

Министерство науки и высшего образования Российской Федерации
Таганрогский институт имени А.П. Чехова» (филиал)
ФГБОУ ВО «Ростовский государственный экономический университет (РИНХ)»

Издается с 2020 года ISSN 2712-8032

Научно-образовательный журнал

№ 1/2023

Педагогическое образование: традиции и инновации

*К 65-летию
Таганрогского института имени А.П. Чехова (филиала)
ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)» /
Таганрогского государственного педагогического института*

УДК 37.013
ББК 74
П24

Редакционная коллегия:

А.Ю. Голобородько (главный редактор),
А.А. Волвенко (заместитель главного редактора),
О.А. Кочергина (научный редактор),
Н.В. Фоменко (ответственный редактор),
Х. Бак (Турция), И.Е. Буршит, Л.В. Быкасова,
О.И. Горбаткова, И. Горетить (Венгрия), О.Н. Кирюшина,
Е.А. Михайлычев, С.Л. Налесная, К.Р. Нургали (Казахстан),
М.А. Пуйлова, М. Саньоль (Франция), И.А. Стеценко,
О. Сюч (Венгрия), М.П. Целых

П24 Педагогическое образование: традиции и инновации: электронный научно-образовательный журнал / учредитель Таганрогский институт имени А.П. Чехова (филиал) ФГБОУ ВО «Ростовский государственный экономический университет (РИНХ)»; редакционная коллегия: А.Ю. Голобородько (главный редактор) [и др.]. – Таганрог, 2023. – Выходит 2 раза в год. – URL: <http://www.tgpi.ru/science/jurnal-pedagogicheskoye>. – Текст: электронный.

В настоящее издание вошли статьи, подготовленные преподавателями Гаванского университета, бакалаврами, магистрантами и преподавателями Таганрогского института имени А.П. Чехова (филиала) ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)», учителями и воспитателями детских садов Ростовской области и республики Абхазия, учителями МАОУ «Школа 96 Эврика-Развитие» (г. Ростов-на-Дону).

Журнал адресован преподавателям вузов, педагогам образовательных организаций, магистрантам, бакалаврам старших курсов.

УДК 37.013
ББК 74

© Издательство ИП О.И. Волошина, 2022

© ТИ имени А.П. Чехова (филиал) ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)», 2022

Содержание

Вступительное слово.....	5
--------------------------	---

Раздел 1. Инновации в педагогической практике образования

С.В. Богомаз

Особенности языкового образования в информационном обществе.....	6
--	---

А.А. Лозовицкая, И.В. Чельшева

Кинопедагогика как платформа гуманизации пространства развития личности	13
---	----

М.А. Пуйлова, Р.В. Кульбака

Формирование читательской грамотности у младших школьников на уроках литературного чтения.....	19
--	----

В.А. Тимофеев

Современные организационные методы преподавания в вузе.....	31
---	----

В.А. Тимофеев, Е.А. Полякова

Концептуальный анализ педагогических технологий в профессиональной подготовке юристов.....	36
--	----

Раздел 2. Психолого-педагогические проблемы в образовании

О.И. Ефремова, С.Г. Землякова

Психолого-педагогические условия эффективности требований воспитателя, предъявляемые дошкольникам.....	43
--	----

О.А. Курилкина, Ю.А. Сердюкова

Роль педагогов в решении проблем социальной дезадаптации и ее профилактики.....	53
---	----

С.Л. Налесная

Формирование коммуникативных универсальных учебных действий у младших школьников в процессе полисубъектного взаимодействия.....	65
---	----

И.В. Топилина

Педагог как наставник в процессе формирования музыкально-эстетической среды урока музыки.....	76
---	----

Н.В. Топилина

Проблемы патриотической подготовки педагога как наставника в современном образовательном пространстве школы.....	84
--	----

Раздел 3. Инклюзивное образование

А.В. Винеvская, О.Ю. Кочкина

Обоснование разработки технологии индивидуализации сопровождения в инклюзивном образовании обучающихся с ограниченными возможностями здоровья..... 92

Е.А. Каратаева

Общая характеристика понятия «сенсорная интеграция» в контексте образовательной парадигмы..... 98

А.Д. Кулешова

Особенности преподавания английского языка для слабослышащих детей..... 102

Раздел 4. Проблемы воспитания

И.А. Гдалевич, О.Д. Байбакова

Изменение духовно-нравственных ориентиров молодежи в постсоветской России..... 109

