важность эмоций во взаимопонимании между ними и детьми, из-за чего могут возникнуть проблемы. В целях предотвращения этого необходимо развивать эмоциональный интеллект у родителей и их детей. Для решения данной проблемы нами была разработана психологическая программа по развитию эмоционального интеллекта и у родителей, и у детей приемами арт-терапии.

Для родителей были предусмотрены групповые занятия в разных формах, таких как тренинг, беседа, круглый стол и индивидуальные консультации по итогам диагностики. Арт-терапия сопровождала все групповые встречи. Изображение своих эмоций на бумаге красками, воспроизведение различных эмоций с помощью прослушивания различной музыки, театральное проиг-

рывание различных эмоционально окрашенных ситуаций. Все эти творческие методы, на наш взгляд, могут помочь родителям научиться понимать и выражать свои и чужие эмоции, а также контролировать их.

При выборе методов арт-терапии мы руководствовались тем, что для детей очень важно творчество. В занятиях с ними мы изучаем основные эмоции через цвета и изображения эмоций на бумаге с использованием различных методов рисования, используем театрализацию для проигрывания различных эмоций. Большой потенциал в развитии эмоционального интеллекта членов семьи содержат совместные занятия родителей и детей.

Мы планируем получить следующие результаты при реализации данной программы: дети и их родители научатся понимать себя, свои эмоции и чувства; называть и распознавать их; правильно вести себя в различных ситуациях; понимать потребности окружающих; доброжелательно и эффективно взаимодействовать с окружающими.

### *Литература*

1. Ушинский, К. Д. Моя система воспитания. О нравственности / К. Д. Ушинский. – Москва : Юрайт, 2017. – 576 с.
2. Адаптация теста Дж. Мейера, П. Сэловея и Д. Карузо «Эмоциональный интеллект» на русскоязычной выборке / Е. А. Сергиенко и др. // Психологический журнал. – 2010. – Т. 31. – № 1. – С. 55–73
3. Социальный и эмоциональный интеллект. От процессов к измерениям / под ред. Д. В. Люсина, Д. В. Ушакова. – Москва : Когито-центр, 2009. – 510 с.
4. Андреева, И. Н. Взаимосвязь эмоционального интеллекта и индивидуальных проявлений самоактуализации // Л. С. Выготский и современная культурно-историческая психология : проблемы онтогенеза морального сознания и поведения : Материалы III Международ. науч. конф., 18–19 октября 2006 года, г. Гомель / науч. ред. А. А. Лытко, И. В. Сильченко. – Гомель: ГГУ им. Ф. Скорины, 2006. – С. 128–131.
5. Комлик, Л. Ю. Взаимосвязь эмоционального интеллекта родителей и детско-родительских отношений // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. – 2017. – № 3. – URL : <https://cyberleninka.ru/article/n/vzaimosvyaz-emotsionalnogo-intellekta-roditeley-i-detsko-roditelskih-otnosheniy> (дата обращения: 13.10.2020).



**ИССЛЕДОВАНИЕ МОРФОЛОГИЧЕСКОГО КОМПОНЕНТА  
МЕТАЯЗЫКОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ**

**Research of the morphological component of metalingual activity  
in younger pupils**

***М. И. Саввиди***

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

Научный руководитель:  
А. А. Алмазова, доктор пед. наук

*Ключевые слова:* метаязыковая деятельность, морфология, младшие школьники.  
*Key words:* metalanguage activity, morphology, junior schoolchildren.

*Аннотация.* В статье рассматривается понятие метаязыковой деятельности. Раскрывается содержание диагностической программы исследования, направленной на изучение состояния морфологического компонента метаязыковой деятельности. Дана характеристика контингента и базы исследования. Представлены предварительные результаты экспериментальной работы.

Проблемы метаязыковой деятельности рассматриваются отечественными и зарубежными специалистами в области изучения детской речи.

С. Pratt, R. Grieve отмечают, что металингвистическая осведомленность может быть определена на общем уровне как способность думать и размышлять о природе и функциях языка [1, с. 152].

В контексте нашего исследования метаязыковая деятельность определяется как процесс взаимодействия человека с языком. Этот процесс включает в себя приобретение знаний о языке, формирование умения оперировать ими и использовать их в целях восприятия, воспроизведения, созданий высказываний в устной и письменной формах. Метаязыковая деятельность предполагает осознанное, рациональное отношение к языку и речи.

Выявляя структуру метаязыковой деятельности, зарубежные специалисты указывают на следующие ее компоненты:

- фонологический,
- морфологический,
- синтаксический

- прагматический.

Представленные компоненты метаязыковой деятельности изучаются у детей с различными трудностями обучения, а также с билингвизмом. Исследователи отмечают, что недостаточная сформированность одного из названных компонентов приводит к нарушениям процесса освоения чтения и письма.

Академические источники отмечают, что морфологическая система языка представляет собой систему средств словоизменения и словообразования. Морфема выступает основной значимой единицей данной системы. Морфемы вносят дополнительное значение в слова, обеспечивают отнесение слов к определенному грамматическому классу, образование и изменение слов [2, с. 43].

В зарубежной литературе рассматривается морфологическая осведомленность. Под этим термином специалисты понимают способность выделять в словах более мелкие смысловые единицы (префиксы, суффиксы и корни) и синтезировать слова из этих морфем.

Морфологические знания тесно связаны с чтением (технической и смысловой стороной), с орфографией, лексикой [3, с. 549].

Понимание прочитанного не может быть успешным, если читатель не осознает, как различия в словоформах соотносятся с различиями в значении.

Вклад морфологического компонента в чтение и понимание прочитанного раскрыт в работах Е. К. Robertson, S. H. Deacon, Е. Л. Григоренко, А. Н. Корнева, С. А. Корнилова и др. [4, с. 395; 5; 6, с. 374].

На связь данного компонента метаязыковой деятельности с чтением (технической и смысловой стороной) указывают в своём исследовании Liping Li, Xinchun Wu. Авторы делают вывод о том, что морфологическая осведомленность является значимым предиктором эффективности чтения реальных слов в 1 и 2 классах и чтения псевдослов в 1–4 классах. Морфологическая осведомленность – важный предиктор точности и скорости чтения слов, псевдослов, текста и понимания прочитанного [7, с. 14].

Эти данные, а также результаты исследований других отечественных и зарубежных специалистов, позволили нам определить основные направления и содержание экспериментальной работы.

Нами была сформирована диагностическая программа изучения метаязыковой деятельности у младших школьников. В программу включены диагностические задания, направленные на изучение фонологического, морфологического и синтаксического компонентов метаязыковой деятельности. В рамках обследования изучаются возможности анализа, синтеза, обобще-

ния, идентификации языковых единиц, относящихся к указанным компонентам.

Исследование морфологического компонента проводилось на уровне слов, предложений и включало в себя:

- определение связи между парой слов;
- распознавание морфологических отношений и соответствий между словами;
- дополнение предложения реальным словом,
- дополнение предложения псевдословом,
- выделение общей части в словах (корень, приставка, суффикс);
- определение корня слова по суффиксу;
- нахождение морфологически связанных слов в паре предложений;
- образование родственных слов (со значением: женскости, невзрелости, рода деятельности, вместилища, единичности);
- составление предложений, данных в неправильной грамматической форме.

Экспериментальное исследование проводилось на базе МБОУ Средняя школа № 7 Предгорного р-на станицы Ессентукской, МБОУ СОШ № 15 Предгорного р-на, ГБОУ Школа № 158 г. Москвы. Нами были определены участники констатирующего эксперимента – учащиеся 3-х классов, обучающиеся по общей и адаптированной (вариант 5.2., дети с тяжелыми нарушениями речи) образовательной программ.

В данной публикации рассмотрим предварительные данные, полученные в ходе экспериментального исследования.

Типичными для младших школьников, обучающихся по адаптированной образовательной программе (вариант 5.2) трудности возникали при идентификации, анализе и обобщении морфологических элементов. При этом сопоставление результатов выполнения заданий говорит о том, что в контексте предложений детям легче ориентироваться в морфемном составе слова.

Выраженные трудности морфологической осведомлённости у детей с тяжёлыми нарушениями речи совпадают с проблемами, возникающими у школьников, обучающихся по общей образовательной программе.

Так, сходные ошибки допускаются при:

- определении связи между словами типа: двор – дворец, аптека – аптечка;
- образовании феминитивов (муравей – муравенья, кролик – кролика); образовании слов со значением рода деятельности (гардероб –

гардеробник, гардеробница), со значением вместилища (перница); со значением единичности (виноград – виноградница, фасоль – фасолица);

- определении слов, связанных или близких по смыслу (луг – луч – трава – девочка; кора – нора – дерево – коса);
- выделении общей части в словах (приставка: по, суффиксы: ищ, ок, ист).

Полученные данные свидетельствуют о необходимости расширения сферы диагностической и, как следствие, коррекционной деятельности логопеда в общеобразовательных организациях.

### *Литература*

1. Gombert, J. E. Metalinguistic development / J. E. Gombert. Chicago: University of Chicago Press, 1992. – 238 p.
2. Визель Т. Г. Основы нейропсихологии: учебник / Т. Г. Визель. – Москва : В. Секачев, 2017. – 264 с.
3. Development of early morphological awareness in Greek: Epilinguistic versus metalinguistic and inflectional versus derivational awareness / V. Diamanti, A. Benaki, A. Mouzaki, A. Ralli, F. Antoniou, S. Papaioannou, A. Protopapas // Applied Psycholinguistics, Vol. 39 (3) – 2018. – P. 545–567.
4. Kirby, J. R. Children’s morphological awareness and reading ability / J. R. Kirby, S. H. Deacon, P. N. Bowers, L. Izenberg, L. Wade-Woolley, R. Parrila // Reading and Writing. 2011. – № 25. – P. 389–410.
5. Корнев, А. Н. Дифференциальный диагноз дислексии и сходных состояний. Запись вебинара. / А. Н. Корнев : видео – 28 окт. 2020 г. // URL : [https://www.youtube.com/watch?v=20oUc\\_rdXw8&feature=youtu.be](https://www.youtube.com/watch?v=20oUc_rdXw8&feature=youtu.be) . – Режим доступа : свободный.
6. Morphology and developmental language disorders: new tools for Russian / S. A. Kornilov, E. L. Grigorenko, N. V. Rakhlin // Psychology in Russia: State of the art. – 2012. – P. 371–387.
7. Liping Li, Xinchun Wu Effects of Metalinguistic Awareness on Reading Comprehension and the Mediator Role of Reading Fluency from Grades 2 to 4 / Li Liping, Wu Xinchun // PLoS One. – 2015. – P. 1–16.

**ПУТИ ПРЕОДОЛЕНИЯ СТРУКТУРНО-СЕМАНТИЧЕСКОЙ ОРГАНИЗАЦИИ ТЕКСТА  
У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ**

**Ways of overcoming the structural-semantic organization of the text  
in younger schools with a general speech underdevelopment**

*А. Е. Тихонова*

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

Научный руководитель:  
Н. А. Мёдова, канд. пед. наук, доцент

*Ключевые слова:* школьники с общим недоразвитием речи, коррекционная работа, нарушения, языковые единицы, структурно-семантический анализ, текст, трудности понимания.

*Key words:* schoolchildren with general speech underdevelopment, correctional work, disorders, linguistic units, structural and semantic analysis, text, difficulties of understanding.

*Аннотация.* В статье представлены особенности формирования структурно-семантической организации текста у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи. Были подобраны и описаны диагностические методы для исследования уровня сформированности связной речи. Актуальность данной работы обусловлена значительным увеличением числа детей с общим речевым недоразвитием.

По данным исследований, среди младших школьников с речевыми нарушениями, дети с общим недоразвитием речи составляют самую многочисленную группу – примерно 45 % от общего количества речевых нарушений. Общее недоразвитие речи (далее ОНР) может сопровождаться нарушениями в психическом развитии, В.В. Ковалев, отмечает, что для данной группы свойственны нарушения таких психических функций, как внимание и память. Отсутствие своевременной помощи в коррекции ОНР в дошкольном возрасте, чаще всего приводит к специфическим ошибкам в процессе чтения (дислексии) и письма (дисграфии), что препятствует успешному обучению и усвоению программного материала.

Вышесказанное заставляет специалистов серьезно задуматься над созданием системы медицинской, педагогической и социально-психологической помощи детям, имеющим тяжелые речевые нарушения.

В системе современных коррекционно-образовательных задач, реализованных в процессе логопедической работы со младшими школьниками с об-

щим недоразвитием речи, особое место принадлежит формированию навыка анализа языковых единиц. В процессе сложного взаимодействия когнитивных процессов в языковом сознании возникает особая, так называемая мета-языковая способность. (Е. Д. Божович, А. Н. Корнев).

Исследования А. Н. Корнева доказывают, что успешное обучение грамоте возможно в том случае, если ребенок достиг высокого уровня понимания языковой стороны речи и овладел необходимыми метаязыковыми навыками [1].

О. С. Ушакова отмечает, что нарушения структурно-семантической организации текста у детей с общим недоразвитием речи, в значительной степени обусловлены недостаточностью метаязыковых процессов, которые связаны с осознанием основных лингвистических единиц речи и анализом устных высказываний на эти единицы, определяющих осознание языковой действительности.

По мнению Р. И. Лалаевой, для детей с общим недоразвитием речи характерно недостаточное овладение способами структурирования синтаксических единиц, качественное своеобразие грамматических связей и нарушения морфологических операций.

Структурно-семантический анализ текста представляет собой синтаксическое членение предложений, их коммуникативную направленность и принадлежность компонентов к той или иной лексико-грамматической категории. К навыкам структурно-семантического анализа текста относятся навыки формообразования, структурно-образовательные навыки, интеллектуальные навыки, речевые навыки, лексические и грамматические навыки [2].

Ученые-лингвисты занимались исследованием проблемы формирования структурно-семантического анализа текста у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи. Так, по мнению Н. И. Жинкина, трудности построения связного высказывания обусловлены недостаточностью активного словаря, то есть дети не успевают отбирать нужные слова для устного высказывания. Трудности так же встречаются у детей со слабо развитой оперативной памятью, для них характерно неудержание в памяти уже связанные между собой слов [3].

В. К. Воробьева в своих трудах отмечает, что у детей с общим недоразвитием речи наблюдается нарушение понимания текста и трудности в последовательном связном изложении.

А. А. Алмазова выявила следующие особенности нарушения основных категорий текста в письменных работах учащихся младших классов с ОНР: увеличение или чрезмерное уменьшение высказывания; исключение некоторых частей текста; трудности развертывания высказывания, заключающиеся

в простом перечислении звеньев; искаженная передача событий; перестановка, пропуск фактов; нарушения логической структуры и целостности текста [4].

То есть, дети младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи в полной мере не могут овладеть композиционной завершенностью или незавершенностью текстовых фрагментов. У них наблюдается неспособность к выделению существенного. Характерным признаком так же являются: сужение объема семантической области по теме текста при пересказе текста, недоступность интеграции извлеченного смысла в уже имеющийся опыт. Обладая в целом полноценными предпосылками для овладения указанными мыслительными операциями, школьники с ОНР отстают в развитии словесно-логического мышления. Умозаключения и рассуждения, которые характеризуются стереотипией и шаблонностью страдают.

Можно сделать вывод о том, что у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи существуют следующие трудности, возникающие при нарушении структурно-семантического анализа текста: проявление ограниченной возможности выявления главной мысли, неумение выделять ключевые слова, трудности интерпретации смыслового содержания текста. При этом, наблюдается нарушение понимания текста и трудности в последовательном связном изложении. Дети не могут разделить текст на части, озаглавить их или кратко пересказать прочитанное своими словами, а построение цепи взаимосвязанных предложений является невыполнимым заданием.

На данный момент актуальность данной проблемы возрастает в связи с увеличением процента детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи.

Было проведено экспериментальное исследование по изучению сформированности навыков связной речи у младших школьников. Констатирующий эксперимент проходил в МАОУ СОШ № 42 г. Томска.

В состав экспериментальной группы вошли: 10 детей с ОНР III уровня. В контрольную группу вошли 10 детей без речевой патологии.

Цель констатирующего эксперимента – выявление особенностей структурно-семантической организации текста у младших школьников с ОНР и у детей без речевой патологии старшего дошкольного возраста.

В экспериментальную группу вошли дети в возрасте 8–9 лет. Такой же возраст был и у детей без речевой патологии.

Обследование речи детей проводилось по авторской методике В. К. Воробьевой «Диагностика развития связной речи у детей младшего школьного возраста с системным недоразвитием речевой деятельности».

Результаты проведенного эксперимента отражены в таблице 1.

Таблица 1 – Результаты исследования навыков связной речи у младших школьников

| Уровни выполнения заданий | Дети с ОНР III уровня |    | Дети без речевой патологии |    |
|---------------------------|-----------------------|----|----------------------------|----|
|                           | Кол-во детей          | %  | Кол-во детей               | %  |
| <b>Высокий</b>            | 1                     | 10 | 6                          | 60 |
| <b>Средний</b>            | 3                     | 30 | 3                          | 30 |
| <b>Низкий</b>             | 6                     | 60 | 1                          | 10 |

В ходе эксперимента детям предлагалось выполнить три блока заданий. Первый – исследование репродуктивных способностей речи детей (подробный и краткий пересказ одно и того же текста). У детей без речевых нарушений эти задания не вызвали особых трудностей, однако ими совершались единичные ошибки в грамматическом оформлении речи. С этими заданиями они справились без затруднений, используя незначительную помощь взрослого.

У детей с ОНР III уровня количество ошибок при пересказе было значительно больше. Школьникам требовалось наибольшее количество наводящих вопросов. При пересказе отсутствовала связь слов в предложении и их последовательность. Наблюдались пропуски некоторых частей текста, а также пересказ был пронизан паузами. Многие из детей нуждались в поиске подходящих слов.

Второй блок заданий заключался в том, чтобы дети по серии сюжетных иллюстраций составили рассказ. Во время выполнения данных заданий, дети без речевой патологии, сложностей не испытывали. Они легко ориентировались в наглядном материале, разложенном в определённой последовательности. С опорой на иллюстрации они озвучивали текст, при этом сохраняя последовательность и логичность. При пересказе использовали простые и распространённые предложения. Иногда сталкивались с трудностями в связи с нехваткой нужных слов, но в целом пересказ был самостоятелен и полон.

Для детей с общим недоразвитием речи это задание далось намного проще, чем предыдущее. Красивые и красочные иллюстрации вызвали у детей интерес, что побуждало их к пересказу. В речи некоторых школьников отмечалась несвязность слов в тексте и пропуски событий. Воспроизвести пересказ без опоры на сюжетные картинки не смог один ребенок. Передать содержание текста по сюжетным иллюстрациям смогло большинство детей с ОНР.



Во время выполнения третьего блока заданий, дети должны были придумать продолжение сказки по прочитанному зачину и составить рассказ по сюжетной картинке. Школьники без речевой патологии с энтузиазмом приступали к заданиям, и редко нуждались в помощи. Дети не были ограничены в своей фантазии, в следствии чего были увлечены в работу. В некоторых рассказах наблюдались аграмматизмы и несогласованность предложений между собой.

Младшие школьники с общим недоразвитием речи с заданиями справлялись только с помощью логопеда. Для того, чтобы начать и продолжить рассказ им требовались наводящие вопросы.

Анализ полученных данных показал, что у большинства детей III уровня речевого недоразвития – низкий уровень сформированности связной речи, а конкретно у 60 % обследуемых школьников. У 30 % – средний уровень развития связной речи, и лишь у 10 % (у 1 ребенка) высокий уровень выполнения заданий. Дети без речевой патологии показали другие результаты. Высокий уровень развития связной речи имеют 60% обследуемых детей, 30 % – средний уровень и всего 10 % показали низкий уровень.

Таким образом, в экспериментальной группе у 90 % детей с общим речевым недоразвитием уровень сформированности связной речи ниже среднего. Средний показатель контрольной группы, составил 90 %, это говорит о том, что у детей без речевой патологии развитие связной речи находится на высоком уровне.

Логопедическое обследование особенностей структурно-семантической организации текста у детей младшего школьного возраста дало возможность установить, в каких заданиях дети испытывают наибольшие затруднения и на какие элементы можно опираться в процессе коррекционно-логопедической работы.

#### *Литература*

1. Божович, Е. Д. Учителю языковой компетенции школьника. Психолого-педагогические аспекты языкового образования / Е. Д. Божович. – Москва : МПСИ, 2002. – 254 с. – ISBN 5-89502-333-9
2. Цейтлин, С. Н. Язык и ребенок: Лингвистика детской речи : учебное пособие для ВУЗов / С. Н. Цейтлин. – Москва : ВЛАДОС, 2000. – 240 с. – ISBN 5-691-00527-8
3. Жинкин, Н. И. Речь как проводник информации / Н. И. Жинкин. – Москва : Политиздат, 2001. – 156 с.
4. Алмазова, А. А. Обучение построению текста учащихся школы для детей с нарушениями речи: дис. канд. пед. наук : 13.00.03 / А. А. Алмазова. – Москва : б. и., 2008. – 199 с.