Т.Д. Скуднова

К.Д. Ушинский о педагоге-воспитателе и наставнике: к 200-летию со дня рождения..... 115

Ю.А. Сердюкова, В.А. Тимофеенко

Гражданско-патриотическое воспитание молодежи как социально-педагогическое явление..... 122

Н.В. Фоменко

Формирования навыков совместной деятельности учащихся 5–8 классов в процессе коллективных творческих дел (на примере работы интеллектуального клуба «Эрудит» МАУ ДО «Дворец детского творчества» г. Таганрога)..... 127

Раздел 5. Методическая копилка

А.А. Веселая

Экономическая игра «путешествие по рынку»..... 135

Сведения об авторах..... 139

Вступительное слово

Настоящий выпуск журнала «Педагогическое образование: традиции и инновации» посвящен Году педагога и наставника в России. Указом Президента Российской Федерации В. В. Путина 2023 год был объявлен Годом педагога и наставника, миссия которого – признание особого статуса педагогических работников. Этот знаменательный год связан с именем выдающегося российского педагога К.Д. Ушинского, которому 19 февраля (3марта) 2023 года исполнилось 200 лет со дня рождения. Одна из статей журнала посвящена этому замечательному человеку.

Тематика и содержание представленных авторами материалов отражают многоаспектность профессиональной педагогической деятельности: от обобщения собственного опыта до экспериментальных и теоретических исследований.

В номере рассматриваются актуальные проблемы подготовки современного педагога в условиях реализации ФГОС, методологические основы и практический инструментарий педагогического образования, необходимые для реализации направлений деятельности в образовательных организациях разного типа: формирование читательской грамотности у младших школьников; осуществление языкового образования в информационном обществе и т. д.

Воспитательная работа является неотъемлемой частью процесса образования и, следовательно, профессиональной обязанностью каждого педагога. В представленных статьях рассматриваются вопросы изменения духовно-нравственных ориентиров молодежи в постсоветской России, актуальности гражданско-патриотического воспитания; исследуется роль кинопедагогики как платформы гуманизации пространства развития личности и др.

Традиционно внимание уделяется деятельности педагогов различных образовательных организаций в условиях инклюзивного образования. Авторами представлен практический опыт психолого-педагогической работы с детьми с ОВЗ, организации обучения слабослышащих детей; предложены методические материалы для проведения учебных занятий.

Мы благодарим всех авторов и читателей за поддержку, надеемся на дальнейшее плодотворное сотрудничество.

А.Ю. Голобородько, О.А. Кочергина

Раздел 1

Инновации в педагогической практике образования

С.В. Богомаз

ОСОБЕННОСТИ ЯЗЫКОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ИНФОРМАЦИОННОМ ОБЩЕСТВЕ

Аннотация. Обзор и анализ инновационной составляющей деятельности преподавателя необходим для того, чтобы обеспечить новый уровень национального образования и его позиционирование на мировом рынке образовательных услуг. Цель исследования – помочь учителям повысить качество своей работы в соответствии с современным уровнем образования на основе разработки концепции «индивидуальной инновационной траектории преподавателя иностранного языка».

Ключевые слова: национальное образование, инновационные формы и методы, преподаватель иностранного языка, интерактивное общество.

S.V. Bogomaz

PECULIARITIES OF LANGUAGE EDUCATION IN THE INFORMATION SOCIETY

Annotation. A review and analysis of the innovative component of the teacher's activity is necessary in order to provide a new level of national education and its positioning in the world market of educational services. The aim of the investigation is to help teachers improve the quality of their work in accordance with the modern level of education based on the development of the concept of an “individual innovative teacher's trajectory of a foreign language”.

Key words: national education, innovative forms and methods, foreign language teacher, interactive society.

Высокие требования, предъявляемые к университетской науке, социальный запрос общества на формирование высококвалифицированных специа-

листов требуют от преподавателя повышенного интереса к инновационным формам и методам, способным сделать его работу более эффективной. Однако практика показывает, что даже на теоретическом уровне мы порой оказываемся не в курсе новых веяний и тенденций в области образования и преподавания иностранных языков. Как помочь преподавателю выстроить свой алгоритм применения инновационных подходов в преподавании иностранного языка?

Экономические, социальные и общественно-политические преобразования в современном обществе приводят к существенным изменениям в парадигме образования и воспитания. Переход к информационному обществу требует качественного развития коммуникативных способностей личности, позволяющих успешно функционировать в новом мировом пространстве.