**САМОИДЕНТИФИКАЦИЯ ГЛУХИХ  
И СЛАБОСЛЫШАЩИХ ОБУЧАЮЩИХСЯ КОЛЛЕДЖА**

**Self-identification of the deaf**

***В. А. Тупикина, А. И. Степыко, Г. С. Тараканова***

*Федеральное казенное профессиональное образовательное учреждение  
«Межрегиональный центр реабилитации лиц с проблемами слуха (колледж)»  
Министерство труда и социальной защиты Российской Федерации,  
г. Санкт-Петербург, Павловск, Россия*

*Ключевые слова:* глухие, слабослышащие, неслышащие, самоидентификация, колледж, студенты.

*Key words:* deaf, inaudible, self-identification, college, students.

*Аннотация.* Есть различные точки зрения на тему субкультуры глухих, которые определяют их отношения внутри группы и роль в обществе. Изучение сообщества глухих и их культурной идентификации вносит значительный вклад в развитие субкультуры, поэтому актуальность исследования не вызывает сомнений. В исследовании обобщены результаты интервьюирования по определению самоидентификации глухих и слабослышащих обучающихся ФКПОУ «Межрегиональный центр (колледж)» Минтруда России.

*Annotation.* There are different points of view on the topic of the deaf subculture, which determines their relations within the group and their role in our society. The study of the deaf community and their cultural identification makes a significant contribution to the development of the subculture, so the relevance of the study is beyond doubt. The study summarizes the results of interviewing to determine the self-identification of deaf and hard-of-hearing students of the Federal State Educational Establishment "Interregional Center (College)" of the Ministry of Labor of Russia.

В настоящее время существует тенденция того, что многие глухие и слабослышащие относят себя к определённой субкультуре. Данная субкультура является комфортной для этой категории людей (так как в неё преимущественно входят лица с нарушением слуха). Сегодня потребность общаться со слышащими у глухих отсутствует. Это объясняется множеством факторов: языковым барьером, особенностями психофизического развития неслышащих, различиями в интересах и потребностях и т. д. Некоторые глухие и слабослышащие сознательно отказываются от речевого общения со слышащими.

В. А. Паленный отмечает, что термин «субкультура глухих» не всегда употребляется корректно, так как «субкультура предполагает наличия у ее субъектов единой картины мира, а у людей с нарушением слуха может быть очень несхожее видение мира» [2]. Если считать картиной мира систему об-

разов, характеризующую окружающий мир, то действительно, наверно, невозможно найти людей, у которых все образы совпадают. Однако, для каждой культуры характерна своя картина мира. Картина мира – информационный срез культуры – отображает видение окружающего мира народом, своего места в нем.

Источником складывающейся картины мира служит история, окружающая природа, опыт взаимодействия с другими культурами. Научные сведения мало влияют на картину мира, кроме того, каждое сообщество отбирает из всех данных наиболее значимые для себя, и адаптирует к существующей картине мира. То есть, происходит некий фрейминг информации. Причем, такой отбор не всегда можно объяснить логически.

Для того, чтобы выяснить принадлежность обучающихся с нарушением слуха к «субкультуре глухих» было проведено исследование в ФКПОУ «Межрегиональный центр (колледж)» Минтруда России в г. Санкт-Петербург, Павловск, где обучаются неслышащие.

Целью исследования является изучение самоидентификации глухих и слабослышащих, анализ ответов неслышащих о «мире глухих» и их причастности к нему, а также выявление причин, из-за которых происходит подобное обособление, препятствующее интеграции в общество слышащих.

В исследовании было проведено интервьюирование неслышащих респондентов (25 юношей и девушек с нарушением слуха). В результате исследования выяснили, что обучающиеся, которые родились в семье слышащих, не знают жестового языка или знают на бытовом уровне, а из семьи неслышащих – хорошо владеют жестовым языком.

С учетом развития современных технологий глухие и слабослышащие чаще общаются в формате переписки и посредством видеосвязи. А со слышащими- через переводчика русского жестового языка или письменно.

На ответы вопроса «Хотел(а) бы ты иметь нормальный слух?» повлияло два фактора: место проживания и пол студентов. Большинство из тех, кто вырос / живёт в городе, не хочет быть слышащим, так как в крупных городах обычно больше глухих людей, чем в деревнях и сёлах. Наличие среды для общения объясняет подобные ответы. У глухих и слабослышащих из города есть больше возможностей знакомиться, организовывать совместный досуг, посещать различные мероприятия. В городах мероприятий для глухих значительно больше, чем в других населённых пунктах. То же можно сказать и о специальных школах, секциях, кружках и т. д. В городах легче найти грамотных переводчиков русского жестового языка, поэтому проблем с обеспечи-

ванием сурдосопровождения обычно не возникает. Респонденты из сельской местности ответили, что хотели бы нормально слышать.

Особенно трудно глухим из слышащих семей: они не используют жестовый язык для налаживания коммуникации с родными. Достигая школьного возраста и поступая в начальные классы коррекционной школы испытывают дискомфорт при общении с неслышащими детьми, владеющими жестовым языком. По мере взросления, изучения дактильной и жестовой речи, появляется и интерес к общению, мотивация к образовательному процессу. Учащиеся, не знающие жестов, либо начинают осваивать их с помощью одноклассников/однокурсников, либо стараются примкнуть к слышащим (чаще подобное наблюдается у слабослышащих). Но желание иметь нормальный слух чаще высказывали девушки, а юноши наоборот. Основными причинами стали сложности при знакомстве со слышащими и последующем общении с ними, а также желание иметь хобби, связанные со звуками и музыкой (игра на инструментах, танцы, пение голосом и т. п.).

В интервью также зафиксированы разные позиции неслышащей молодежи: «Нет различий между слышащими и глухими. Просто иногда слышащим сложнее объяснить то, что тебе нужно...», «Зачем мне слышащие? Через Интернет я могу знакомиться с глухими со всего мира», «Когда я стал учиться с глухими, не понимал вообще никого. Было очень тяжело», «Я бы очень хотела быть слышащей, но это жизнь». Полученные результаты свидетельствуют о необходимости организовывать просветительскую работу, начиная со школы, раскрывающей особенности двух культур и позволяющей усваивать знания и нормы поведения субъектов межкультурного взаимодействия как слышащими, так и людьми с нарушением слуха.

Многие глухие и слабослышащие попадая в среду себе подобных испытывают прекрасное чувство, что, наконец, «дома», что все встало на свои места, пустота заполнилась. Можно объяснить это культурной идентификацией – «самоощущением человека внутри своей культуры, субъективным чувством индивидуальной самотождественности, т.е. отождествление себя с теми или иными типологическими формами культурного устройства, прежде всего с конкретной культурной традицией». [1, с. 98].

Большинство опрошенных глухих и слабослышащих колледжа соотносят себя с «миром глухих». Скорее это связано с сурдосопровождением учебного процесса в колледже, педагогами с нарушением слуха, общежитием, где проживает больше ста глухих. Отождествляют себя с этой культурой не все глухие или слабослышащие. Не степень слуха определяет его причастность к сообществу, а чувство идентификации с субкультурой глухих. Неслышащий

человек может идентифицировать себя как с обществом слышащих, так и глухих, либо не проводить четкой линии в сознании между принадлежностью к той или иной культуре и остаться на границе.

Из этого можно сделать вывод, что «мир глухих» важен как для неслышащих, так и для слабослышащих. Не стоит рассматривать данный термин как средство обособления людей с нарушением слуха от слышащих. «Мир глухих» и связанная с ним «Deaf culture (культура Глухих)» – всё это является способом объединения глухих всего мира. Это наглядный пример реальных возможностей неслышащих людей, воодушевляющих молодых участников данного сообщества на осуществление своих планов, желаний, мечт. «Мир глухих» даёт людям с нарушением слуха не только среду для общения и поиска новых друзей, но и помогает верить в собственные силы, что особенно важно для этой категории людей.

### *Литература*

1. Культурология : учебник ; под ред. Ю. Н. Солонина, М. С. Кагана. – Москва : Высшее образование, 2007. – 566 с. ISBN 5-9692-0098-0
2. Паленный, В. А. В поисках своего Я. // В едином строю. – 2010. – № 11. – URL : <http://www.voginfo.ru/>
3. Many Ways to be Deaf: International Variation in Deaf Communities. Edit. By Leila Monaghan. [Электронный ресурс]. – Gallaudet University Press, 2003. – URL : [http://www.google.ru/books?hl=en&lr=&id=aUIqOlcbZ6QC&oi=fnd&pg=PR9&dq=deaf+culture&ots=yI5W3XV-yj&sig=w00o-F-HmhukfiniAaf5M4AqbNY&redir\\_esc=y#v=onepage&q=deaf%20culture&f=false](http://www.google.ru/books?hl=en&lr=&id=aUIqOlcbZ6QC&oi=fnd&pg=PR9&dq=deaf+culture&ots=yI5W3XV-yj&sig=w00o-F-HmhukfiniAaf5M4AqbNY&redir_esc=y#v=onepage&q=deaf%20culture&f=false)

**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КОРРЕКЦИЯ ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ  
ПОДРОСТКОВ В УСЛОВИЯХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ**

**Psychological and pedagogical correction of deviant behavior  
of adolescents in the conditions of an educational institution**

*А. А. Чигунекова, Н. А. Буравлева*

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

Научный руководитель:  
Н. А. Буравлева, канд. психол. наук, доцент

*Ключевые слова:* психолого-педагогическая коррекция, девиантное поведение, образовательное учреждение, формы коррекционной работы.

*Keywords:* psychological and pedagogical correction, deviant behavior, deviant, general education institution, forms of correctional work.

*Аннотация.* В статье обоснована актуальность проблемы девиантного поведения подростков в условиях общеобразовательного учреждения, уточнена статистика правонарушений лицами подросткового возраста, представлены факторы развития поведенческих отклонений и социальная значимость феномена девиантности как предиктора социальной дезадаптации, нравственной и духовной деградации общества, института семьи, личности. Выделены объекты психолого-педагогической коррекции отклоняющегося поведения, показана необходимость квалифицированной психологической помощи, сопровождения подростков и их семей с применением комплексного и индивидуального подходов к решению проблемы.

В настоящее время одной из центральных социальных, психолого-педагогических проблем не только в России, но и во всем мире является проблема совершения подростками социально неприемлемых действий, исходом которых нередко являются деяния, влекущие за собой административную или уголовную ответственность [1]. Данная проблема определяется как одна из центральных в исследованиях социальных наук, поскольку порядок в обществе играет важную роль в развитии как государства в целом, так и в развитии личности [2].

Негативным исходом девиантного поведения является социальная дезадаптация и деградация личности, т.к. данный феномен асоциальности имеет устойчивый характер поведения, отклоняющегося от социально одобряемых и позитивных норм и отслеживается как в поступках, так и в действиях или бездействии, наносящим вред отдельным гражданам и обществу в целом.

Оно осуждается обществом не только с нравственной точки зрения, но и на законодательном уровне путем применения формальных и неформальных санкций (изоляция, лечение, исправление или наказание нарушителя) [3].

Понятие «девиантность» происходит от латинского «deviation» – отклонение. Личность, которая проявляет асоциальное поведение, квалифицируется как «девиант», а сами антиобщественные действия квалифицируются как девиации. В психолого-педагогической практике часто используется словосочетание «подростковая девиантность», таким образом акцентируя внимание на возрастную характеристику лиц с отклоняющимся поведением. В материалах Всемирной организации здравоохранения, девиант также определяется как лицо, отличающееся по индивидуальным характеристикам от основной массы людей [4].

«Девиант» – это индивид, у которого слишком занижено или полностью отсутствует чувство ответственности за свои поступки, интерес и сострадание к окружающим, а также у такого человека преобладает низкий уровень моральных ценностей. Следовательно, девиантным является поведение, не удовлетворяющее социальным ожиданиям данного общества [5].

Согласно статистике, представленной Министерством внутренних дел Российской Федерации, в 2019 году примерно 3,9 % раскрытых преступлений были совершены подростками или с их участием – было выявлено 37 953 несовершеннолетних преступника. Несмотря на то, что показатели статистики преступлений несовершеннолетних немного снизились по сравнению с предыдущими годами (45 288 за 2017 год, 43 553 за 2018 г.), сообщается об опасной тенденции – частота тяжких и особо тяжких преступлений растет, происходит снижение возраста несовершеннолетних правонарушителей и среднего возраста осужденных. Кроме того, необходимо подчеркнуть факт, что данная статистика не раскрывает точных показателей по числу преступлений, поскольку не отражена латентная (скрытая) преступность.

Как известно, подростковый возраст – критический период развития, который отличается активным качественным переходом от детства к взрослости, сложнейшими противоречивыми внутренними процессами преобразования всей личности, гетерохронностью процессов и характеризуется как «опасный», поскольку является наиболее важным в процессе формирования личности подростка, является уязвимым ко всем негативным воздействиям. Значительным изменениям подвергаются особенности характера, меняется личность в целом, перестраиваются первоначальные базовые структуры в новообразования, закладываются нравственные понятия, ценности и установки, складывается общая направленность личности и осознанное поведение [6].

Согласно Л. С. Выготскому, развитие происходит не по прямой, а по извилистой кривой: «В структуре личности подростка нет устойчивости, окончательности и неподвижности – все в ней переход, все течет». Именно включенность в мир взрослых и детства обуславливает эмоциональную неустойчивость, конфликтность, максимализм и другие негативные проявления у человека в этом возрасте [7].

Центральной задачей развития подросткового возраста является самоопределение в системе ценностей, общения и отношений между людьми, в этом периоде происходит решение задач личностной идентичности. Стремление жить по своим идеалам, выработка этих образцов поведения может приводить к столкновениям взглядов на жизнь подростков и их родителей, создавать конфликтные ситуации. Серьезно изменяются условия жизни и деятельности подростка, что в свою очередь, приводит к перестройке психики, появлению новых форм взаимодействия между сверстниками. Специалист, который имеет дело с «трудными» подростками, должен владеть этой информацией. Зная психологические особенности подросткового возраста, провоцирующие причины конфликтных ситуаций, можно смоделировать профилактическую и коррекционную работу с подростками [8].

В данном контексте также важно подчеркнуть роль экзогенных и эндогенных предикторов девиантного поведения. Так, снижение уровня благосостояния основной массы населения, неблагополучие в семье, беспризорность, социальное сиротство и другие факторы неизбежно приводят к деградации воспитания, формированию и закреплению отклоняющегося поведения, педагогической запущенности, видоизменению социально приемлемых норм поведения [5].

В литературе представлен факт, что в данном случае девиантное поведение является нормальной реакцией на ненормальные условия для ребенка, в которых он оказался, может рассматриваться как язык общения с социумом, когда все другие приемлемые для общества способы общения недоступны [8].

Несмотря на большое разнообразие исследований проблемы девиантного поведения подростков, численность несовершеннолетних, имеющих отклоняющиеся формы поведения, не снижается (это подтверждается статистикой преступлений подростками), что может привести в случае отсутствия адекватной коррекционной работы не только к асоциальным, но и к криминогенным последствиям глобального характера.

В связи с высокой социальной значимостью и широкой распространенностью девиантного поведения среди подростков необходимо обратить особое внимание на общеобразовательные учреждения, так как значительную часть



времени подростки проводят в школе, и есть возможность оказать реальное воздействие на поведение подростков. На распространение отклоняющегося от норм поведения, в целом на психику не только подростков, но и на людей всех возрастов оказывают влияние современные реалии, выражающиеся в кризисных явлениях в большинстве сфер социальной жизни. Так, например, была установлена прямая статистически значимая взаимосвязь между общесоциальными проблемами и отклоняющимся поведением. Рост негативных девиаций происходит на фоне деградации института семьи, снижения духовного и нравственного развития населения [3].

Объектом психолого-педагогической коррекции девиантного поведения подростков выступают асоциальные действия, неустойчивая психика, неуравновешенность, повышенная раздражимость, проявление агрессии, низкая самооценка, низкий порог фрустрации, стремление самоутвердиться в коллективе сверстников за счёт совершения правонарушения, зависимость от микросреды и конкретной ситуации, отдаление от семьи, снижение учебной успеваемости, смена системы ценностей и интересов.

Выделяют две формы проведения коррекционной работы – индивидуальную и групповую. Форма занятий подбирается с учетом развития подростков (психического и физического), выраженности аффективных проблем и проявлений поведения.

Задачи групповых коррекционных занятий направлены на развитие навыков коммуникации и адаптации: саморегуляции, конструктивных способов выхода из сложных ситуаций, позитивного самоотношения, межличностного взаимодействия, самоанализа и рефлексии.

Поскольку девиантное поведение имеет полидетерминированный характер, следует организовать работу по нескольким направлениям и этапам. В нашем психолого-педагогическом исследовании был использован комплекс мероприятий, направленный на активацию родительского контроля и взаимодействия с ребенком как основного принципа воздействия на девианта.

На первом этапе, на наш взгляд, необходима работа с семьями подростков, в том числе, онлайн-семинар для родителей «Трудный диалог», что положительно повлияет на качество психолого-педагогической коррекции. Очень важно обучить родителей правилам конструктивного диалога с проблемным подростком путем позитивного и безоценочного общения, вследствие чего должен увеличиться уровень их взаимного доверия. Работа с родителями должна быть ориентирована на формирование психолого-педагогической компетентности, а также развитие у них мотивационно-воспитательного ресурса и оптимизацию отношений с трудным подростком.

Одновременно с этим должна быть запланирована непосредственная работа с подростками путем активации их личностного и интеллектуального потенциала через попытку воздействия на когнитивные процессы с целью увеличения способностей личности к социально приемлемому поведению путем замены негативных поступков и эмоций на положительные. Добиться этих результатов можно с помощью методов активного социально-психологического обучения, например, психологических игр и тренингов: тренинги асертивности, формирования жизненных навыков, устойчивости к негативному влиянию с целью изменения установки на отклоняющееся поведение, работа с эмоциональным интеллектом с целью развития навыков эмоциональной реакции, работа с самооценкой, самоопределением, позитивными ценностями [3].

Значимым этапом коррекционной работы является организация совместной деятельности подростков и их родителей; закрепление знаний основ здорового образа жизни; личное участие в тьюторской или волонтерской работе, благотворительных акциях и организации досуга по интересам, работа, направленная на активизацию личностных ресурсов – организация занятий спортом, творческого самовыражения, занятий в группах общения и личностного роста, что предусматривает постепенное вовлечение подростков в альтернативную девиантному поведению деятельность.

На всех этапах коррекционной работы необходимо психолого-педагогическое сопровождение в условиях общеобразовательного учреждения для предоставления безопасной и комфортной психологической среды.

Педагогу-психологу важно использовать диагностический инструментарий, направленный на изучение личностных особенностей, темперамента, характера, эмоциональной сферы, мотивации, воли, текущего состояния, межличностных отношений, интеллектуального и физического развития, сформированности общеучебных умений и навыков, что предусматривает сочетание принципа индивидуализации и комплексного подхода и применение диагностических методик (опрос, тестирование, анкетирование и др.), групповой и индивидуальной работы, психологического консультирования, просвещения, психолого-педагогического сопровождения и коррекции.

Таким образом, проблема коррекции девиантного поведения подростков является актуальной в современном обществе. В связи с этим перед профессионалами стоит задача разработки эффективных мероприятий его коррекции.

### *Литература*

1. Завозяев, И. И. Социально-психологические факторы генезиса и элиминации аддиктивности в подростково-молодежной среде : специальность 19.00.05. Социальная психология : диссертация на соискание ученой степени кандидата психологических наук / И. И. Завозяев. – Кострома, 2014. – 189 с.
2. Гоголева, А. В. Аддиктивное поведение и его профилактика : учебно-методическое пособие / А. В. Гоголева. – Москва : МПСИ, 2002. – 237 с. – ISBN 5-89502-443-2.
- Кондрашенко, В. Т. Девиантное поведение у подростков : Диагностика. Профилактика. Коррекция / В. Т. Кондрашенко, С. А. Игумнов. – Минск : Аверсэв, 2004. – 365 с. – ISBN 985-478-334-0.
3. Менделевич, В. Д. Психология девиантного поведения : учебное пособие / В. Д. Менделевич. – Санкт-Петербург : Речь, 2005. – 445 с. – ISBN 5-9268-0387-X.
4. Ковальчук, М. А. Девиантное поведение: профилактика, коррекция, реабилитация : учебно-методическое пособие / М. А. Ковальчук, И. Ю. Тарханова. – Москва : ВЛАДОС-ПРЕСС, 2013. – 285 с. – (Библиотека психолога). – ISBN 978-5-691-01756-8.
5. Микросоциально-средовые факторы девиантного поведения подростков: обоснование персонологического подхода к диагностике и профилактике / Н. В. Жигинас, Е. В. Гребенникова, М. М. Аксенов, Н. А. Зверева // Вестник ТГПУ. – 2014. – № 5. – С. 87–91.
6. Выготский, Л. С. Педагогическая психология / Л. С. Выготский. – Москва : Педагогика-Пресс, 1996. – 536 с. – (Психология: Классические труды). – ISBN 5-7155-0747-2.
7. Роль семьи и школы в профилактике наркомании / Л. Н. Крутова, И. Г. Гаврилова, Ю. В. Потапова, Н. В. Марковская // Наука и образование в жизни современного общества : материалы Международной научно-практической конференции: в 14 томах. Тамбов, 30 апреля 2015 г. – Тамбов, 2015. – Т. 14. – С. 69–70.
8. Приказ Минобрнауки России от 19.12.2014 № 1598.