Образование является ведущим механизмом воспроизводства общественного интеллекта, а в его структуре основную позицию занимает высшее образование как механизм воспроизводства науки и культуры. Современному обществу необходима такая система интеллектуального и психологического развития, которая развивает у личности устойчивые компоненты творческого стиля мышления.

Цель образования сегодня рассматривается не просто как передача и накопление знаний, а как формирование ключевых компетенций, которые подготовили бы человека к реальной профессиональной деятельности в интерактивном обществе. Иностранный язык сегодня является вторым рабочим языком в сфере профессиональной деятельности, а умение общаться в письменной и устной форме на родном и иностранном языках входит в профессиональную компетенцию профессионального работника.

Профессионально-ориентированная подготовка в вузе, с этих позиций, должна обеспечивать не только высокий уровень знаний, навыков и умений студентов в областях, составляющих основу узкоспециальной подготовки, но и формировать их готовность к выполнению профессиональной деятельности в условиях общения с представителями иных лингвосоциокультурных общностей на иностранном языке в процессе решения практических, теоретических и исследовательских задач в условиях глобальной коммуникации, опосредованной компьютером, а также способствовать их дальнейшему саморазвитию, самообразованию и профессиональному росту. При этом иностранный язык призван выполнять две основные функции в профессиональной деятельности работника: выступать инструментом общения (в устной и

письменной форме), а также быть средством совершенствования своего профессионального уровня.

Подход к обучению является неотъемлемым компонентом системы обучения языку и служит основанием для выбора методов и приемов обучения, которые реализуют тот или иной подход, являясь тактической моделью процесса обучения. Поскольку методика преподавания иностранного языка является прикладной наукой, то каждый подход к обучению в рамках методики отражает состояние тех областей знаний, которые по отношению к ней являются базовыми: лингвистики, психологии, педагогики, психолингвистики и др. Поэтому в методике принято рассматривать три компонента, определяющих подход к обучению: лингвистические, дидактические и психолингвистические основы практической обучающей деятельности.

В истории методики обучения иностранному языку мы можем выделить следующие подходы на этих основаниях, доминировавшие в определенное время: с позиции лингвистики – структурный, функциональный, системный, лексический и др.; с позиции психолингвистики – деятельностный, коммуникативный, личностно-деятельностный; с позиции психологии – бихевиористский, сознательный (когнитивный), интуитивный; с позиции педагогики – познавательный, развивающий, активный, дифференцирующий, компетентностный. Если продолжить список наук, существенным образом влияющих на переоценку сущности предмета методики преподавания, то в него следует включить также культурологию и выделить соответственно культуроведческий, лингвострановедческий и социолингвистический подходы.

В.В. Сафонова, один из ведущих специалистов в области разработки и научного обоснования социокультурного подхода в обучении в настоящее время, описала социально-педагогические и методические доминанты данной стратегии обучения. В качестве основных принципов ею названы принцип культуросообразности, то есть учет условий, в которых находится человек, принцип учета культуры данного сообщества и ведение диалога культур. Обучение с использованием социокультурного подхода позволяет создать культуроведческий информационный фон, преодолеть межкультурные языковые помехи, межэтнические и национальные барьеры, воспитывать обучаемых в духе мира и в контексте диалога культур.

При таком подходе целью обучения является не просто овладение иноязычным общением в традиционном плане, а обучение межкультурному общению, и сверхзадачи – развить у обучаемых социокультурный кругозор,

коммуникативный потенциал, речевой такт, готовность и умение совместно действовать с людьми различных взглядов и убеждений.

Реализовать концепцию поликультурного образования, как отмечает П.В. Сысоев, можно только в системе непрерывного образования, когда каждый этап учебного процесса сохраняет преемственность в целях и подходах к обучению иностранному языку и строится с учетом выделенных методических принципов языкового поликультурного образования. Помимо принципов, разработанных в рамках социокультурного подхода (принцип диалога культур, принцип дидактической культуросообразности, принцип доминирования проблемных культуроведческих заданий), концепция поликультурного языкового образования П.В. Сысоева включает принцип культурной вариативности и принцип культурной рефлексии, которые в совокупности с ранее выделенными принципами позволят ориентировать учебный процесс не только на расширение социокультурного пространства, развитие собственного планетарного мышления обучающихся, но и способствовать определению своего места «в спектре изучаемых культур, постигать общечеловеческие ценности, а также осознавать собственную роль и функцию в глобальных общечеловеческих процессах.