# КРУГЛЫЙ СТОЛ

## Всероссийский проект «Без срока давности»

Научный руководитель: Т. В. Галкина,  
кандидат исторических наук, доцент,  
декан историко-филологического факультета ТГПУ

УДК 94(470)  
ГРНТИ 03.23.55

### **К ВОПРОСУ ОБ ОРГАНИЗАЦИИ ПРОИЗВОДСТВА МИН И МИНОМЕТОВ В Г. ТОМСКЕ В 1941 Г.**

### **To the question about the organization of production of mines and mortars in Tomsk in 1941**

***В. К. Дудин***

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

*Ключевые слова:* Великая Отечественная война, Томск, оборонное производство, минометы, мины, кооперация, патриотическое воспитание.

*Key words:* The Great Patriotic War, Tomsk, defense production, mortars, mines, cooperation.

*Аннотация.* На основе рассекреченных архивных документов Центра документации новейшей истории Томской области в настоящей статье раскрывается организация производства мин и минометов на томских предприятиях в начальный период Великой Отечественной войны. Ведущим предприятием по производству минометов был в это время Томский электромеханический завод, который в тесной кооперации с другими томскими предприятиями освоил выпуск и сборку новой оборонной продукции для фронта.

Актуальность темы исследования напрямую связана с необходимостью повышенного внимания к изучению вклада тыловой промышленности в восстановление материально-технического потенциала страны в начальный период Великой Отечественной войны. Анализ проблем перестройки местной промышленности г. Томска, производящей до войны только мирную продук-

цию, на военный лад, а также включение в выполнение оборонных заказов эвакуированных в г. Томск промышленных предприятий из Москвы, Ленинграда, Харькова, Гомеля, Загорска и других городов страны играет важную роль в понимании механизмов организации и наращивания обороноспособности СССР. Какие виды военной продукции стал производить г. Томск для фронта? Сколько и на каких заводах? Эти и другие вопросы стали отправными точками для настоящего исследования. Особенно это касается минометного вооружения как одного из самых востребованных видов солдатского вооружения.

Историографический обзор научной литературы по предложенной теме достаточно обширен. Во многих публикациях отмечается, что г. Томск выпускал для фронта мины и минометы. Это работы «Томск. История города от основания до наших дней» (1999) [1], «Исторический очерк о вкладе Томска в Победу над фашизмом в Великой Отечественной войне» [2], Л. И. Снегиревой «Трудовой вклад в победу эвакуированного в Томскую область гражданского населения в годы Великой Отечественной войны (1941-1945 гг.)» [3]. В статье С. Симонова «Первые минометы в Томске» рассказывается о выпуске минометов Томским электромеханическим заводом [4]. Несмотря на наличие упоминаний о выпуске минометов и мин и даже отдельные сюжеты, остается открытым вопрос организации кооперативного производства минометов в г. Томске.

Цель настоящей работы – воссоздать достоверную картину организации производства мин и минометов в г. Томске в начальный период войны.

Источниковедческой базой исследования являются архивные документы фонда № 80 Томского городского комитета Всесоюзной коммунистической партии большевиков (ВКП(б)), хранящегося в Центре документации новейшей истории Томской области. С этих документов снят гриф «Сов. секретно» или «Секретно» и поставлен штамп «Рассекречено». Теперь эти архивные документы открыты для исследователей и содержат фактический материал для научных изысканий.

Великая Отечественная война потребовала перестройки всей промышленности страны на военные рельсы. После начала войны было выпущено постановление № 1976-891СС СНК СССР и ЦК ВКП(б) о военном хозяйственном плане на IV квартал 1941 г. и на 1942 г. по районам Поволжья, Урала, Западной Сибири, Казахстана и Средней Азии от 16 августа 1941 г., в котором говорится следующее: «Утверждённый Совнаркомом СССР и ЦК ВКП(б) военно-хозяйственный план предусматривает широкую программу развития производства вооружения, и в частности, зенитных ав-

томатических пушек, танковых, противотанковых, полковых корпусных пушек, миномётов, стрелкового оружия» [5, с. 291–292].

В соответствии с планом с 29 по 30 сентября 1941 г. старшим инспектором УМВ ГАУ Красной армии Архиповым было произведено обследование предприятий г. Томска для выявления возможностей по созданию производственных баз по изготовлению минометного вооружения. На электромеханическом заводе при наличии мощного револьверного и токарного парка предлагалось производить 50 мм ротные минометы образца 1940 г. Учитывая, что завод уже частично загружен оборонными заказами (производство 37 мм мин), программа выпуска минометов определялась в 1 500 шт. в месяц. Термический цех завода позволял производить термообработку всех деталей миномета, за исключением трубы, которая должна поставляться в термически обработанном виде. Наличие штамповочного 60-ти тонного прессы и электросварочных аппаратов полностью обеспечивало изготовление опорных плит миномета. Для электромеханического завода предлагалась следующая кооперация: механические прицелы поступают из центра, вьюки лотков и чехлы системы – из г. Канска Красноярского края, а лотки – с завода «Красный маяк» г. Ярославля. Завод измерительных приборов в г. Томске предлагалось использовать для производства механических прицелов к 50 мм ротным минометам с программой выпуска 5000 шт. в месяц и корпусов 50 мм мин в количестве 100 000 в месяц. Электромоторный завод в г. Томске рационально использовать на производство корпусов 120 мм мин с программой выпуска 25 000 корпусов в месяц. А литейно-механическую мастерскую Наркомата земледелия и ремесленное училище № 10 предлагалось привлечь в порядке кооперации на изготовление мелких деталей и запасных частей ротного миномета в помощь электромеханическому заводу. На документе, подготовленным Архиповым, стоит подпись секретаря Томского горкома ВКП (б) С. С. Чернышева: «Томский ГК ВКП (б) считает это возможным» [6, л. 106–107].

50 мм ротный миномета обр. 1940 г. вместе с вьючным приспособлением для переноски имеет вес около 12 кг, благодаря чему его можно легко переносить. Наибольшая дальность огня составляет 800 м, обладает хорошей меткостью (по тем временам) и скорострельностью до 30 выстрелов в минуту. При маневрировании на поле боя миномет переносится одним бойцом, другой боец переносит мины.

Миномёт состоит из четырех основных частей: трубы (ствола), дуногилафеты, опорной плиты и прицельных приспособлений. Ствол служит для сообщения мине требуемой начальной скорости и придания ей требуемого

направления в полете. Двурога миномета служит для держания ствола миномета и для укрепления на ней прицельных приспособлений. Двурога имеет подъемный (служит для предания углов возвышения при наводке миномета в цель), поворотный (служит для наводки миномета в цель по горизонту) и горизонтирующий (служит для установки стола прицела) механизмы и амортизатор для смягчения толчков, передающихся от ствола на двурогу. Опорная плита является упором для ствола и служит для принятия на себя отдачи, получающейся вследствие выстрела (рис. 1).

Для обеспечения эксплуатации и удобства транспортировки 50-мм ротный миномет снабжен комплектами ЗИП (запасные части, инструмент и принадлежность). Сюда относятся выюк для переноски миномета, лоток для переноски мин, выюк для переноски лотков с минами, контрольный минометный квадрант для проверки основных установок прицела, банник для чистки и смазки канала ствола, экстрактор для вынимания хвостового патрона из мины в случае получившейся осечки и электрофонарь для освещения прицела при его установке и для осмотра боевых припасов в ночное время [7].

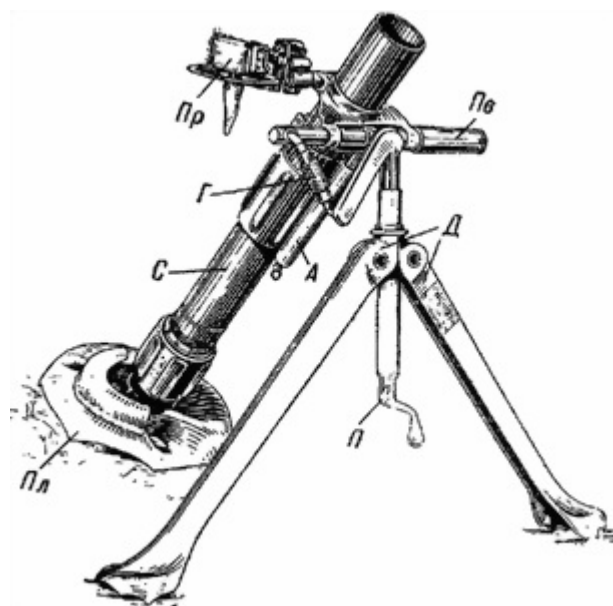


Рисунок 1 – Общий вид миномета в боевом положении (вид спереди справа):  
 А – амортизатор; Г – горизонтирующий механизм; Д – двурога; П – подъемный механизм;  
 С – ствол; Пв – поворотный механизм; Пл – плита; Пр – прицел.

После обсуждения постановления Новосибирского обкома ВКП (б) от 23 октября 1941 г. о производстве минометов и мин бюро Томского горкома ВКП (б) 2 ноября 1941 г. утвердило план производства минометов и мин по предприятиям г. Томска. Ведущим заводом по производству минометов был определен электромеханический завод, который в кооперации с 13 другими



томскими предприятиями (электромоторным заводом, заводами № 353 и 355, шарикоподшипниковым заводом, весовым заводом, Горпромкомбинатом, артелями Горпромсоюза «Обувщик», «Единение», «Новая жизнь», Кожмех», «Лабораторприбор», ремесленным училищем № 10, Сантехмонтажем и физико-техническим институтом) должен был немедленно приступить к выпуску оборонной продукции. Для осуществления единого технического руководства производством минометов, мин и других изделий была создана постоянная пятерка из специалистов при Томском горкоме ВКП (б) в составе директора Индустриального института К. Н. Шмаргунова (в качестве председателя), директора завода «Шарикоподшипник» М. И. Эдельштейна, главного инженера электромеханического завода В. В. Иванова, главного инженера электромоторного завода Амбарцумова, заведующего промышленным отделом горкома ВКП (б) Федоринова [8, л. 7].

При этом для производства минометов и мин предпринималась как техническая кооперация, так и кооперация специалистов. Литье мин 50 мм калибра осуществлял электромеханический и весовой заводы, артель «Сельхозмашина» и ремесленное училище № 10, а механическую обработку мин – 9 предприятий города. Помимо этого электромеханический завод изготавливал по штампам отдельные детали лафета, опорной плиты и приборы для снаряжения, шарикоподшипниковый завод – комплекты деталей по молотовым и вырубным штампам, завод № 5 проектировал и изготавливал штампы для холодной штамповки, физико-технический институт – производил прицелы и квадранты, артель «Обувщик» – футляры для квадрантов, артель «Новая жизнь» – банники, артель «Единение» – рукавицы, артель «Кожмех» – вьюки для переносных систем, валики и сумки, артель «Сельхозмашина» – жестяные изделия для смазочных масел, ремесленное училище № 10 – инструменты (ключи, трубки, отвертки, экстракторы). При этом опытные образцы изделий должны были быть предъявлены к 3 ноября 1941 г. [8, л. 8–10].

Проведённая 18 ноября 1941 г. проверка предприятий, изготавливающих М-5, установила неудовлетворительную работу по их подготовке и выпуску, ноябрьский план оказался под угрозой срыва. Недопустимо поставлена работа была в ремучилище № 10, артели «Сельхозмашина», электромеханическом и весовом заводах, заводах № 625 и «Радист». Для обеспечения выполнения ноябрьского плана бюро горкома ВКП (б) постановило: электромеханическому и шарикоподшипниковому заводам производить приварку оперения к стабилизатору, шлифовку оперения и окончательную сборку и укупорку М-5, принимая отдельные детали от других предприятий; электромеханическому заводу – доводку, а ГПЗ № 5 – нарезку резьбового и

мерительного инструмента и калибров для всех заводов, изготавливающих М-5; ИТК № 1 для электромеханического и шарикоподшипникового заводов – укороченные ящики; организовать круглосуточную работу всех станков и механизмов, изготавливающих М-5; поручить техническому совету совместно с военпредом рассмотреть возможность пересмотра конструкции М-5 и М-3 в сторону упрощения работы; установить ежедневный график выпуска продукции; для установления контроля и руководства спецзаказами, прикрепить Агроксина к предприятиям Кировского района, Соловьёва к артели «Сельхозмашина» и заводу «Республика», Мазурина к заводу № 625 и шарикоподшипниковому заводу; просить военпреда прикрепить к каждому предприятию своего представителя; поручить техническому совету разобраться вопрос о снабжении производства свёрлами и разрешить вопрос со сварными работами по М-5; за сутки навести порядок с питанием и организовать дополнительно на предприятиях буфеты; попросить начальника гарнизона Одарюка обязать начальника Тульского оружейного училища выделить 10 специалистов для электромеханического завода [8, л. 14].

Согласно выписке №156 из протокола заседания бюро Томского горкома ВКП (б) от 6 декабря 1941 г. директора электромеханического завода Булуева обязали немедленно приступить к ежедневному изготовлению 2 кокелей, т.к. литье корпусов в земляных формах не обеспечивает производство М-5. По установленному графику электромеханический завод должен перейти на кокельное литья с 9 декабря, весовой завод с 11, ремучилища № 10 с 13 и артель «Сельхозмашина» с 15; к 17 декабря в распоряжении электромеханического завода должно находиться 8 кокелей, к 19 числу 6 кокелей у весового завода, к 20 числу 3 кокеля у ремучилища № 10, к 21 числу 3 кокелей у артели «Сельхозмашина». В дальнейшем Электромеханический завод должен обеспечить необходимым количеством стаканов для замены пришедших в негодность из расчёта бесперебойной работы кокелей вышеупомянутые предприятия. Для работы по производству кокелей, секретаря горкома ВКП(б) обязали командировать 4 квалифицированных токарей в распоряжение директора электромеханического завода. Главному инженеру завода дали задание добиться изготовления качественных шишек и передать остальным производствам, занимающимся литьём М-5, состав и технология изготовления шишек. Соколовскому поручили организовать бригаду из научных работников, взять под контроль и оказать практическую помощь в освоении литья корпусов вышеупомянутым заводам [8, л. 23].

Таким образом, в октябре-декабре 1941 г., в начальный период Великой Отечественной войны томской промышленностью был освоен полный тех-

нологический процесс производства мин и 50 мм минометов образца 1940 г. Создание этого образца вооружения стало возможным при использовании принципа кооперации в научном, промышленном (ресурсном) и кадровом обеспечении.

### *Литература*

1. Томск. История города от основания до наших дней / Отв. ред. Н. М. Дмитриенко. – Томск : Изд-во Том. ун-та, 1999. – 432 с.
2. Исторический очерк о вкладе Томска в Победу над фашизмом в Великой Отечественной войне. – URL : [https://duma.tomsk.ru/upload/files/43\\_2.pdf](https://duma.tomsk.ru/upload/files/43_2.pdf) (дата обращения 14.04.2021).
3. Снегирева Л. И. Трудовой вклад в победу эвакуированного в Томскую область гражданского населения в годы Великой Отечественной войны (1941–1945 гг.) / Л. И. Снегирева // Судьба регионального центра в России (к 400-летию г. Томска) : Труды Томского государственного университета. Сер. Историческая. – Томск : Изд-во Том. ун-та, 2005. – С. 88–93.
4. Симонов С. Первые минометы в Томске – URL : <https://news.vtomske.ru/details/173875-pervye-minomety-v-tomske> (дата обращения 14.04.2021).
5. Во имя Победы: эвакуация гражданского населения в Западную Сибирь в годы Великой Отечественной войны в документах и материалах. В трёх томах. Том I «Исход» ; отв. ред. Л. И. Снегирёва. – Томск : Издательство ТГПУ, 2005. – 360 с.
6. ЦДНИ ТО. Ф. 80. Оп. 3. Д. 4.
7. 50-мм ротный миномет обр. 1940 г. Руководство службы – URL : [https://royallib.com/book/gau\\_rkka/50mm\\_rotniy\\_minomet\\_obr\\_1940\\_g\\_rukovodstvo\\_slugbi.html](https://royallib.com/book/gau_rkka/50mm_rotniy_minomet_obr_1940_g_rukovodstvo_slugbi.html) (дата обращения 17.04.2021).
8. ЦДНИ ТО. Ф. 80. Оп. 3. Д. 8.

**ВИЗУАЛИЗАЦИЯ ДИНАМИКИ РАЗМЕЩЕНИЯ ЭВАКУИРОВАННОГО НАСЕЛЕНИЯ  
В ЗАПАДНОЙ СИБИРИ В 1941 Г.**

**Visualization of the dynamics of the placement of the evacuated population  
in Western Siberia in 1941**

*Д. В. Закиров*

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

*Ключевые слова:* визуализация, Великая Отечественная война, эвакуация, динамика размещения, Западная Сибирь, патриотическое воспитание.

*Key words:* visualization, the Great Patriotic War, evacuation, placement dynamics, Western Siberia, patriotic education.

*Аннотация.* В статье предлагается опыт изучения значительного объема количественных данных исторического характера посредством визуализации.

При этом визуализация как один из приемов представления числовой информации обладает существенными зрительными преимуществами для фиксации и анализа исторического события. Визуализация динамики размещения эвакуированного населения в Западную Сибирь в первые месяцы Великой Отечественной войны позволяет выявить характер организации процесса эвакуации, выбор направлений и изменения направлений эвакуации в зависимости от времени перемещения, места размещения (город или село).

Актуальность предложенной проблематики заключается в необходимости повышения интереса к истории России, истории Великой Отечественной войны с применением современных средств визуализации. Многие темы из истории войны до сих пор остаются «белыми пятнами», а огромный архивный материал, хранящийся в региональных архивах, не востребован исследователями. Этот исторический материал в сочетании с новыми компьютерными технологиями обладает большим потенциалом для патриотического воспитания молодежи.

Проблема визуализации истории активно разрабатывается исследователями Л. Н. Мазур [1], М. В. Евтиховым, В. Г. Евтиховым [2] и вузами [3], которыми предлагаются много новых интересных подходов.

Целью настоящей статьи является попытка визуализации и описания значительной количественной информации по динамике перемещения эвакуированного населения в Западную Сибирь в начале Великой Отечественной войны.

Источниковой базой для визуализации динамики эвакуированного населения в Западную Сибирь послужил архивный материал, выявленный и опубликованный Л. И. Снегиревой в первом томе «Исход» трехтомного сборника «Во имя Победы: эвакуация гражданского населения в Западную Сибирь в годы Великой Отечественной войны в документах и материалах» в 2005 г. [4].

Вероломное нападение Германии на Советский Союз и оккупация части территории страны выдвинули на первый план проблему спасения экономической базы и мирного населения посредством эвакуации в восточные регионы страны. Одним из крупных регионов эвакуации стала Западная Сибирь, в которую в годы войны входили Алтайский край, Новосибирская, Омская, Кемеровская, Томская и Тюменская область. Всю громадную работу по перебазированию производственных сил страны планировали, а также осуществляли уже во время военных действий.

В первые месяцы войны под руководством Совета по эвакуации, эвакуацию населения осуществляло Переселенческое управление при СНК СССР. Но стоит заметить, что в связи с исключительно тяжёлыми условиями, сложившимся для эвакуации, 26 сентября 1941 г. ГКО принял решение о создании при Совете по эвакуации специального Управления по эвакуации населения во главе с К. Д. Памфиловым, который являлся председателем Совнаркома РСФСР. Организуя и направляя всю работу по перемещению производительных сил на восток страны, ЦК ВКП (б), СНК СССР, ГКО, Совет по эвакуации разработали целый комплекс мероприятий. Были намечены конкретные меры по строгому эвакуированного населения, приняты решения о правилах эвакуации грузов и об охране их в пути; о питании населения, вывозимого из прифронтовой полосы.

В связи со сложившейся конкретной обстановкой эвакуация проводилась в 2 этапа: летом и осенью 1941 г. и летом и осенью 1942 г. Эвакуация 1941 г. была более массовая. Проведение эвакуации по отдельным экономическим районам зависело от обстановки на фронте. Как свидетельствуют архивные документы, работа по подготовке к встрече и размещению эвакуированного населения в Западную Сибирь началась в июне 1941 г. Уже 28 июля 1941 г. Томский горисполком принял решение о выделении по трём районам города 12 зданий общей площадью 8 745 м<sup>2</sup> для временного размещения прибывающих эвакуограждан [4, с. 24].

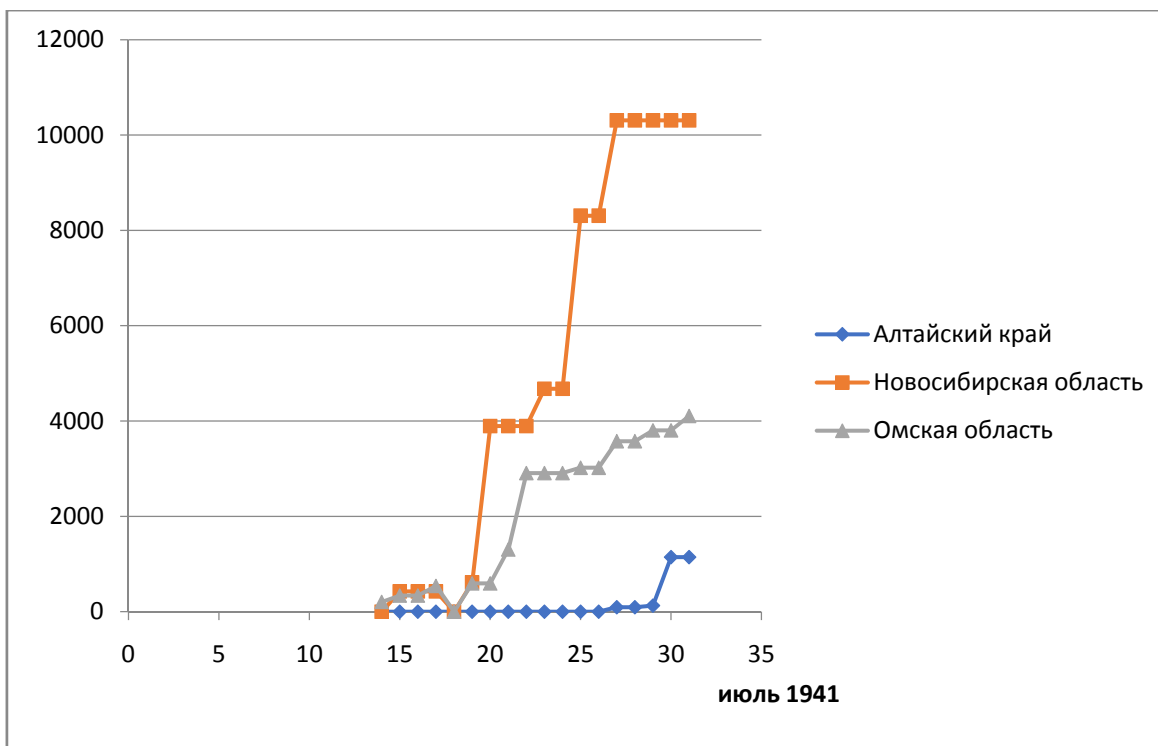


График 1 – Динамика численности эвакуированного населения, прибывшего в Западную Сибирь с 14 по 31 июля 1941 г.

Как видим по графику 1, во вторую половину июля 1941 г. приоритетным направлением эвакуации была Новосибирская область. На второй месте оказалась Омская область и замыкает тройку Алтайский край.

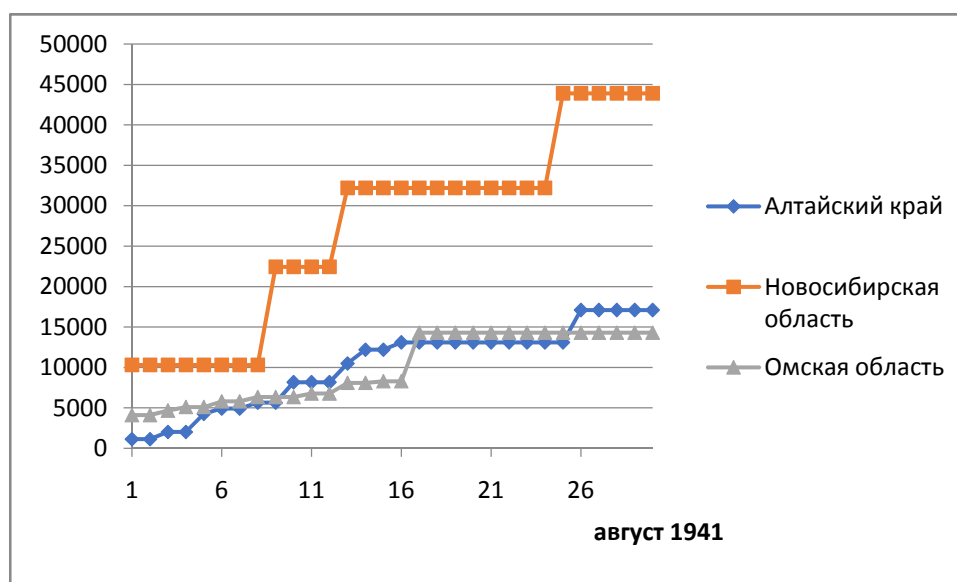


График 2 – Динамика численности эвакуированного населения, прибывшего в Западную Сибирь в августе 1941 г.

В августе 1941 г. при сохранении приоритетного направления – Новосибирской области и повышении численности эвакуированного населения начинает возрастать направление в Алтайский край и одновременно немного снижаться направление в Омскую область.

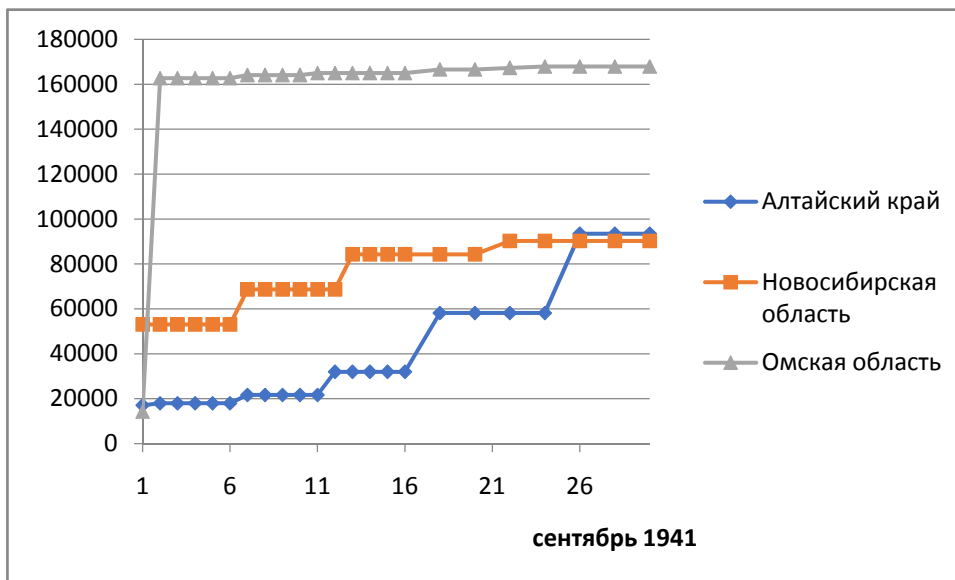


График 3 – Динамика численности эвакуированного населения, прибывшего в Западную Сибирь в сентябре 1941 г.

В сентябре 1941 г. происходит кардинальное изменение приоритетного направления эвакуации: им становится Омская область, продолжает повышаться численность приема в Новосибирскую область и ее фактически догоняет Алтайский край.

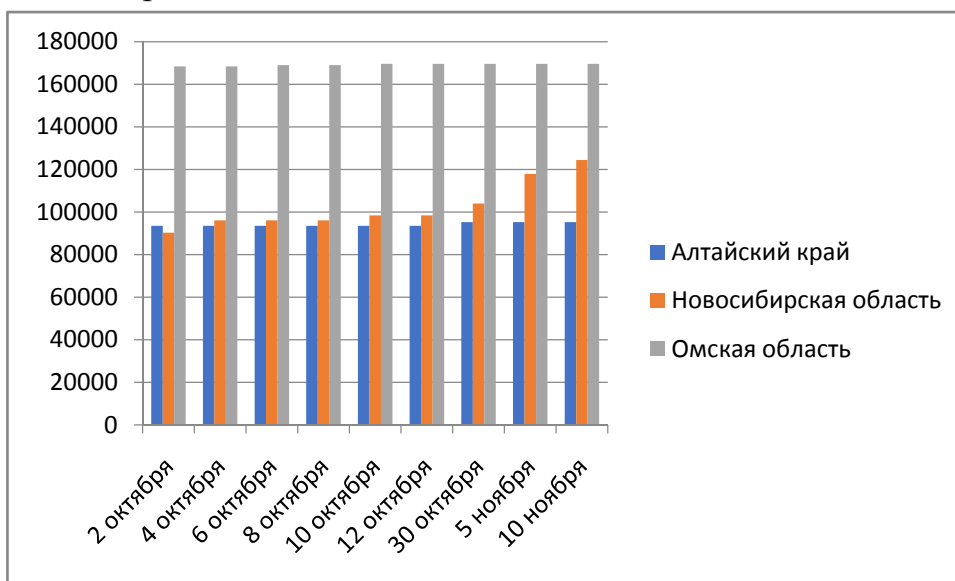


Диаграмма 1 – Динамика численности эвакуированного населения в Западную Сибирь в октябре – начале ноября 1941 г.

В октябре – начале ноября 1941 г. Омская область сохранила свое приоритетное направление, намного опередив Новосибирскую область и Алтайский край.

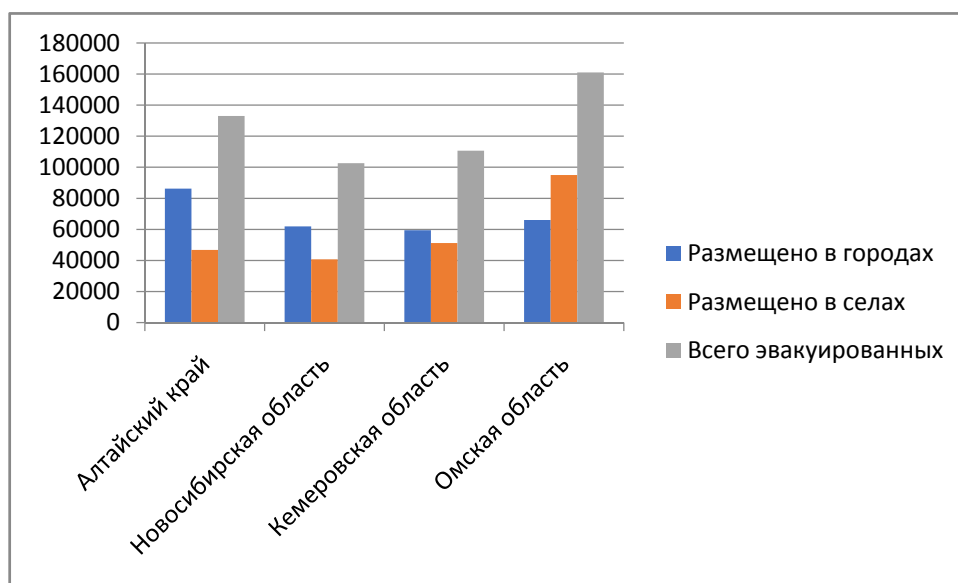


Диаграмма 2 – Доля эвакуированного населения, размещенного в городах и сельской местности Западной Сибири на 1 января 1944 г.

При этом, судя по диаграмме 2, на 1 января 1944 г., учитывая эвакуационные и реэвакуационные процессы, в Западной Сибири оставалось больше эвакуированного населения в Омской области (причем, в сельских районах больше, чем в городах), затем в Алтайском крае (с преимуществом городского населения), а также со значительным уменьшением эвакуированного населения в Кемеровской и Новосибирской областях (также с преимуществом городского населения).

Таким образом, визуализация динамики размещения эвакуированного населения в Западной Сибири позволяет сделать следующие выводы: с середины июля и в августе 1941 г. (первые полтора месяца с начала эвакуации) первоочередным направлением размещения (неким «плацдармом спасения») для сохранения и дальнейшего пуска промышленного производства была выбрана наиболее развитая в промышленном и транспортном отношении Новосибирская область; затем в сентябре-начале ноября 1941 г. приоритетное направление резко изменилось в сторону Омской области, по-видимому, ввиду ее более близкого расположения к фронту и ускоренного оборота железнодорожного транспорта, хотя, по-прежнему, продолжалась эвакуация в Новосибирскую область и Алтайский край. Дополнительные исследования позволят выявить системный эвакуационный процесс в Западную Сибирь в годы Великой Отечественной войны.



## *Литература*

1. Мазур, Л. Н. Визуализация истории: новый поворот в развитии исторического познания / Л. Н. Мазур. // QUAESTIO ROSSICA. – 2015. – URL : <https://elibrary.ru/item.asp?id=25413006> (дата обращения 11.04.2021).
2. Евтихов, М. В., Евтихов, В. Г. Визуализация исторических данных. – URL : <https://moluch.ru/archive/239/55337/> (дата обращения 11.04.2021).
3. Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики». Пермь. Зимняя школа по истории «Визуализация истории». – URL : <https://niu-vshe-perm-events.timepad.ru/event/890245/> (дата обращения 11.04.2021).
4. Во имя Победы: эвакуация гражданского населения в Западную Сибирь в годы Великой Отечественной войны в документах и материалах. В трех томах. Том I «Исход» ; отв. ред. Л. И. Снегирева. – Томск : Издательство ТГПУ, 2005. – 360 с.

**ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ТОМСКИХ УЧЕНЫХ  
В ПЕРИОД ВЕЛИКОЙ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ВОЙНЫ: СОДЕЙСТВИЕ МЕДИЦИНЕ**

**Contribution of tomsk medical scientists  
to medicine during the Great Patriotic war**

***Р. С. Карнова, Е. В. Чернова, М. Р. Шарипова***

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

*Ключевые слова:* медицина, Сибирь, эвакуогоспиталь, Великая Отечественная война, ученые, Томский комитет ученых, наука, лекарства.

*Key words:* Medicine, Siberia, evacuation hospital, The Great Patriotic War, scientists, Tomsk Committee of Scientists, the science, medicines.

*Аннотация.* В статье приводится материал о деятельности и вкладе томских ученых в годы Великой Отечественной войны. Инновационные для того времени исследования и открытия ученых и врачей были направлены на разработку технологий, способных эффективно и в кратчайшие сроки проводить лечение раненым, особенно с последующей ампутацией. Было разработано немало лекарств на основе растущих в Томске растений. Помимо этого в статье приводится статистика и анализ деятельности госпиталей, а также работавшего в Томске Комитета ученых, без помощи которого не было бы поставлено в город столько ценных кадров и дефицитных медикаментов.

Актуальность темы. Освещение событий прошлого и выявление их тенденций является важной задачей исторической науки. Чтобы лучше понимать процессы современной жизни, проводятся всевозможные исследования прошлого. Со времен Великой Отечественной Войны прошло 76 лет, за это время в нашей стране произошли радикальные перемены в области медицины. Но история хранит память о вкладе всех ученых в социально-значимые проекты для общества. Томские ученые внесли свою лепту в развитие медицины военных лет, о чем важно знать и помнить, а также искать и исследовать все больше свежей информации, для анализа возможностей науки и медицины тех лет и совершенствования этой сферы в наше время.

Историографический обзор. Вкладу томских ученых в развитие медицины и науки в годы войны 1941–1945 гг. уделено внимание в литературе новейшего времени. В частности, статья соавторов статьи «Исторический очерк о вкладе Томска в Победу над фашизмом в Великой Отечественной войне» С. А. Некрылова, И. А. Дубинского и А. О. Степнова рассматривает трудовые подвиги жителей Томска в годы Великой Отечественной войны [1]. Там есть

упоминание о вкладе томских ученых, содержится информация о деятельности Томского комитета ученых, краткая биография самих ученых и профессоров, работавших на благо Родины. Еще из современной литературы найден достаточно обширный материал про содействие медицине учеными Томска в трудах Водопьянова К. А. «Вклад ученых Томска в науку и народное хозяйство страны», где хранится большой объем информации о выдающихся деятелях медицины, науки, о их изобретениях, о конференциях, которые проводились для систематизации, сбора и анализа полученных данных для последующего эффективного их использования в годы войны [2].

Цель исследования состоит в том, чтобы охарактеризовать деятельность ученых г. Томска в период Великой Отечественной войны, в частности обратить особое внимание на деятельность в области медицины и фармакологии, а также охарактеризовать вклад в помощь томским военным госпиталям.

Начавшаяся в 1941 г. Великая Отечественная война требовала максимальных затрат для достижения общей цели – победы. Наука в период войны была названа «третьим фронтом». Были брошены все силы СССР для обеспечения необходимых условий для успешного ведения боевых действий. Немалый вклад был внесен томскими учеными, которые проводили многочисленные исследования и делали новые открытия на благо страны. На момент начала войны в Томске находилось около 900 ученых, в том числе и эвакуированных [1]. Уже с первых дней войны они были готовы работать для оказания максимальной помощи фронту и решать первостепенные задачи. Все исследования, проводимые в тот период, имели так или иначе оборонную или хозяйственную направленность и были нацелены на быстрые исследования с последующим практическим применением в интересах фронта и непосредственно на фронте.

Чтобы работа ученых Томска была наиболее эффективна, 27 июня в 1941 г. по инициативе самих ученых был создан Комитет ученых, который официально назывался «Томский комитет ученых по содействию промышленности, транспорту и сельскому хозяйству в военное время» (ТКУ). Данная организация была основана сугубо на добровольных началах самих ученых, являлась так называемой гражданской организацией, что делает её по истине уникальной. Располагался комитет в здании Сибирского физико-технического института (СФТИ). ТКУ был первой подобной организацией в СССР [1].

30 июня 1941 г. ТКУ провёл первое организационное заседание. На заседании председателем ТКУ был избран по рекомендации городского комитета г. Томска профессор Б. П. Токин, его заместителями были назначены

К. М. Шмаргунов, В. Д. Кузнецов, а также А. Г. Савиных, секретарем ТКУ был избран А. В. Светланов. Также членами ТКУ стали Н. И. Карташев, В. Н. Кессених, М. К. Коровин, И. В. Геблер и др. Состав комитета за весь период своего существования варьировался: в 1941 г. к ТКУ присоединились Я. Д. Горлачев (на 1941 г. – ректор ТГУ) и А. П. Бунтин; в 1943 г. – И. Н. Буланкин. В целом, комитет состоял из 22 человек: 17 профессоров, 3 доцентов, а также бригадного инженера и двух секретарей городского комитета ВКП (б) – С. С. Чернышева и А. Ф. Мальцева. Как такового административного аппарата ТКУ не имел, а для важных обсуждений и принятия решений созывались временные комиссии и секции [2].

Уже на первом заседании ТКУ была дана установка на составление программ деятельности по своим и родственным областям науки ученых. Ученые рассматривали различные вопросы любой направленности и тематики: об увеличении добычи угля и металлов, об увеличении производства боеприпасов, о том, как найти и заменить материалы, находившиеся в дефиците. Стоял вопрос о новом способе использования растительного сырья Сибири, в том числе поиск нового сырья в Сибири. Выносились на обсуждения новые способы обслуживания раненых солдат. Кроме того, поднимались вопросы увеличения количественного коэффициента продовольствия (как наловить больше рыбы, собрать больше грибов и ягод и т.д.) и многие другие вопросы. Всем вопросы имели военно-оперативное значение.

Отдельное внимание стоит уделить вопросам разработки новых лекарств, а также оказание помощи томским госпиталям.

На базе клиник медицинского института в Томске было открыто немало госпиталей. Например, открыт масштабный по площади эвакогоспиталь № 2483 на 800 коек. Штат госпиталя в своем составе имел научных сотрудников клиник, профессора были консультантами по лечебным вопросам. Известные профессора по хирургии г. Томска – П. С. Федоров, А. Г. Савиных, К. Н. Черепнин. По нервным болезням – доцент Н. В. Шубин, по глазным болезням – профессор А. Г. Сватикова, по терапевтическим заболеваниям – профессора Д. Д. Яблоков, В. Г. Вогралик, С. А. Адамов. Несмотря на то, что условия хирургической деятельности были тяжелыми в течение войны, были трудности в перевязочных средствах и медикаментах, а на одного врача приходилось 90 раненых и больных – лечение все же шло успешно. Успех в области лечения раненых в хирургии г. Томска определяется тем, что должность главного хирурга МЭП-47 поочередно занимали люди с достаточным опытом организаторской и лечебной деятельности, выдающиеся и заслуженные деятели науки-профессора, П. Крымов, А. Д. Очкин, К. Н. Черепнин.