В этой связи подчеркивается гуманистический характер образования и провозглашается приоритет общечеловеческих ценностей, свободного развития личности. Необходимость гуманизации образования отражена в тенденции к выдвиганию на первый план личностно ориентированной парадигмы образования, определяющей все современные подходы к обучению, в том числе и к обучению иностранному языку. По словам Г.В. Елизаровой, современные требования к педагогическому процессу в иноязычном образовании таковы, что в процессе обучения иностранный язык «должен оказывать такое воздействие на личность, в результате которого она преобразуется в саморазвивающийся эмоционально зрелый интеллектуально-познавательный организм, способный справляться с непредвиденными культурнообусловленными ситуациями общения посредством определения или создания уникальных инструментов поиска, обработки и практического применения информации». Достижение такого воздействия возможно лишь в условиях ориентации всего процесса обучения на личность обучающегося как субъекта системы образования, на его интеллектуальное и нравственное развитие, в том числе и средствами иностранного языка. Современная трактовка образования предполагает понимание его как процесс «образования» человека, обеспечения реальных условий для проявления его природной сущности, индивидуальных и

творческих начал, профессионального, личностного, социального самоопределения, самореализации и самоутверждения.

И.А. Цатурова выделила условия реализации личностно развивающих функций учебного процесса. Она пишет, что эти условия заключаются в следующем: преподаватель создает и поддерживает чувство уверенности студента в успешности достижения им целей обучения; поддерживается общий эмоционально положительный климат в аудитории, обеспечивающий взаимоуважение преподавателя и студента, доверие между ними, что способствует проявлению потенциальных возможностей студента. И.А. Цатурова подчеркивает, что оптимальным может быть только такое образование, которое предполагает сочетание образовательных стандартов и личностно саморазвивающего начала. Однако следует отметить, что большинство подходов были подготовлены развитием не одной, а нескольких наук. В настоящее время в методике обучения иностранным языкам господствует коммуникативный подход. В соответствии с ним обучение языку должно учитывать особенности реальной коммуникации, а в основе процесса обучения должна лежать модель реального общения, поскольку владение системой языка (знание грамматики, лексики и фонетики) является недостаточным для эффективного пользования языком при коммуникации. Цель коммуникативного подхода – овладение различными речевыми функциями, что предполагает формирование умений выражать ту или иную коммуникативную интенцию, как-то: просьбу, согласие, приглашение, отказ, совет, упрек и т. д. Различают две фазы развития коммуникативного подхода: функционально-прагматическую и культурологическую.

Принципиальные положения коммуникативного подхода трактуются учеными по-разному, следствием этого является многообразие толкований коммуникативного метода. Приверженцы экстремального крыла считают, что процесс обучения должен опираться только на содержательную сторону, реальное общение и исключать работу над языковой формой. Основное внимание уделяется лишь раскрепощенному устно-речевому общению. При этом недооценивается принцип сознательности обучения, не учитываются когнитивные процессы, характерные для овладения, недооценивается роль упражнений, предназначенных для совершенствования лексической, грамматической сторон речи, роль чтения и письма, значение родного языка. Другая крайность характерна для некоторых методистов и практиков, которые, декларируя применение коммуникативного метода обучения, на деле обучают системе языка, игнорируя ряд ключевых принципов коммуникативно-

ориентированной методики обучения. Большое внимание уделяется когнитивным аспектам в усвоении знаний, осознанию правил, а организация речевой практики сводится к использованию формальных языковых упражнений большую часть учебного времени. О коммуникации вспоминается лишь на завершающем этапе работы над темой, когда учащимся предлагается составить диалоги или высказать собственное мнение. Современные модели обучения в обобщенном виде можно классифицировать как две большие группы: лингвистические и коммуникативные. Такую компактную группировку предлагает С.В. Павлова, и с помощью этой классификации представляется возможным обобщить и выразить основную суть современных моделей иноязычного образования. Специфика лингвистических методов заключается в использовании предварительно отобранных форм, которые осваиваются через анализ формы, структуры и функций единиц языка. В основе учебной деятельности, осуществляемой в рамках этих методов, лежит осознанное использование языковых единиц, но целью использования является глубинное понимание семантического и грамматического аспектов языка, что, безусловно, играет важную роль в формировании коммуникативной компетенции, но имеет определенные ограничения в плане реализации принципа коммуникативности. Коммуникативные методы выдвигают на первый план потребности обучающегося как субъекта учебной и речевой деятельности. Основным ориентиром организации обучения является создание условий для усвоения заданных структур, которые предъявляются в определенной последовательности и усваиваются при освоении требуемых коммуникативных функций. Языковой материал дается без предварительного объяснения, а коммуникативные функции – без сопутствующего анализа. Учебные действия осуществляются в процессе речевого взаимодействия в предлагаемых коммуникативных ситуациях.