Содействовали развитию медицины в г. Томске и вели научно-практические работы в области хирургической офтальмологии профессор А. Г. Сватикова и доцент М. Г. Сергиева, ими было проведено 732 сложных операций, из которых 120 было пластических. Говоря о раненых, следует упомянуть, что в томские эвакуогоспитали в основном поступали раненые в конечности, это 77, 73 %, большое количество было с ампутированными конечностями. В эвакуогоспиталях № 1248 и № 1229 за годы войны лечилось 11 973 раненных с ампутированными нижними или верхними конечностями, были также и те, кто получил протезы. С 1942 года в эвакуогоспиталях МЭП-47 хирург начали широко применять ранние реампутации, благодаря чему протезирование можно было начинать гораздо раньше, примерно через 25–30 дней, сроки лечения при этом уменьшались со 170 дней до 71,5. Такому прорыву способствовала работа хирургов С. П. Ходкевича и К. Н. Черепнина совместно с работниками местного протезного завода [3].

С. П. Ходкевич в годы Великой Отечественной войны работал ведущим хирургом в эвакуогоспитале МЭП-47 в г. Томске. Совместно с Б. А. Альбицким им была подготовлена важная работа по улучшению методики протезирования раненых с ампутированными конечностями. Ходкевич разработал и внедрил в практику метод регенерации гипсовых повязок. Использовал пчелиный мед в системе комплексного лечения раненых. Сергей Петрович внес огромный вклад в развитие медицины, опубликовав научные работы «Ампутация и реампутация с точки зрения протезирования» (1942), «Лечение огнестрельных остеомиелитов» (1944). Его научные труды имели большое практическое значение для врачей эвакуогоспиталей Томска, и за его пределами [3].

Чтобы повышать уровень лечебно-профилактической работы в эвакуогоспиталях, а также систематически обобщать накопленный практический опыт ученых-медиков на базе эвакуогоспиталя, в частности Томского № 2482 проводились научные конференции, за три месяца с 1941 г. ни собирались 5 раз. Внимание обращалось на вопросы, связанные с патологией периферической нервной системы при травмах военной времени, затрагивались проблемы обезболивания, проблемы физиотерапевтического лечения огнестрельных повреждений опорно-двигательного аппарата и нервной системы. Участие в этих конференциях принимали профессора К. Н. Черепнин, В. Г. Вогралик, доцент Н. В. Шубин, врач А. И. Русинов, З. И. Санникова, В. И. Рыжова [4].

Конференции разрабатывали новые методики лечения и проводились для сбора и анализа полученной за время работы лечебных учреждений информации. Вне конференций, в тылу, томские ученые искали всевозможные средства для лечения ран, это был пчелиный мед, эмбриональная мазь,

облучение радиоактивным минералом «Сердолик» и многое другое. Комплексные работы охватывали многие институты, кафедры, эвакогоспитали, к разработкам лекарств активно вовлекались сотрудники Микробиологического института АН СССР (профессор Н. А. Красильников), Томского медицинского института (профессор С. А. Смирнов, врач Коровина), Томского института микробиологии и эпидемиологии (профессор С. П. Карпов и врач М. Н. Федорович) а также другие врачи города Томска. Стоит отметить, что Томский комитет ученых сыграл не последнюю роль в оказании помощи сибирским ученым-медикам в лечебной практике эвакогоспиталей, ими были одобрены и рекомендованы научно-практические достижения разного типа:

- *радиошуп* (искатель осколков, создан П. П. Одинцовым и Б. П. Кашкиным);
- *электрокардиограф* новой системы, разработанный сотрудниками Томского индустриального института под руководством доцента Р. А. Воронова;
- *электробинт* (средство для уменьшения боли, способствующее рассасыванию экссудатов, заживлению ран; создано профессором Б. И. Баяндуровым).

П. П. Одинцов является автором прибора «радиошуп». В годы Великой Отечественной войны он был старшим лаборантом-механиком кафедры физики. В июле 1941 г. в Томск стали приходить санитарные поезда с тяжело-ранеными больными, так как в Томске железнодорожная ветвь заканчивалась, поэтому необходимо было оперировать всех солдат с тяжелыми боевыми ранениями. В это время Петр Павлович Одинцов выступил с идеей использования электромагнитных явлений для обнаружения металлических осколков и пуль в теле раненых. Очень интересный факт из биографии Петра Павловича, дело в том, что он сам воевал в рядах Красной Армии и был ранен в руку. Он прошел множество операций, прежде чем врачи нашли и извлекли осколок. Реализовать идею Одинцова помог доцент ТГУ Борис Кашкин. Первые приборы поступили в Томские госпитали уже осенью 1941 г. Прибор в течение полугода совершенствовали и модернизировали, и в январе 1942 г. была совершена отправка итоговых чертежей и техническая справка в Государственный комитет обороны. Позже было принято постановление Новосибирского обкома партии о том, данный прибор должен в строгом порядке быть во всех госпиталях Новосибирской области (Томск входил в ее состав). Портативный радиошуп применяли в тылу и на фронте, он был относительно небольшого размера (5 килограмм). Заказы на него стали поступать в Томск со всего Советского Союза. Мастерские СФТИ (Сибирский

физико-технический институт) были не способны справляться с таким огромным количеством заказов, вследствие этого, прибор запустили в серийное производство на эвакуированном Томском заводе № 625. Таким образом, радиощуп был массово произведен и доставлен в госпитали всего Советского Союза [4, с. 165].

В целом, Томский комитет ученых реализовал масштабную комплексную работу, снабдив лечебные учреждения и госпитали дефицитными медикаментами, тем самым решив проблему снабжения препаратами. Работа комитета и привлечение ученых технологического состава МЭП позволили оперативно и эффективно внедрять технологии и научные достижения для совершенствования лечебного процесса эвакогоспиталей, был уменьшен срок лечения раненых и сокращена инвалидность. Таким образом, ученые-медики и врачи г. Томска внесли значительный вклад в развитие медицины в годы Великой Отечественной войны, поставив в строй более 38 % раненых [5].

### *Литература*

1. Некрылов, С. А. Исторический очерк о вкладе Томска в Победу над фашизмом в Великой Отечественной войне / С. А. Некрылов, И. А. Дубинский, А. О. Степнов. – С. 2–27. – URL : [https://www.google.com/url?sa=t&source=web&rct=j&url=https://duma.tomsk.ru/upload/files/43\\_2.pdf&ved=2ahUKEwjUy42Y-PvvAhVYCRAIHT8qAn4QFjAAegQIAxAC&usg=AOvVaw295s2zZ1bzMnQ8DEnvgUsf](https://www.google.com/url?sa=t&source=web&rct=j&url=https://duma.tomsk.ru/upload/files/43_2.pdf&ved=2ahUKEwjUy42Y-PvvAhVYCRAIHT8qAn4QFjAAegQIAxAC&usg=AOvVaw295s2zZ1bzMnQ8DEnvgUsf) (дата обращения 14.04.2021).
2. Водопьянов, К. А. Вклад ученых Томска в науку и народное хозяйство страны // Красное знамя. – 1945. – 9 марта.
3. Некрылов, С. А. Наука и практическая медицина г. Томска в годы Великой Отечественной войны / С. А. Некрылов, С. Ф. Фоминых, А. О. Степнов // Сибирский медицинский журнал. – 2014. – Том 29. – № 3. – URL : <https://cardiotomsk.elpub.ru/jour/article/view/115/116> (дата обращения 14.04.2021).
4. Зеленин, С. Ф. Деятельность ученых-медиков Западной Сибири в годы Великой Отечественной войны (1941–1945 гг.) / С. Ф. Зеленин. – Томск : Сибирский издательский дом, 2002. – 166 с.
5. Иващенко, Т. Война: Томск 1941–1945 / Т. Иващенко. – URL : <https://regnum.ru/news/society/2937691.html> (дата обращения 14.04.2021).

## ТОМСКИЙ ШАРИКОПОДШИПНИКОВЫЙ ЗАВОД В ИСТОРИИ МОЕЙ СЕМЬИ

### Tomsk bearing plant in the history of my family

*Е. А. Корейбо*

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

*Ключевые слова:* трудовой подвиг, Великая Отечественная война, оборонный завод, связь поколений.

*Key words:* labour feat, Great Patriotic War, Defense Plant, Generational communication.

*Аннотация.* Звание «Город трудовой славы» является почетным для любого города, который в период Великой Отечественной войны производил продукцию для фронта и ввиду присвоения данного звания г. Томску интерес к оборонным заводам в военное время стал более высоким. В статье рассматривается путь Томского шарикоподшипникового завода (в дальнейшем – ГПЗ-5) от эвакуации в 1941 г. до его закрытия в 2008-х – 2010-х гг., который, несмотря на трудности при переносе производства из Москвы в Томск, на непростые условия при организации производства, сумел наладить выпуск оборонной продукции и выполнить все поставленные перед ним задачи, а после войны стал одним из ключевых производств в СССР. При этом в историю завода вплетена история двух поколений моей семьи.

Актуальность заключается в уникальности Томского шарикоподшипникового завода, как для истории Томска, так и для истории отдельных семей, которые, благодаря предприятию, получили свое развитие именно в этом городе, связав с ним свою жизнь. Более того, тема о предприятиях в г. Томске, как в период Великой Отечественной войны, так и после неё крайне актуальна ввиду недавнего присвоения г. Томску почетного звания «Город трудовой славы», что лишь усиливает значимость и интерес к данной теме. Также стоит отметить и тот факт, что многих предприятий, которые работали в городе, уже не существует, поэтому изучение отдельных заводов города составляет отдельную историческую ценность.

Историографический перечень литературы о создании в Томске крупного центра оборонной промышленности в годы Великой Отечественной войны, в том числе о пуске и работе Томского шарикоподшипникового завода включает работы «Победа ковалась в тылу» [1, с. 287–300], Н. А. Грика «Томск в годы Великой Отечественной войны (1941–1945)» [2, с. 33–35], Л. И. Снегиревой «Трудовой вклад в победу эвакуированного в Томскую область гражданского населения в годы Великой Отечественной войны (1941–1945)» [3, с.



88–93], а также воспоминания рабочих и служащих завода «Мы – подшипниковцы» [4].

Цель данной работы – соединив историю Томского шарикоподшипникового завода и историю моих родственников, работавших на заводе в годы Великой Отечественной войны, показать вклад каждого отдельного человека в победу.

Источниковой базой исследования являются рассекреченные архивные документы фонда № 80 Томского городского комитета Всесоюзной коммунистической партии большевиков Центра документации новейшей истории Томской области, а также семейные воспоминания и рассказы родственников.

Эвакуированный из Москвы Государственный шарикоподшипниковый завод № 1 был одним из самых крупных заводов г. Томска, в связи с чем не случайно его директор М. И. Эдельштейн говорил в январе 1942 г.: «Наш завод приравнен к танковому заводу» [5, л. 96]. В ходе эвакуации предприятия из Москвы в г. Томск и началась история нашей семьи в этом городе, была открыта новая страница. Мой прадед, Абрам Эммануилович Иткин, родился в 1903 г. в многодетной семье в г. Витебске. Его отец работал бухгалтером у местного крупного промышленника, затем окончил Витебский электромеханический техникум, а позже учился в техническом университете в Москве и проходил практику на Первом государственном подшипниковом заводе. В ходе эвакуации 1941 г. его как талантливого инженера отправили в Москву, где он должен был вступить в ряды Рабоче-крестьянской Красной армии для защиты Родины от немецких захватчиков. Но, по воле случая, он встретился с рабочими Государственного шарикоподшипникового завода № 1, которые, в ходе разговора с ним, убедились в его знаниях организации производства и станкового оборудования и представили его руководству, которое мгновенно приписало его к своим рядам, отправив в г. Томск вместе с остальными сотрудниками.

Первая партия представителей Государственного шарикоподшипникового завода № 1 прибыла в Томск из Москвы 21 августа 1941 г. в составе 40 чел. [6, л. 69], а 6 сентября 1941 г. прибыло 980 чел., среди которых 401 рабочий, 199 служащих, 450 членов семей, в том числе 210 детей в возрасте до 12 лет [7, с. 173]. Под производственную площадь завода «Шарикоподшипник» были отведены казарменные помещения, мастерские и конюшни Северного военного городка общей площадью 16 554 кв.м. [7, с. 76]. Само разворачивание производства на новом месте шло тяжело. Полностью отсутствовала необходимая для разворачивания производства в огромных масштабах инфраструк-

тура – выделенных казарм и мастерских не хватало, из-за чего большая часть производств располагалась под открытым небом. Времени на ожидание ни рабочих, ни у руководства не было, в связи с чем производство было организовано сразу же на месте, в таких тяжелых условиях.

Дождь, жара – ничто не было помехой для рабочих, которые знали, что старший инженер А. Э. Иткин пристально следит за состоянием станков в условных корпусах и поддерживает их в работоспособном состоянии. Вокруг станков прямо во время работы шло активное строительство «быстрых стен и крыш», которые представляли из себя временные стены и крыши, которые после должны были бы замениться уже на прочные и качественные, что было сделано уже после Великой Отечественной войны.



**Старший инженер А. Э. Иткин.  
1941 г. 1**

К 30 сентября 1941 г. был полностью завершен вывоз и установка оборудования и был поставлен срок пуска первой очереди производств – 15 октября 1941 г. с учетом того, что было произведено рабочими ранее и было записано в выполненный план. Несмотря на то, что комплектно эвакуированный шарикоподшипниковый завод был нацелен на производство 5 млн. подшипников в год, у него также были задания от Новосибирского обкома ВКП (б) (на выпуск поковок деталей № 4 и 10 по 30 000 шт., механическую обработку детали № 10 в количестве 30 000 шт. и сборку изделия М-8 – 30 000 шт.) и задание от Томского горкома ВКП(б) на выпуск

30 000 корпусов мины М-50, 50 000 шт. трубок стабилизаторов, 30 000 комплектов крыльев стабилизаторов и сборки 40 000 мин [8, л. 137]. Производство мины завод запустил на оборудовании подсобных цехов, из-за чего произошло замедление выпуска основной продукции, на что указывал Наркомат станкостроения СССР с требованием решить возникшую проблему в кратчайшие сроки.

План производства минометов и мины был утвержден 2 ноября 1941 г. и шарикоподшипниковому заводу был определен план изготовления молотовых и вырубных штампов для 7 комплектов оборонных изделий [9, л. 9–10]. Однако уже 18 ноября 1941 г. Томский горком ВКП (б) отмечал неудовле-

творительную работу томских предприятий по производству мин М-5. «Обязать директоров заводов: электромеханического т. Булуева, шарикоподшипникового т. Эдельштейна – производить приварку оперения к стабилизатору, шлифовку оперения и окончательную сборку и укупорку М-5, принимая отдельные детали от других предприятий» [9, л. 14].

По решению Областного комитета ВКП(б) о загрузке промышленности г. Томска оборонными заданиями от 11 декабря 1941 г. Томский горком ВКП (б) распределил выполнение этого решения на 27 городских предприятий и мастерских, в том числе и на шарикоподшипниковый завод. В оборонное задание входило изготовление в декабре 1941 г. следующих специзделий: 50 мм мин (300 000 шт.), 50 мм минометов образца 1940 г. (500 шт.), снарядов М-8 для реактивных минометов (30000 шт.), запалов Ф-1 (150 000 шт.) и РГД-41 (15 000 шт.) [8, л. 136].

Наряду с производством мин завод освоил к середине декабря 1941 г. разработку технологических процессов на штамповку, механическую обработку и сборку снаряда М-8 для реактивных минометов, однако для полного выполнения оборонного заказа заводу не хватало 56 единиц токарных, револьверных, резбифрезерных станков и другого оборудования. Нехватка производственных площадей усугублялась тем, что в декабре 1941 г. на территорию шарикоподшипникового завода должен был приехать дополнительно 2-й подшипниковый завод со спеццехами (1 200 единиц оборудования) для производства взрывателей [8, л. 138].

В 1944 г. выпуск подшипников приблизился к 3 млн благодаря грамотной организации производства и поддержания станков в работоспособном состоянии, что минимизировало количество брака и позволило выполнять поставленные ВКП (б) планы по производству подшипников и мин. В общей сумме за нелегкие военные годы завод дал стране более 9,5 млн подшипников, освоив 63 типа данной продукции и модифицировав подшипники американские, которые поставлялись вместе с автотранспортом по программе ленд-лиза, приспособив их к суровым зимним условиям [10]. На танках, орудиях, самолетах крутились подшипники, изготовленные самоотверженным трудом в полутемных, тесных и холодных цехах Северного городка.

Сразу же после завершения войны в 1945 г. было принято решение не возвращать производство обратно в Москву, а сохранить его в г. Томске и преобразовать в самостоятельное предприятие, которое получило наименование «Государственный подшипниковый завод № 5» или же ГПЗ-5. Оно оставалось таковым вплоть до 1992 г., пока оно не было переименовано в «Ролтом», а в 2005 г. получило свое последнее и наиболее известное название

«Томский подшипник». Именно на этом предприятии работала вся моя семья – сначала прадед Абрам Эммануилович, награжденный орденом Красного Знамени и медалью «За доблестный труд в Великой Отечественной войне 1941-1945 гг.», а затем в 1945 г. начала работать прабабушка Нехамы Абрамовны, прибывшая в г. Томск по распределению после своего обучения в Москве. Здесь в г. Томске она познакомилась с инженером А. Э. Иткиным и вышла за него замуж. Они вместе много лет проработали на ГПЗ-5, а их дочь, Клара Абрамовна (это моя бабушка), продолжила трудовую династию и трудилась на заводе в качестве рядового работника вплоть до самого его закрытия.

ГПЗ-5 является одним из примеров производств, которые были развернуты в кратчайшие сроки и смогли организовать поставку продукции для фронта, тем самым внося неоценимый вклад в победу над агрессорами и создав одно из знаменитых производств г. Томска. Но не только вкладом в военное дело оно было известно – благодаря ему в нашем городе были образованы новые семьи, появились высококвалифицированные инженеры, чья работа позволила заводу выпускать продукцию в военное время и производить мирную продукцию в течение 65 лет вплоть до своего закрытия в 2010 г. Именно благодаря предприятию моя семья оказалась в этом городе и именно благодаря ему, я имею честь обучаться и жить в нашем прекрасном городе Томске.

### *Литература*

1. Томск. История города от основания до наших дней ; отв. ред. Н. М. Дмитриенко. – Томск : Изд-во Том. ун-та, 1999. – 432 с.
2. Грик, Н. А. Томск в годы Великой Отечественной войны (1941–1945 гг.) / Н. А. Грик // Судьба регионального центра в России (к 400-летию г. Томска) : Труды Томского государственного университета. Сер. Историческая. – Томск : Изд-во Том. ун-та, 2005. – С. 33–35.
3. Снегирева Л. И. Трудовой вклад в победу эвакуированного в Томскую область гражданского населения в годы Великой Отечественной войны (1941–1945 гг.) / Л. И. Снегирева // Судьба регионального центра в России (к 400-летию г. Томска) : Труды Томского государственного университета. Сер. Историческая. – Томск : Изд-во Том. ун-та, 2005. – С. 88–93.
4. Мы – подшипниковцы // Том. Гос. подшипниковый з-д № 5 ; ред. коллегия: С. П. Позднякова. – Томск : Зап.-Сиб. кн. изд-во Том. отд-ние, 1974.
5. ЦДНИ ТО. Ф. 80. Оп.3. Д. 96.
6. ГАТО. Ф. р-430. Оп. 7. Д. 4.
7. Во имя Победы: эвакуация гражданского населения в Западную Сибирь в годы Великой Отечественной войны в документах и материалах. В трех томах. Том. I. «Исход» ; отв. ред. Л. И. Снегирева. – Томск : Издательство ТГПУ, 2005. – 360 с.
8. ЦДНИ ТО. Ф. 80. Оп. 3. Д. 14.
9. ЦДНИ ТО. Ф. 80. Оп. 3. Д. 8.
10. Томский подшипник. – URL : [https://ru.wikipedia.org/wiki/Томский\\_подшипник](https://ru.wikipedia.org/wiki/Томский_подшипник) (дата обращения 18.04.2021).

**О КООПЕРАЦИИ ТОМСКИХ ПРЕДПРИЯТИЙ  
ДЛЯ ПРОИЗВОДСТВА РЕАКТИВНЫХ СНАРЯДОВ ДЛЯ «КАТЮШИ» В 1941 Г.**

**About cooperation of tomsk companies for production  
of rocket struck for «Katusha» in 1941**

*П. Д. Коробков*

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

*Ключевые слова:* Великая Отечественная война, Томск, реактивные снаряды М-8, реактивный миномет, патриотическое воспитание.

*Key words:* Great Patriotic War, Tomsk, M-8 rockets, rocket launcher, patriotic education.

*Аннотация.* В статье изучается вопрос развёртывания производства и выпуск реактивных снарядов М-8 для фронта на примере г.Томска во время Великой Отечественной Войны в 1941 году.

Актуальность обращения к тематике Великой Отечественной войны как самой яркой и тяжелой победы в последней мировой кровопролитной войне является обоснованной и целенаправленной. Влияние этой победы на

укрепление единства и сплоченности советского народа, утверждение высоких образцов самоотверженного героизма и стойкости в борьбе за освобождение Отечества до сих пор остается ценным историческим опытом в деле патриотического воспитания поколения Z. При этом изучение трудового подвига по повышению обороноспособности страны имеет также непреходящее значение.

Историографический обзор научной литературы по предложенной теме включает статью В. Н. Шумилова «Снаряды для «Катюши», в который рассказывается об истории советской реактивной артиллерии на базе реактивных снарядов М-8 и М-13 в г. Новосибирске и Новосибирской области [1]. Значительный вклад в изучение военной тематики внесен авторами электронного ресурса «Исторический очерк о вкладе Томска в Победу над фашизмом в Великой Отечественной войне», однако в нем встречаются и неточности, например, указывается, что в 1941 г. в г. Томске выпускались минометы (М-8) [2]. Следует заметить, что маркировка М-8 относится к снарядам, а не к 82-мм миномету [3].

Целью настоящей работы является выявление достоверных данных о производстве в г. Томске снарядов для новой реактивной артиллерии в годы Великой Отечественной войны.

Источниковой базой исследования являются архивные документы фонда № 80 Томского городского комитета Всесоюзной коммунистической партии большевиков (ВКП (б)), хранящегося в Центре документации новейшей истории Томской области.

При изучении архивных документов периода Великой Отечественной войны, выходивших под грифом «Сов. секретно», «Строго секретно» или «Секретно» были обнаружены упоминания о снарядах М-8. Поиск информации позволил установить, что М-8 – это боеприпасы класса земля-воздух, оснащённые реактивным двигателем. Подобные снаряды были разработаны в СССР и массово использовались во время Великой Отечественной Войны, являясь на тот момент первоклассным оружием [4].

18 ноября 1941 г. Новосибирский обком ВКП (б) во главе с Кулагиным, рассмотрев вопрос о развёртывании производства реактивных снарядов М-8 в г. Томске, постановил перед г. Томском задачу: произвести в ноябре 3000 снарядов М-8 и 30 000 снарядов М-8 в декабре 1941 г., а массовый выпуск снарядов начать с 10 декабря 1941 г. [5, л. 12].

Особо в документе подчеркивалось требование по хранению государственной тайны: «Учитывая особую секретность производства снарядов М-8 и всемерную необходимость сохранения строжайшей тайны данного производства, особенно в условиях города Томска, предупредить директоров предприятий, изготавливающих детали М-8 об их особой ответственности за сохранение тайны производства и охрану предприятий» [5, л. 12]. При этом директора заводов и предприятий были предупреждены о том, что невыполнение постановления городского комитета ВКП(б) будет рассматриваться как срыв серьезного правительственного задания оборонного значения и виновные в срыве данного постановления будут привлечены к строжайшей ответственности [5, л. 17].

Главным заводом по сборке и сдаче изделий М-8 был назначен Томский подшипниковый завод (ГПЗ-5). Другим томским предприятиям – электромеханическому, электромоторному, заводу «Республика», заводам № 625, 355 и 353 были выданы конкретные задания для оперативного выполнения.

Для скорейшего запуска производства М-8 Томским горкомом ВКП (б) 24 ноября была выработана подробная программа с четкими заданиями и строгими сроками выполнения к 1, 5 и 10 декабря 1941 г. Так, к 5 декабря на ГПЗ-5 необходимо было запустить выделенный самостоятельный изолиро-

ванный цех по сборке и сдаче изделий М-8 общей площадью 2 000 кв.м.; для пуска в эксплуатацию на ГПЗ-5 кузнечного, термического цехов и цеха механической обработки деталей М-8 смонтировать распределительное высоковольтное устройство для приема от ТЭЦ электроэнергии и распределения ее по потребителям внутри завода, произвести монтаж 4 трансформаторных киосков, а также построить воздушную высоковольтную линию передачи мощностью не менее 1000 киловатт от ТЭЦ к ГПЗ-5 [5, л. 16]. К 10 декабря 1941 г. ГПЗ-5 обязали обеспечить пуск термического цеха с целью обработки деталей М-8 и закончить монтаж кузницы, а электромоторному заводу необходимо было закончить монтаж и обеспечить работу специального цеха.

**Задание по производству деталей к М-8  
по заводам г. Томска на декабрь 1941 г. [5, л. 18].**

| Заводы                             | Наименование деталей                  | Номерной знак деталей | Задание в тыс. штук | Кому поставляет        |
|------------------------------------|---------------------------------------|-----------------------|---------------------|------------------------|
| <b>5 ГПЗ</b>                       | Сопло (штамповка)                     | № 4                   | 35                  | 1 шт. для «Республика» |
|                                    | Головка (штамповка)                   | № 10                  | 35                  | Для себя               |
|                                    | Головка (обработка)                   | № 10                  | 30                  |                        |
|                                    | Сборка изделий М-8                    | Номер отсутствует     | 30                  |                        |
| <b>Электромеханический завод</b>   | Сопло (обработка)                     | № 4                   | 30                  | 5 ГПЗ                  |
|                                    | Диафрагма                             | № 5                   | 30                  | Для себя               |
|                                    | Ножки диафрагмы                       | № 6                   | 90                  |                        |
|                                    | Сборка диафрагмы                      | Номер отсутствует     | 30                  | 5 ГПЗ                  |
| <b>Завод № 625</b>                 | Стабилизатор                          | СБ-2                  | 30                  | 5 ГПЗ                  |
|                                    | Стоп винт                             | № 8                   | 70                  |                        |
| <b>Электромоторный завод № 355</b> | Колпачок                              | Номер отсутствует     | 30                  | 5 ГПЗ                  |
|                                    | Направляющий штифт                    | № 9                   | 80                  | Электромоторный з-д    |
| <b>Завод № 353</b>                 | Направляющий штифт                    | № 9                   | 40                  | Электромоторный з-д    |
|                                    | Запальный стакан                      | № 11                  | 30                  | 5 ГПЗ                  |
|                                    | Прижимной винт                        | № 14                  | 40                  |                        |
| <b>Завод «Республика»</b>          | Сопло (обдирка перед термообработкой) | №4                    | 10                  | Электромехан. з-д      |
| <b>Фабрика Культтоваров</b>        | Тарель                                | № 13                  | 35                  | 5 ГПЗ                  |
|                                    | Прокладка                             | № 12                  | 35                  |                        |
| <b>Электромоторный завод</b>       | Камера                                | № 7                   | 30                  | 5 ГПЗ                  |

**График изготовления деталей [5, л. 19]**

|                           |                   |           |           |           |                           |
|---------------------------|-------------------|-----------|-----------|-----------|---------------------------|
| <b>Камеры со штифтами</b> | № 7               | 800 шт.   | 1 200 шт. | 1 400 шт. | Электромоторный завод     |
| <b>Диафрагма</b>          | Номер отсутствует | 800 шт.   | 1 200 шт. | 1 400 шт. | Электромеханический завод |
| <b>Стабилизатор</b>       | СБ-2              | 800 шт.   | 1 200 шт. | 1 400 шт. | Завод № 625               |
| <b>Стоп винт</b>          | № 8               | 1 000 шт. | 2 500 шт. | 4 000 шт. | Завод № 625               |
| <b>Колпачек</b>           | Номер отсутствует | 800 шт.   | 1 200 шт. | 1 400 шт. | Электромоторный завод     |
| <b>Направляющий штифт</b> | № 9               | 2 500 шт. | 3 200 шт. | 3 800 шт. | Завод № 355               |
| <b>Направляю-</b>         | № 9               | 1 100 шт. | 1 400 шт. | 1 800 шт. | Завод № 353               |

|                         |      |           |           |           |                                |
|-------------------------|------|-----------|-----------|-----------|--------------------------------|
| <b>ший штифт</b>        |      |           |           |           |                                |
| <b>Запальный станок</b> | № 11 | 800 шт.   | 1 200 шт. | 1 400 шт. | -                              |
| <b>Прижимный винт</b>   | № 14 | 1 250 шт. | 1 600 шт. | 1 900 шт. | -                              |
| <b>Сопло</b>            | № 1  | 300 шт.   | 400 шт.   | 500 шт.   | Завод «Республика»             |
| <b>Тарель</b>           | № 13 | 1 800 шт. | 1 200 шт. | 1 400 шт. | Фабрика<br>Культоваров         |
| <b>Прокладок</b>        | № 12 | 1 800 шт. | 1 200 шт. | 1 400 шт. | -                              |
| <b>Головка</b>          | № 10 | 800 шт.   | 1 200 шт. | 1 400 шт. | 5 ГПЗ                          |
| <b>Сопло</b>            | № 4  | 800шт.    | 1 200 шт. | 1 400 шт. | Электромеханиче-<br>ский завод |

Приведенные таблица и график наглядно демонстрируют процесс кооперации томских предприятий по изготовлению деталей к реактивному снаряду М-8 с указанием необходимых технологических операций, количества и сроков изготовления. В примечании к графику оговаривалось, что электромеханический завод сдает деталь № 7 головному заводу с ввернутыми направляющими штифтами, которые получает с заводов № 355 и 353 [5, л. 19].

Большую роль в военном производстве сыграли Томский государственный университет и Томский индустриальный институт, на базе лабораторий которых был проведён анализ металла, которым обслуживали оборонные предприятия г. Томска.

Архивные материалы свидетельствуют о многочисленных организационных, технологических, снабженческих и других проблемах подготовки производства реактивных снарядов М-8, которые решались руководством города осенью 1941 г. Подчиненность заводов различным Наркоматам, требовавших неукоснительного выполнения своих заданий, зачастую входила в противоречие с тем объемом заданий, которые выдавались заводам со стороны местных органов власти.

За годы Великой Отечественной войны в СССР было выпущено около 5,5 млн шт. корпусов реактивных снарядов М-8 и почти столько же подготовили к бою на снаряжательных заводах. У сибиряков по М-8 более высокие результаты, чем по М-13: новосибирский комбинат № 179 НКБ выпустил 272,6 тыс. шт. корпусов снарядов М-8, а киселевский завод № 605 НКБ 1,6 млн шт. [1, с. 104]. Свой вклад в производство реактивных снарядов М-8 внес и тыловой Томск.

Таким образом, развёртывание производства снарядов М-8 для новой реактивной малой полевой артиллерии в годы Великой Отечественной войны в г. Томске стало возможно лишь благодаря кооперации всего промышленно-оборонного комплекса города без ввоза комплектующих из других регионов страны. 8 предприятий города скооперировались в ноябре-декабре 1941 г.



для изготовления и сборки снарядов М-8, освоив совершенно новое технологическое производство оборонного значения как важное государственное секретное задание.

### *Литература*

1. Шумилов, В. Н. Снаряды для «Катюши» / В. Н. Шумилов // Гуманитарные проблемы военного дела. – 2018. – № 4(17). – С. 100–108. – URL : <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=37749295> (дата обращения 14.04.2021).
2. Исторический очерк о вкладе Томска в Победу над фашизмом в Великой Отечественной войне. – URL : [https://duma.tomsk.ru/upload/files/43\\_2.pdf](https://duma.tomsk.ru/upload/files/43_2.pdf) (дата обращения 14.04.2021).
3. Руководство по боевой работе подразделений 82-мм минометов. – URL : [http://www.fu.ru/org/chair/voen/Documents/ObrazDoc/Руководство%20по%20боевой%20работе\\_82\\_мм\\_миномет.PDF](http://www.fu.ru/org/chair/voen/Documents/ObrazDoc/Руководство%20по%20боевой%20работе_82_мм_миномет.PDF) (дата обращения 14.04.2021).
4. РС-82 – URL: <https://ru.wikipedia.org/wiki/РС-82> (дата обращения 18.04.2021).
5. ЦДНИ ТО. Ф. 80. Оп. 3. Д. 8.

## ГОРОД ТОМСК КАК ВИРТУАЛЬНЫЙ МУЗЕЙ (НА ПРИМЕРЕ ЛАГЕРНОГО САДА)

### The city of Tomsk as a virtual museum (on the example of the Camp Garden)

*В. Э. Мустафаева, И. В. Субботина, С. В. Шадрин*

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

*Ключевые слова:* виртуальный музей, город Томск, Великая Отечественная война, Лагерный сад, патриотическое воспитание.

*Key words:* virtual museum, city of Tomsk, the great patriotic war, the lagerny garden, patriotic education.

*Аннотация.* Диджитализация общества сейчас становится наиболее масштабной. Для новых видов досуга в онлайн режиме характерны особые направления. Данная статья приводит вариант перенесения экскурсии по лагерному саду города Томска в пространство интернета. Затрагиваются события истории, которые связаны с Томским мушкетерским полком, раскопками останков мамонта, история появления мемориала памяти Великой Отечественной войны, а также рассказывается о растениях, произрастающих на территории сада.

Актуальность темы заключается в том, что процесс цифровой трансформации общества (диджитализация), существенным толчком для которого стала пандемия 2020–2021 гг., стал неизбежным и повсеместным процессом. Онлайн-режим становится обычным времяпрепровождением человека, в котором он живет, коммуницирует, учится, развлекается и отдыхает. Человек как цифровой потребитель XXI века получил неограниченные возможности получения информации, в том числе культурной и исторической. Так среди прочих появились новые виды познания и досуга – виртуальные музеи под открытым небом. Может ли любой город стать виртуальным музеем под открытым небом? Какие форматы можно использовать для презентации городских объектов в виртуальном пространстве? Эти и другие вопросы актуализируют настоящее исследование по заявленной теме.

В настоящее время в интернете широко разворачивается виртуальная презентация г. Томска. Сайт [gorod.tomsk.ru](http://gorod.tomsk.ru) [1] предлагает «посетить» основные улицы города с помощью панорамной съемки. Для человека, который никогда не был в Томске это прекрасная возможность созерцать внешнюю красоту архитектуры. Но если речь идет о более глубоком изучении материала, формат фотосъемки не отвечает подобным запросам. Портал [культура.рф](http://культура.рф) [2] предлагает виртуальные экскурсии по основным достопримечательностям.

Это небольшие тексты с фотографиями, которые рассказывают об основных событиях истории объекта. Томский областной краеведческий музей им. М. Б. Шатилова на своем официальном сайте [tomskmuseum.ru](http://tomskmuseum.ru) [3] представляет возможность виртуально посетить выставки связанные с культурой и историей города: «Визит августейшего туриста», «Великий чайный путь», «Под созвездием Большого Лося: тайны кулайского мироздания». Также телекомпания ТВ-2 [4] представляет некоторые репортажи и интервью по затронутой теме. Но экскурсий, которые раскрывали бы образ Томска как города-музея со своими уникальными экспонатами не наблюдается.

Цель настоящей статьи – создать виртуальную экскурсию по одной из самых ярких достопримечательностей г. Томска – Лагерному саду.

Источниковой базой для создания экскурсии послужили публикации В. И. Голикова и К. А. Чернова «Томский пехотный полк в боях и сражениях в XVIII и XX веках» [5], «Томские экскурсии» [6], Т. В. Галкиной «Музейно-краеведческая практика: основы музееведения, краеведения и экскурсоведения» [7].

В современной действительности Лагерный сад является популярным туристическим местом. Своя история скрывается за каждым из объектов, расположенных на территории этого комплекса. В 1895 г. профессором ТГУ Николаем Феофановичем Кашенко были проведены раскопки по факту обнаружения останков мамонта на территории сада. Кости были обнаружены гончаром, который добывал глину для производства. По результатам исследований выявилась следующая картина. Мамонт попал в ловушку, устроенную древними охотниками. Это подтверждалось найденными неподалеку следами стоянки древних людей. Возможно, туша была разделана, а кости, которые были раздроблены, оставлены неподалеку. Следы на останках свидетельствуют о контакте с каменными орудиями, найденными здесь же.

Находки, которые имеют научный интерес для палеонтологии, нередко обнаруживаются на территории города и Томской области. В том числе в прошлом веке были найдены останки шерстистого носорога, кости бизона.

Территория Лагерного сада имеет также другие примечательные вехи исторического прошлого. Обратимся к смыслу самого названия «лагерный». Для стороннего наблюдателя в логике восприятия места как точки туристического маршрута и области спортивного отдыха такое наименование не совсем логично. Но понимание сада как лагерного, то есть принадлежащего военному лагерю осмысливается с самого начала его существования.

Во многом это связано с формированием Томского мушкетерского полка. Павел I, вступив на российский престол, повелел сформировать целый ряд

мушкетерских полков в разных частях империи. Томский мушкетерский полк был образован из личного состава Семипалатинского и Екатеринбургского пехотных батальонов. Он вошел в состав 12 сибирской дивизии. Первым шефом полка был назначен генерал-майор Д. Н. Юргенц, а полковым командиром – полковник И. К. Винклер.

В феврале 1797 полк имел в своем составе два батальона по 5 мушкетерских 1 гренадерской роте в каждом. Всего насчитывалось 2 363 человека. Из них 5 музыкантов, 38 барабанщиков и «флейтчиков» – 4 [5, с. 37].

Состав полка по территориальному происхождению был в основном из европейских губерний. Такой порядок комплектования был продиктован логикой невозможности юного рекрута бежать обратно. Для примера в 1799 г. был объявлен павловский рекрутский набор. С 350 душ податного населения брали 1 рекрута. Всего в сентябре-октябре этого года в Томском уезде было взято 33 рекрута, которые были направлены для прохождения службы в центральные области империи.

Павлом I было обращено особое внимание на улучшение быта солдат. Им вводятся поселения в казармах. В отличие от практики «квартирования», которая была прежде. Подобное централизованное размещение солдат повысило контроль за жизнью и обучением низших чинов. Также были запрещены вольные работы не имеющие отношение к учебе и хозяйственной жизни полка.

Вооружение солдата состояло из ружья со штыком и пехотной полусабли. Обучение стрельбе было сведено к минимуму, в год на солдата полагалось всего 6 патронов. Для сравнения А. В. Суворов, будучи командиром Суздальского полка тратил на обучение своих солдат не менее 30 патронов в год [5, с. 51].

Позже, в 1810–1811 гг. на вооружение российской армии поступили новые семилинейные ружья, имевшие значительно лучшие баллистические показатели. В связи с этим 22 февраля 1811 г. Томский мушкетерский полк был переименован в Томский пехотный полк. В предвидении возможной войны с Наполеоном полку был придан 4 резервный батальон в количестве 559 человек [5, с. 80].

К началу лета 6 пехотный полк в составе 7-й и 24-й пехотных дивизий вошел в состав 1 русской армии. Командовал им генерал Д. С. Дохтуров, о котором в произведении «Война и мир» Л. Н. Толстой позже писал: «..скромный, маленький Дохтуров... которого во время войн русских с французами... мы находим везде, где только положение трудно...» [5, с. 82].

К началу событий решающих сражений Томский пехотный полк был переведен в центральные губернии России. И 4 августа был назначен для обо-

роны Смоленска. Вечером этого подошли французские войска под командованием маршала М. Нея, встав полукольцом вокруг города. С рассветом 5 августа началась перестрелка. Бой продолжался с переменным успехом. В 10 часов утра в Смоленск приехал М. Б. Барклай-де-Толли. К вечеру положение Смоленска из-за большой разницы в силах оказалось критическим. Лишь вовремя подошедшее подкрепление спасло положение.

Согласно делу «Рапорта Томского пехотного полка за 1812 год» Томский пехотный полк в «сражении при деревне Бородино» потерял нижних чинов 277 человек убитыми и 69 пропавшими без вести [5, с. 123].

Вклад в дело сражения при Бородине был оценен наградами. Так командир полка был награжден орденом Св. Анны 2-й степени, а 8 офицеров полка – разными знаками отличия.

Впоследствии полк отличился при сражении под Малоярославцем. Город сгорел практически полностью. Потеряв около трети своего состава, полк выстоял, с наступлением темноты войска Наполеона оставили город. В дальнейшем полк продолжал преследование армии неприятеля до деревни Михеевка. На этом участие полка в военных действиях 1812 года заканчивается.

После завершения заграничного похода, Томский пехотный полк в составе 24-й пехотной дивизии 1815 г. прибыл на юго-запад Российской империи - в Малороссию. Первоначально полк выделил часть учебного времени плановых занятий для того, чтобы привести себя в порядок, так как за продолжительный поход износилось обмундирование и снаряжение.

Основой тактических построений как и прежде был трехшереножный развёрнутый строй. Томский пехотный полк жил армейской жизнью, соблюдая устав и соответствуя требованиям императора. В 1818 г. произошла смена нумераций пехотных дивизий, и Томский пехотный полк стал входить в состав 17-й пехотной дивизии. В 1822 г. под командованием генерала-майора С. Ф. Желтухина Томский пехотный полк отличился успешным введением в войска своей дивизии прусского учебного шага. Это же отметило командование и сам Александр I, который указал использовать этот шаг в подготовке всех пехотных частей русской армии.

В начале 1827 г. стало очевидным военное столкновение с Турцией и уже в конце ноября 1827 г. Томский полк получил приказ готовиться к походу на границе Валахии. Полк выступил в поход в составе 2-х батальонов. К концу декабря 1827 Томский пехотный полк был полностью готов к выступлению, полку была поручена охрана южной части Малой Валахии, пока большая часть русских войск была занята осадой турецких крепостей. За смелость и храбрость, проявленные в сентябрьских боях 1828 г. с турками, в Томском

пехотном полку были награждены: один офицер – орденом Св. Владимира 4-й степени, ещё одиннадцать – орденами Св. Анны 3-й и 4-й степеней. Шесть нижних чинов представлены к награждению знаками отличия военного ордена [5, с. 179].

В 1829 г. в Раховском бою участие приняли охотники Томского пехотного полка. За взятие Рахова генерал Ф.К. Гейсмар был награждён орденом Св.Владимира 2-й степени. В Томском полку штабс-капитанов Ванов получил орден Св. Анны 2-й степени, а 7 нижних чинов награждены знаком отличия военного ордена. Также Томский пехотный полк был отмечен в военных действиях с противником Мустафой-пашем. 14 сентября стало известно о заключении с Турцией Адрианопольского мирного договора. На этом закончилось боевое участие Томского пехотного полка в Русско-турецкой войне 1828–1829 гг. [5, с. 199]

Базирование полка на территории лагерного сада продолжалось вплоть до 1910 г. После этого сад бы передан во владение городским властям и использовался в качестве спортивно-туристического объекта.

В 1971 г. территорию Лагерного сада предполагалось отдать под мемориальный комплекс в память о Великой Отечественной войне. Об этом рассказывает А. Г. Караваева: «В 71-ом году прошел широкомасштабный конкурс с привлечением художников и архитекторов со всей страны. Работы выставлялись в Доме Политпроса. Но ни одна работа не была полностью логически завершённой, чтобы ее можно было принять. И в конечном итоге проекты дорабатывали архитекторы, которые были назначены Министерством культуры» [4].

Открытие монумента состоялось 7 сентября 1979 г. Скульптурная композиция изготовлена в подмосковных Мытищах. На отливку ушло 28 тонн бронзы. Гранит привезен из Карелии. У подножия монумента был организован пост №1. Первыми на него заступили ученики 55 школы г. Томска. В 2005 г. были установлены стелы с именами томичей, погибших в годы Великой Отечественной. Мемориал славы находится в центре Лагерного сада. Основной композицией является скульптурная композиция «Родина-мать вручает оружие сыну». У ее подножия горит вечный огонь. Генеральный план Мемориала разрабатывало Российское государственное художественно-архитектурное экспериментально-производственное объединение. Авторы памятника – скульпторы О. Кирюхин, А. Щербаков, архитекторы Г. Захаров и Н. Яковлев.

Лагерный сад является одним из самых живописных мест города Томска. Посадка деревьев здесь производилась по аллеинному принципу, поэтому на-

блюдается равное количество хвойных и лиственных пород. Несмотря на это, их размещение по территории неравномерно. Середина парка является особенно хвойной, а за счёт тополей и берёз более светлые участки – это восточная, северная и западная части парка. Однако в совсем небольшом количестве представлены ягодные деревья, кустарники, а в западной части есть окаймленная сибирской яблоней аллея. Лагерный сад – это памятник природы, который включает разнообразные виды природных проявлений: геологические обнажения, ботанические и зоологические объекты. Уникальным является геологический разрез на правом берегу р. Томи, внесённый в международный каталог, потому как имеет единичные аналоги по всему миру. В этом парке встречаются также и окаменелые останки животных и растений и отпечатки вымерших организмов. Особую значимость представляет разнообразие деревьев, встречающихся в лагерном саде. К ним относятся, например, сосна, которая обладает фитонцидами, подавляющими деятельность микробов, поэтому зачастую в сосновых лесах располагаются санатории для больных туберкулёзом и аллергическими заболеваниями. Каждая часть сосны обладает полезными свойствами. Так, например, из сосновой хвои получают каротиновую пасту и хвойно-витаминную муку. Кроме сосен, в лагерном саде растут и берёзы, которые называли деревьями четырёх хороших дел: «Первое дело – мир освещать, второе дело – крик утишать, третье дело – больных исцелять, четвёртое дело – чистоту соблюдать». Это значит, что мир освещает лучиной, смазывают березовым дёгтем колёса телеги, чтобы они не скрипели, почки исцеляют больных людей, а с помощью березовых веников для русской бани соблюдают чистоту. Лагерный сад является не только исторически и культурным достоянием, но и природным феноменом, поэтому наша экскурсия заставит вас удивиться ботаническому и зоологическому многообразию и задуматься о сохранении этого уникального и удивительного места.

Таким образом, Лагерный сад является не только историческим памятником, связанным с древнейшей историей родного края, с военными традициями защиты Отечества, но и интересным природным объектом. При этом Лагерный сад включен в повседневную жизнь горожан, а 9 мая каждого года он становится центром парада, местом встречи поколений, заполняется тысячами людей, хранящими память о подвиге советского народа в годы Великой Отечественной войны.

В связи с вышесказанным, возрастает и актуальность городских виртуальных экскурсий. События пандемии дали повод иначе взглянуть на технические возможности. Такого рода экскурсия, рассчитанная на пытливого чи-

тателя, становится прекрасной возможностью для людей, которые не имеют возможности приехать в Томск. Даже через такую виртуальную экскурсию можно прикоснуться к истории и культуре Отечества, понять и осмыслить происходящее и произошедшее.

### *Литература*

1. Томская городская социальная сеть. Город. Томск. Ру – URL : <https://www.gorod.tomsk.ru/index-1380727219.php> (дата обращения 18.04.2021).
2. Портал культурного наследия, традиций. – URL : <https://www.culture.ru> (дата обращения 18.04.2021).
3. Томский областной краеведческий музей. – URL : [tomskmuseum.ru](http://tomskmuseum.ru) (дата обращения 18.04.2021).
4. Сайт телекомпании ТВ-2. – URL : <https://tv2.today/TV2Old/Ot-strelbishcha-i-stadiona-k-memorialu-istoriya-lagerного-sada> (дата обращения 19.04.2021)
5. Голиков, В. И. Томский пехотный полк в боях и сражениях в XVIII и XX веках / В. И. Голиков, К. А. Чернов. – Томск : Издательство НТЛ, 2012. – 428 с.
6. Томские экскурсии / под редакцией Т. В. Галкиной. – Томск : Издательство Томского государственного педагогического университета, 2004. – Вып. 1. – 212 с.
7. Галкина, Т. В. Музейно-краеведческая практика: основы музееведения, краеведения и экскурсоведения: учебно-методическое пособие / Т. В. Галкина. – Томск : Изд-во ТГПУ, 2009. – 156 с.



**К ВОПРОСУ ОБ ОРГАНИЗАЦИИ ПРОИЗВОДСТВА «КОКТЕЙЛЯ МОЛОТОВА»  
В Г. ТОМСКЕ В 1941 Г.**

**To the subject of the organisation of Molotov cocktails production  
in Tomsk in 1941**

*С. А. Плюснин*

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

*Ключевые слова:* Великая Отечественная война, Вторая мировая война трудовой подвиг, «коктейль Молотова», противотанковые бутылки с зажигательной смесью.

*Key words:* The Great Patriotic War, World War II, Second World War, labour feat, "Molotov cocktail", anti-tank Molotov cocktails.

*Аннотация.* Статья посвящена проблеме организации производства противотанковых бутылок с зажигательной смесью (так называемого «коктейля Молотова») в г. Томске в начальный период Великой Отечественной войны. Наличие в г. Томске соответствующих предприятий (спичечной фабрики «Сибирь» и химического завода) позволило наладить промышленное производство зажигательных бутылок как одного из эффективных и в то же время простых способов противотанковой обороны в годы Великой Отечественной войны.

Актуальность обращения к истории Великой Отечественной войны имеет непреходящее значение для формирования гражданской позиции будущего педагога. В последнее время большое внимание уделяется изучению вклада тылового сибирского города, каким был Томск, в общую победу над фашистской Германией в годы Великой Отечественной войны. Чем помогал тыловой Томск фронту, какую оборонную и промышленную продукцию отправлял на фронт? Одним из видов вооружения, которое тыловой сибирский город Томск отправлял на фронт, были противотанковые зажигательные бутылки, получившие в народе название «коктейль Молотова». Для многих современников это совершенно незнакомая информация.

Историографический обзор заявленной темы достаточно обширен, во многих публикациях, посвященных Великой Отечественной войне, обязательно упоминается «коктейль Молотова» или бутылки с зажигательной смесью [1, с. 287; 2; 3; 4]. Однако как был организован сам процесс производства этих бутылок с зажигательной смесью, как решались производственные проблемы в трудных условиях военного времени – эти вопросы не освещены в научной литературе.

Цель настоящей статьи – выявление фактических данных для раскрытия процесса организации производства «коктейля Молотова» на томских предприятиях в начальный период Великой Отечественной войны.

Источниковую базу исследования составили архивные материалы фонда № 80 Томского городского комитета Всесоюзной коммунистической партии большевиков (ВКП (б)) Центра документации новейшей истории Томской области, позволяющие использовать рассекреченные протоколы заседаний бюро Томского горкома ВКП (б), на повестке дня которых стояли вопросы об организации производства бутылок с зажигательной смесью на томских предприятиях.

Что касается состава «коктейля Молотова», то различные источники свидетельствуют о множественных его вариациях. Англоязычный ресурс «Батальни Зимней войны!» сообщает о том, что оригинальный «рецепт», использовавшийся финскими войсками для промышленного производства был таким: 60 % хлората калия, 32 % каменноугольной смолы и 8 % древесной смолы [6].

Этот же ресурс сообщает также и о видах зажигательных бутылок. На рисунке бутылка слева – это пустая тара из-под спиртного, вокруг горлышка которой обвязан кусок ткани. Бутылка в центре – немного «улучшенная», но, всё ещё очень сырая версия «коктейля», и, наконец, справа – промышленный вариант. Более подробно механизм создания зажигательной бутылки описан на ресурсе «Survival Kit» («Набор для выживания») в статье «Приготовление эффективного коктейля Молотова» [7]. Здесь описана специфика тех или иных материалов и их влияние на горение смеси. Например, указывается, что при преобладании алкоголя в её составе пламя будет держаться непродолжительное время, а смесь при этом расплескается после того, как бутылка разобьётся. Для керосина указываются другие особенности: он гуще и горит при более высокой температуре; он будет гореть быстро и равномерно, но при этом прогорать медленнее, чем алкоголь. Впрочем, отмечают авторы, при всех преимуществах керосина, у него есть и минусы: он плотнее, а потому «коктейль» при одинаковом объёме будет тяжелее, что повлияет на дальность броска. Кроме того, по мнению составителей руководства, приготовить зажигательную бутылку можно и на основе бензина или отработанного масла, которые тоже отличаются отличными от других материалов свойствами. Можно заключить, что выбор продукта горения в таких условиях диктовался теми задачами, которые «коктейль Молотова» был призван решить в данном конкретном случае.



Если же говорить о специфике зажигательных бутылках, применявшихся Советским Союзом в период Великой Отечественной войны, то в них горела так называемая «самовоспламеняющаяся жидкость» «КС», состоявшая из смеси фосфора и серы [8, с. 85]. По данным другого источника, жидкость «КС», принятая на вооружение в 1940 г., изготавливалась из растворённого в сесквисульфиде ( $P_4S_3$ ) белого фосфора и серы с добавлением присадки, усиливавшей прилипание жидкости к поверхностям. Аббревиатуру «КС» фронтовики расшифровывали по-разному: «Кошкина смесь» [ (по фамилии изобретателя смеси Н. В. Кошкина), «Качугин-Солодовник» (другие изобретатели бутылок с зажигательной смесью), «Коктейль смерти» и даже «Коньяк старый», и «Конкретно секретная» [9]. Видимо, именно на основе технологии «КС» производил свои «коктейли Молотова» Томский химический завод.

Как же происходило воспламенение бутылки? Для этого существовало несколько различных способов. Самый простой – обвязывание горлышка тряпкой, которая впоследствии поджигалась и через которую пламя переходило на зажигательную смесь. Другой – аналогичное поджигание, но уже с помощью спички, прикрепляемой к стенке бутылки или к горлышку. Основной задачей зажигательной бутылки было уничтожение бронетехники противника. Делалось это путём попадания в уязвимые точки той или иной машины: баки, моторное отделение, открытые люки. Ввиду малой дальности прицельного броска тактика применения «коктейля Молотова» была следующей: расположившись в укрытии, необходимо было подпустить танк на расстояние 15–20 метров и бросить в него бутылку, стараясь попасть либо в моторную часть, либо под погон башни.

Однако просто это звучит лишь в теории, на практике же применение зажигательных бутылок было затруднено многими факторами. В реальном бою танк наступал не в одиночку, а при поддержке пехоты, артиллерии и других танков. Боец, выскочивший из окопа с бутылкой наперевес, становился целью номер один. Угроза была двойной: с одной стороны, пули и осколки могли угодить в его тело и нанести серьёзные повреждения вплоть до летального исхода, с другой, они нередко попадали в саму бутылку, после чего человек становился живым факелом. Всё это затруднялось ещё и тем, что для уничтожения танка противника обычно требовалось от 2 до 3 бутылок [8, с. 88].

В целом же «коктейли Молотова» показали более чем впечатляющую эффективность для такого простого и дешёвого в производстве вооружения: всего за время Великой Отечественной войны при помощи бутылок с зажигательной жидкостью были уничтожены или выведены из строя 2429 танков, САУ и бронетранспортеров, 1189 дотов, 2547 других укрепленных сооружений, 739 автомашин и 65 складов [10].

История организации производства противотанковых бутылок в г. Томске начинается в октябре 1941 г. Выступая на собрании городского партийного актива г. Томска 26 января 1942 г., первый секретарь Томского горкома ВКП (б) С. С. Чернышев говорил: «В начале Великой Отечественной войны и в особенности после выступления тов. Сталина 6 ноября 1941 г. предприятия и артели города освоили ряд видов оборонной продукции, нужной для фронта и не производящейся ранее» [11, л. 10]. Наряду с минами и минометами были названы и противотанковые зажигательные бутылки.

В научной литературе наряду с другими видами оборонной продукции упоминается и так называемый «коктейль Молотова». Например, в книге, посвященной истории Томска, указывается, что это зажигательная смесь для борьбы с танками, которую выпускала спичфабрика [1, с. 287], что не совсем точно. Тем не менее, эту же информацию дублируют многие сайты. Кто же выпускал «коктейль Молотова» в Томске?

31 октября 1941 г. на заседании бюро Томского горкома ВКП (б) было принято решение о производстве на химзаводе в г. Томске противотанковых зажигательных бутылок, при этом был установлен срок – не позднее 10 ноября 1941 г. Необходимо было разработать технологический процесс и технику безопасности производства зажигательных бутылок. «Обязать профессора Бунтина и инженера Доценко заняться вопросом составления рецептуры воспламеняющей и горючей смеси» [12, л. 1].

Дело в том, чтобы зажечь бутылку, к ее горлышку прикрепляли специальные спички, но они либо ломались, либо отсыревали и не зажигались. Группа сотрудников химического факультета Томского государственного университета под руководством профессора А. П. Бунтина предложила вместо использования этих спичек опускать в бутылки ампулы с определенным составом. Это производство было организовано в специальном цехе Томского химического завода. В 1942 г. в течение четырех месяцев на химическом заводе работала аспирантка кафедры органической химии Т. Г. Доценко [2].

По решению Томского обкома ВКП (б) руководству химзавода вменялось в обязанность укомплектовать цех рабочей силой и организовать техучебу. А для производства бутылок с зажигательной смесью необходима была тесная кооперация с другими предприятиями города: так, спичечная фабрика «Сибирь» выделяла необходимое количество бертолетовой соли, стеклозавод № 2 поставлял пробирки, ликеро-водочный завод – пробку, Томская областная сбытовая контора Главного управления сахарной промышленности «Главсахар» поставляла свою продукцию, а также нужна была разливочная аппаратура и тара (специальные ящики), которая изготовлялась томскими артелями.

Таким образом, производство противотанковых бутылок с зажигательной смесью в г. Томске в начальный период Великой Отечественной войны потребовало специальных организационных решений Томского горкома ВКП (б) по определению участников этой кооперативной работы с четким распределением поставляемой продукции и разработке самого технологического процесса на химическом заводе. Особое внимание было уделено технической подготовке рабочего контингента, которым, в основном, были женщины и подростки, а также неукоснительному соблюдению техники безопасности при производстве зажигательных смесей и их укупорки в бутылки. Производимый таким образом томский «коктейль Молотова» стал тем самым «коктейлем смерти» который приблизил победу СССР в Великой Отечественной войне.

### *Литература*

1. Томск. История города от основания до наших дней / Отв. ред. Н. М. Дмитриенко. – Томск : Изд-во Том. ун-та, 1999. – 432 с.
2. Цеховой, Н. П. Участие аспирантов в научно-исследовательской работе Томского государственного университета в годы Великой Отечественной войны (1941–1945 гг.) // Великая Отечественная война: взгляд из XXI века. Материалы региональной научной конференции (Томск, 7 мая 2010 г.). – Изд-во Том. ун-та, 2010. – URL : <https://core.ac.uk/download/pdf/287455274.pdf> (дата обращения 16.04.2021).

3. Симонов, С. Ради фронта и победы: как Томск в годы войны стал промышленным городом. – URL : <https://news.vtomske.ru/details/173901-radi-fronta-i-pobedy-kak-tomsk-v-gody-voiny-stal-promyshlennym-gorodom> (дата обращения 16.04.2021).
4. Исторический очерк о вкладе Томска в Победу над фашизмом в Великой Отечественной войне. – URL : [https://duma.tomsk.ru/upload/files/43\\_2.pdf](https://duma.tomsk.ru/upload/files/43_2.pdf) (дата обращения 16.04.2021).
5. «Коктейль Молотова». – URL: [https://ru.wikipedia.org/wiki/Коктейль\\_Молотова](https://ru.wikipedia.org/wiki/Коктейль_Молотова) (дата обращения 30.03.2021).
6. History of the Molotov Cocktail. FINLAND'S SECRET WEAPON: THE LIQUOR BOTTLE // Kev Os 4 Finnish Reenactors Website – URL : [https://web.archive.org/web/20060530031219/http://www.kevos4.com/Molotov\\_Cocktail.htm](https://web.archive.org/web/20060530031219/http://www.kevos4.com/Molotov_Cocktail.htm) (дата обращения: 14.04.2021).
7. Making an Effective Molotov Cocktail // Survival Kit. – URL : <https://www.survivalkit.com/blog/making-an-effective-molotov-cocktail/> (дата обращения: 14.04.2021).
8. Ардашев, А. Н. Огнеметно-зажигательное оружие / А. Н. Ардашев. – Москва : Издательство Астрель, 2001. – 288 с.
9. КС (зажигательная жидкость). – URL : [https://ru.wikipedia.org/wiki/КС\\_\(зажигательная\\_жидкость\)](https://ru.wikipedia.org/wiki/КС_(зажигательная_жидкость)) (дата обращения: 14.04.2021).
10. Зажигательные заряды. СССР. – URL : <https://wwii.space/zazhigatelnyie-zaryadyi-sssr/>(дата обращения: 14.04.2021).
11. ЦДНИ ТО. Ф. 80. Оп. 3. Д. 96.
12. ЦДНИ ТО. Ф. 80. Оп. 3. Д. 8.

**О ФУНКЦИОНИРОВАНИИ КАРТОЧНОЙ СИСТЕМЫ В Г. ТОМСКЕ  
В ГОДЫ ВЕЛИКОЙ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ВОЙНЫ**

**Functioning of the card system in Tomsk during the Great Patriotic War**

*Е. Е. Чупурова*

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

*Ключевые слова:* карточная система, хлебные и продовольственные карточки, Великая Отечественная война, Томск.

*Key words:* card system, bread and food cards, the Great Patriotic War, Tomsk.

*Аннотация.* В статье рассматривается система функционирования карточной системы как системы нормированного распределения в условиях военного времени. Выявляются положительные и отрицательные характеристики этой государственной политики. Особое внимание уделено опыту работы карточной системы в годы Великой Отечественной войны на региональном уровне, а именно – в тыловом сибирском городе Томске.

Актуальность заявленной проблематики обусловлена необходимостью совершенствования функционирования карточной системы как системы нормированного распределения, как в военное, так и в мирное время при неуклонном сохранении ее специфики. Введение карточной системы снабжения населения в кризисные периоды истории выражало государственную заботу о некоем способе рациионирования минимального продовольственного запаса страны по определенным категориям. Исторический опыт функционирования карточной системы в России в 1916–1921 гг., 1929–1935 гг., 1941–1947 гг. выявил как положительные, так и отрицательные характеристики этой государственной политики. Особый опыт представляет собой изучение работы карточной системы в годы Великой Отечественной войны на региональном уровне.

Историографический обзор научной литературы включает в себя краеведческую литературу. Так, в книге «Томск. История города от основания до наших дней» кратко упоминается, что с 1 сентября 1941 г. в г. Томске была введена карточная система снабжения хлебом, сахаром, кондитерскими изделиями для двух категорий населения [1, с. 292]. Фундаментальный характер носит исследование О. А. Черемных и А. С. Шевлякова о материально-бытовом положении городского населения Западной Сибири в годы Великой Отечественной войны [2].

Целью настоящей статьи является анализ функционирования карточной системы в тыловом сибирском городе Томске в годы Великой Отечественной войны.

Источниковой базой данного исследования являются рассекреченные архивные документы фонда Томского городского комитета Всесоюзной коммунистической партии большевиков (ВКП (б)) Центра документации новейшей истории Томской области, позволяющие проследить функционирование карточной системы на территории г. Томска. Дополнительным подспорьем для исследования послужили сборники документов и материалов «Из истории земли томской (1941–1945 гг.)» [3], «Во имя Победы: эвакуация гражданского населения в годы Великой Отечественной войны в документах и материалах» [4].

Начавшаяся в 1941 г. Великая Отечественная война, вынужденное отступление Красной армии и оккупация территории с продовольственными ресурсами ввергли страну в экономический кризис. 30 июня 1941 г. был создан Государственный Комитет Оборона (ГКО) под председательством И. В. Сталина. В ГКО, сосредоточившим всю полноту власти в стране, немало внимания уделяли вопросам снабжения населения.

Нормы снабжения в стране были дифференцированы по социально-производственному принципу. Преимущество в обеспечении продуктами питания имели работники отраслей народного хозяйства, имеющих решающее значение в укреплении оборонной мощи страны (военной индустрии, угольной, нефтяной, вредных цехов черной и цветной металлургии, химической, резиновой, цементной, машиностроительной, станкостроения, а также отдельных предприятий, отнесенных к оборонным специальными решениями правительства. Более резко дифференцировались нормы на другие продовольственные товары. По нормам снабжения население делилось на 4 группы: рабочие и приравненные к ним лица; служащие и приравненные к ним лица; иждивенцы, дети до 12 лет включительно [2, с. 66].

Введение хлебных карточек на территории г. Томска было осуществлено с 1 сентября 1941 г. – об этом говорит Постановление заседания бюро Новосибирского обкома ВКП (б) и облисполкома «О введении карточек на хлеб, сахар и кондитерские изделия» от 26 августа 1941 г. Дневную норму хлеба рабочим первой категории – 800 грамм, второй – 600 грамм, служащим соответственно 500–400 грамм. Отпуск хлеба в столовых производился по карточкам в счет установленных норм. Норма сахара и кондитерских изделий на сентябрь была установлена: рабочим первой категории 800 грамм, второй – 600 грамм, служащим соответственно – по 600 грамм, иждивенцам –



по 400 грамм, детям первой категории – 600 грамм, второй – 400 грамм. [3, с. 24–25].

Необходимо подчеркнуть, что для эвакуированных людей и малоимущих томичей карточная система была спасением от голода. Она была введена в Томске для регулирования снабжения населения продовольственными и промышленными товарами, в условиях, когда после объявления войны началась покупательная паника и в большинстве магазинов стало невозможно купить продукты. Особенность функционирования карточной системы заключалась в дифференцированном подходе к выдаче карточек населению, сохранении стабильных цен в государственной розничной торговле и защите всех категорий населения в условиях Великой Отечественной войны. К началу 1942 г. в Сибири на централизованное снабжение были приняты около 5 млн. чел. Среди них по первой категории снабжались 2 567 тыс., а по второй – 2 372 тыс. чел. Продукты по карточкам получали 1 484 тыс. рабочих, 400 тыс. служащих, 1 619 тыс. иждивенцев, 1 438 тыс. детей до 12 лет [2, с. 67].

Однако введение карточной системы выявило целый ряд злоупотреблений. Например, по итогам проверки, проведенной 5 и 6 мая 1941 г., были выявлены недоимки и злоупотребления в Горпромсоюзе, на Томском заводе режущих инструментов, на заводе № 353, на электромеханическом заводе, в ТЭПе. Большая часть нарушений выражена неправильной выдачей карточек, небрежно составленными ведомостями. Указанные факты свидетельствуют о том, что руководитель и предприятий и учреждений не осознали полностью ответственность перед государством в деле выдачи продовольственных и хлебных карточек, а некоторые руководители продолжали «разбазаривать» государственные фонды продовольствия и хлеба. Виновных в нарушении привлекали к судебной ответственности. В соответствии с материалами проверки определили необходимость в предупреждении директоров предприятий и учреждений об их персональной ответственности за правильность выдачи хлебных и продовольственных карточек. Начальнику городского карточного бюро было указано на слабость контроля за выдачей хлебных и продовольственных карточек, он обязывался организовывать систематическое инструктирование работников карточных бюро по вопросам порядка выдачи карточек в соответствии со всеми вносимыми изменениями и дополнениями к действующему порядку, систематически созывать уполномоченных по обмену опытом их работы, указывать районным прокурорам и городскому прокурору на необходимость усиления борьбы со всевозможными злоупотреблениями в области карточной системы, обязывать судебно-

следственные органы дела по нарушениям и злоупотреблениям по выдаче карточек рассматривать в течение 3–5 дней. Городскому карточному бюро и Горторготделу было предложено также обязать районные карточные бюро выдавать продовольственные и хлебные карточки контингентам, обслуживаемым до сих пор домхозами (неорганизованному населению) и организовать сплошную проверку правильности выдачи стандартных справок домхозами [5, л. 32–35].

В течение 1941–1942 гг. делались систематические попытки урегулирования функционирования карточной системы. Согласно протоколу № 252 от 12 сентября 1942 г., на слушании о состоянии учета по выдаче продовольственных карточек в городском и районных карточных бюро, было постановлено обязать районные комитеты ВКБ (б), председателей райисполкомов, партийные организации, начальников бюро продкарточек и руководителей предприятий и учреждений провести сплошную проверку выдачи стандартных справок и продовольственных карточек населению с 15 по 30 сентября, предложить руководителям предприятий и учреждений выдачу продовольственных и промтоварных карточек передать от уполномоченных – кассирам и выдавать карточки аналогичные выдаче зарплаты по ведомостям, учет и отчетность возложить на бухгалтерию, а также обязать начальников бюро продовольственных карточек систематически проводить проверку правильности выдачи стандартных справок и продовольственных карточек населению, обязать городского прокурора проверить переданные дела судебно-следственным органам о злоупотреблениях, связанных с выдачей и получением стандартных справок и продовольственных карточек и рассмотреть их в течение двух недель, поручить райкомам ВКБ (б) настоящее постановление обсудить на первичных партийных собраниях и наметить мероприятия, предупреждающие хищения продовольственных карточек и злоупотреблений при получении их [6, с. 4].

Злонамеренные манипуляции с хлебными и продовольственными карточками (неправомерные выдачи, хищения, спекуляция, изготовление фальшивых талонов, несоблюдение сроков выдачи – хлебные талоны выдавались только на месяц) [7, л. 91–92] сопровождалась злоупотреблениями с сокращением установленных норм выдачи продуктов, а также выдача хлеба и продуктов без карточек [8, л. 108–110].

Таким образом, учитывая все вышесказанное, можно сделать следующие выводы. Введение карточной системы в качестве вынужденной формы нормированного распределения продовольственной продукции в условиях военного времени помогло преодолеть тяжелое положение с продовольствием в

стране. Сведенное почти к минимуму потребление в системе общественного питания все же позволило предупредить массовый голод в воюющей стране в условиях всеобщего дефицита. С другой стороны, ситуация войны выявила и ряд серьезных превентивных и организационных недоработок в процессе функционирования карточной системы: недостаток хлеба и продовольствия ввиду отсутствия запасных фондов на всей территории страны, в том числе на Урале и в Сибири; отсутствие четкой организации учета выдачи и контроля использования карточек (хлебных талонов), отсутствие системы учета городского населения (только в 1943 г. был введен ежемесячный учет); отсутствие системы подбора ответственного персонала в системе торговли и общественного питания. Сложившаяся в годы Великой Отечественной войны ситуация с продовольствием, хотя и была неким очагом социального напряжения в обществе, не вылилась в открытую форму недовольства, потому, что главное было – разгромить врага на фронте и победить.

### *Литература*

1. Томск. История города от основания до наших дней ; отв. ред. Н. М. Дмитриенко. – Томск : Изд-во Том. ун-та, 1999. – 432 с.
2. Черемных, О. А. Будни тылового города. Материально-бытовое положение горожан Западной Сибири в годы Великой Отечественной войны 1941–1945 гг. (на материалах Новосибирской, Кемеровской и Томской областей) / О. А. Черемных, А. С. Шевляков. – Томск : Изд-во Том. ун-та, 2017. – 220 с.
3. Из истории земли Томской (1941–1945 гг.) : Сборник документов и материалов. – Выпуск 3. – Томск, 1995. – 149 с.
4. Во имя Победы: эвакуация гражданского населения в Западную Сибирь в годы Великой Отечественной войны в документах и материалах. В трех томах. Том. I. «Исход» ; отв. ред. Л. И. Снегирева. – Томск : Издательство ТГПУ, 2005. – 360 с.
5. ЦДНИ ТО. Ф. 80. Оп. 3. Д. 159.
6. ЦДНИ ТО. Ф. 80. Оп. 3. Д. 94
7. ЦДНИ ТО. Ф. 80. Оп. 3. Д. 91.
8. ЦДНИ ТО. Ф. 80. Оп. 3. Д. 96.

**О ЖИЛИЩНОЙ ПРОБЛЕМЕ РАССЕЛЕНИЯ МОЛОДЫХ РАБОЧИХ  
В Г. ТОМСКЕ В 1941–1942 ГГ.**

**On the housing problem of resettling young workers in Tomsk in 1941–1942**

*А. С. Скуридина*

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

*Ключевые слова:* Великая Отечественная война, Томск, материально-бытовое положение, история повседневности, уроки истории.

*Key words:* Great Patriotic War, Tomsk, material support, everyday history, history lessons.

*Аннотация.* Статья посвящена проблемам изучения жилищного положения рабочих томских заводов в Великую Отечественную войну. В статье проанализированы архивные данные, литературные источники. Осуществлен анализ жилищных условий и условий труда. Автор, основываясь на архивных документах, характеризует жилищно-бытовой аспект жизни молодых рабочих тыла.

Актуальность темы исследования заключается в том, что несмотря на 75-летний разрыв между войной и миром, остаются неотрефлексированными многие исторические сюжеты, например, в перестройке тылового сибирского города на военный режим работы в 1941–1945 гг. Война – это огромная трагедия для любого народа и для всего народа. Однако стоит помнить, что помимо фронтовых подвигов, свершающихся непосредственно на поле боя, есть подвиги не такие громкие, но от этого не менее достойные. Труд работников тыла был также важен и неопределимо тяжел, как и военные свершения советских солдат.

Проблема жилищного обеспечения рабочих г. Томска в период Великой Отечественной войны освещалась в научной литературе с позиций актуализации трудового подвига на тыловых территориях страны, организации социалистического соревнования и внедрения передовых технологий в промышленности и транспорте. Примером могут служить книги С. Заплавного «Рассказы о Томске» [1], Л. С. Романова «Здесь начинался Томск. Прошлое, настоящее, будущее» [2], в которых только обозначены эти проблемы. При этом даже в ряде новостных интернет-изданий в рамках сюжетов, приуроченных к юбилейным датам, в частности, к прошедшему 75-летию Великой Отечественной войны в 2020 г., «Комсомольская правда» и информационный портал «VTOMSKE.RU» пишут о продукции, производимой на заводах, о

темпах развития промышленности города, а информация о материально-бытовом и жилищном положении рабочих там либо отсутствует, либо дана в очень скромном объёме.

Первым изданием, обратившим пристальное внимание на такие серьезные проблемы городского хозяйства в Томске, как нехватка электроэнергии и питьевой воды, недостаточная протяженность канализации, жилищная и продовольственная проблема, была книга «Томск. История города от основания до наших дней», вышедшая в 1999 г. [3, с. 287–300]. Однако даже в этой книге история тылового города, рассказанная на 13 страницах, требует дополнительного фактического материала и честных воспоминаний тружеников тыла.

Цель настоящей статьи – выявление более достоверной картины жилищного положения молодых рабочих оборонной промышленности в г. Томске в 1941–1942 гг.

Источниковая база исследования включает архивные материалы Центра документации новейшей истории Томской области: фонд № 80 Томского городского комитета Всесоюзной коммунистической партии (большевиков). В этом фонде содержатся постановления и распоряжения Государственного комитета обороны (ГКО), указы Президиума Верховного совета СССР, рассекреченные протоколы заседаний бюро Томского горкома ВКП (б), протоколы собраний городского партийного актива г. Томска, указания Новосибирского областного комитета ВКП (б), переписка, акты обследования, запросы, письма и жалобы.

Тыловой сибирский г. Томск сильно изменился после начала Великой Отечественной войны. На 23 декабря 1941 г. в г. Томск было эвакуировано 29 предприятий, 15 учреждений, 16 научно-исследовательских институтов и различных учебных заведений, 7 госпиталей, 4 детских учреждения в общем количестве 34 949 чел. [4, с. 172–178]. Такую массу людей необходимо было расселить, кормить, трудоустроить, а зачастую и одевать, и обувать.

Главной задачей первых месяцев войны была перестройка работы на военный лад местной промышленности и запуск производства на эвакуированных заводах. Острая нехватка квалифицированных кадров заставила изменить кадровый состав рабочего класса, который создавался из женщин, выпускников ФЗО и подростков 15–16 лет. Их наставниками были кадровые рабочие с эвакуированных заводов, профессию приходилось осваивать очень быстро. В июне 1941 г. был издан указ о режиме рабочего времени служащих в военное время. Работа велась по 12 и более часов в день, коллективы трудились в две-три смены. Предприятия имели право устанавливать обязатель-

ные сверхурочные работы от 1 до 3 часов в день, а для рабочих, не достигших 16 лет, сверхурочные работы могли быть назначены не более 2 часов в день. Оплата сверхурочных производилась в полуторном размере. Отпуска были отменены, их заменили денежной компенсацией [5].

Неподготовленность жилищного хозяйства города к принятию большого количества эвакуированных рабочих и их семей вылилась в проблему расселения путем уплотнения горожан и открытия общежитий при заводах. При этом от руководства заводов требовалась усилить внимание к дальнейшей специализации молодых рабочих и созданию для них нормальных материально-бытовых условий. Томский горком ВКП (б) держал эти вопросы на постоянном контроле. Во время систематических проверок общежитий выявлялись существенные недостатки. Так, в протоколе № 238 от 20-22 июля 1942 г. было выявлено, что бытовые условия молодых рабочих на заводе режущих инструментов неудовлетворительные: «...постельных принадлежностей кроме матрацев нет, в общежитиях грязно, у рабочих отсутствует нательное сменное белье... Вследствие плохих материально-бытовых условий на заводе режущих инструментов за полгода дезертировало 149 чел. и осуждено за прогулы 100 чел.» [6, л. 51]. Несмотря на жалобы, к осени того же года ситуация не сильно поменялась. Так, в протоколе № 276 от 18 ноября 1942 г. после проверки оборонного завода № 690, указывалось, что рабочие живут в неотопливаемых бараках без горячей воды и с выбитыми окнами, условия описаны как антисанитарные: «Молодежь не обеспечена нательным и постельным бельем, мылом, а также обувью и верхней одеждой... Молодёжь принуждена ютиться в ночное время в грязных холодных цехах и даже на чердаках, например, 6–7 ноября 10 человек ночевали в цеху, обогреваясь возле разведенного ими костра» [7, л. 180]. После этой проверки «за барско-пренебрежительное отношение и неприятие мер к улучшению материально-бытовых условий молодых рабочих помощник директора и председатель завкома завода № 690 были сняты с работы, исключены из партии и преданы суду [7, л. 181].

В архиве хранятся многочисленные письма и жалобы на неудовлетворительные жилищно-бытовые условия от рабочих, военнослужащих, родственников. Так, в записке на имя заведующего военным отделом Томского горкома партии Янушевича об обследовании жизни и состояния молодого рабочего Жаданова сказано: «Жаданов Борис, 15 лет, работает на заводе «Фрезер». Почти всю зиму не работал, болел воспалением легких. Сейчас, как видно, перешло в туберкулез. Находится в плохих материальных условиях, не имеет кровати, спит на полу, ботинки все порваны, ходит почти боси-

ком, здоровье подорвано, требует усиленного питания. Что сделано: договорился с секретарем парторганизации т. Слуцкер – ему сделают топчан, дадут ботинки и на усиление питания дадут денег» [8, л. 149]. Такие случаи далеко не единичны. Каждое письмо или заявление отработывалось соответствующими органами и пыталось помочь в исправлении разных жизненных ситуаций.

Таким образом, приведенные примеры наглядно демонстрируют решения городского партийного руководства в выборе приоритетных направлений развития оборонной промышленности и недопущений срывов выпуска военной продукции – «Все для фронта, все для победы». А вопросы материально-бытового и жилищного характера отходили в это время на второй план, подолгу ожидая своего разрешения. Однако, в понимании самих советских людей, эти тыловые трудности нужно было «перетерпеть» и продолжать работать, не покладая рук, помогая армии громить ненавистного врага.

### *Литература*

1. Заплавный, С. Рассказы о Томске / С. Заплавный. – Новосибирск : Западно-Сибирское книжное издательство, 1980.
2. Романова, Л. С. Здесь начинался Томск. Прошлое, настоящее, будущее / Л. С. Романова. – Томск : изд-во Том. гос. архитектур.-строит. ун-та, 2004.
3. Томск. История города от основания до наших дней ; отв. ред. Н. М. Дмитриенко. – Томск : Изд-во Том. ун-та, 1999. – 432 с.
4. Список эвакуированных организаций в г. Томск по состоянию на 23 декабря 1941 г. // Во имя Победы: эвакуация гражданского населения в Западную Сибирь в годы Великой Отечественной войны в документах и материалах. В 3-х т. – Т. 1 Исход. – Томск : Издательство ТГПУ, 2005. – 360 с.
5. Указ Президиума Верховного Совета ССР «О режиме рабочего времени рабочих и служащих в военное время» от 25 июня 1941г. // Известия. 1941. 27 июня.
6. ЦДНИ ТО. Ф. 80. Оп. 3. Д. 93.
7. ЦДНИ ТО. Ф. 80. Оп. 3. Д. 95.
8. ЦДНИ ТО. Ф. 80. Оп. 3. Д. 153.

Научное издание

**Международный научно-образовательный форум  
«ПЕДАГОГИКА XXI ВЕКА: ВЫЗОВЫ И РЕШЕНИЯ»**

**Международная конференция  
«Приоритеты и стратегические направления развития  
педагогического образования в эпоху 4.0»**

*19–24 апреля 2021 года*

**Том 2**

**Детство как развивающийся феномен в культуре, науке и обществе.  
Педагогика и педагогическое образование.  
Материалы круглого стола «Без срока давности»**

Технический редактор: С. Н. Чуков

Ответственный за выпуск: Л. В. Домбраускайте

Формат: 60×84/16

Тираж: 500 экз.

Усл.печ.л.: 31,46

Номер заказа: 007/ЭН

Уч.изд.л.: 33,95

Сдано в печать: 30.04.2021

Дата выхода: 25.01.2022

**Издательство Томского государственного педагогического университета  
634061, г. Томск, ул. Киевская, 60**



9 785894 289526

Т. 2. Детство как развивающийся феномен в культуре, науке  
и обществе. Педагогика и педагогическое образование.  
Материалы круглого стола «Без срока давности»

Том I. Филология. История



9 785894 289533



9 785894 289540

Отпечатано в типографии Издательства ТГПУ  
г. Томск, ул. Герцена, 49/4. Тел. (3822) 31-14-84. E-mail: [tipograf@tspu.edu.ru](mailto:tipograf@tspu.edu.ru)