Коммуникативно-ориентированный учебный процесс направлен на развитие практических навыков владения языком как средством общения в различных ситуациях в зависимости от интенций. В этом случае коммуникативность выступает как методологический принцип, подчиняющий себе все стороны обучения: соотнесение знаний с умениями и навыками, содержание общеобразовательных и воспитательных задач, а также адекватный отбор приемов обучения. Вся организация учебной деятельности строится на основе моделирования принципиально важных параметров общения, к которым относят: личностный характер коммуникативной деятельности субъектов общения, отношения и взаимодействие речевых партнеров; ситуацию как

форму функционирования общения, содержательную основу процесса общения; систему языковых средств, обеспечивающих коммуникативную деятельность, функциональный характер усвоения и использования речевых средств и эвристичность.

Коммуникативно-деятельностный подход предполагает, что в центре обучения находится обучающийся как субъект учебной деятельности, а система обучения учитывает индивидуально-психологические, возрастные и национальные особенности личности обучаемого, а также его интересы.

Целью обучения является формирование и развитие коммуникативной компетенции, то есть готовности и способности обучающихся к речевому общению. Коммуникативная компетенция при этом формируется во всех видах речевой деятельности в их взаимодействии, а объем и уровень сформированности каждого вида речевой деятельности определяется Государственным образовательным стандартом и отражающими содержание стандарта программами. Для овладения коммуникативной компетенцией в рамках коммуникативного подхода были разработаны следующие технологии обучения в сотрудничестве: дидактические игры, ролевые и деловые игры, совместное составление рассказов (кооперативные истории), драматизация, мозговые штурмы, дискуссии, псевдоконференции, написание писем различного жанра для партнеров по общению из стран изучаемого языка и др.

Таким образом, в современных условиях под влиянием социальных, политических, экономических, психолого-педагогических, культурологических факторов на систему иноязычного образования мы сталкиваемся с объективной необходимостью разработок новейших методических приемов и способов организации образовательной деятельности, способствующих максимальной актуализации личностно-интеллектуального потенциала обучающихся.

Библиографический список

1. Богданова О.Е. Образовательная деятельность как условие развития когнитивных оснований межкультурной компетентности личности: дис. канд. пед. наук. – Томск, 2009.
2. Брунер Дж. Психология познания. За пределами непосредственной информации: (Общественные науки за рубежом. Философия и социология) пер. с англ. – М.: Прогресс, 1977. – 413 с.
3. Бьюзен Т., Бьюзен Б. Супермышление. *Серия «Живите с умом»*: пер. с англ. Е.А. Самсонова: 2-е изд. – Минск: Поппури, 2003. – 304 с.

4. Ведель Г.Е. Сознательно-практический метод обучения иностранным языкам: сорок лет спустя Вестник Воронеж. гос. ун-та. *Серия «Лингвистика и межкультурная коммуникация»*. – 2002. – № 1. – С. 113–115.
5. Вершинина Б.И. Мозг и обучение. Методика реализации функциональных особенностей мозга. – Томск: Изд-во ТПУ, 2007. – 79 с.
6. Википедия [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://ru.wikipedia.org/>
7. Генисаретский О.И. Культурно-антропологические перспективы. Иное // Хрестоматия российского самосознания. – М.: АРГУС, 1995. – Т. 2. – 199 с. Государственная программа Российской Федерации «Развитие образования» на 2013-2020 годы (утверждена распоряжением Правительства Российской Федерации от 15.05.2013 года № 792-р).
8. Глухов Б.А., Щукин А.Н. Термины методики преподавания русского языка как иностранного. – М., 1993. – 178 с.
9. Красильникова В.А. Становление и развитие компьютерных технологий обучения. Оренбург: ОГУ; М.: ИИО РАО, 2002. 176 с. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://ito.osu.ru/files/Monograf2.pdf> Краткий словарь когнитивных терминов / Е.С. Кудрякова [и др.] / под общ. ред. Е.С. Кудряковой. – М.: Филол. фак-т Моск. гос. ун-та имени М.В. Ломоносова, 1996. – 245 с.
10. Обдалова О.А. Информационно-образовательная среда как средство и условие обучения иностранному языку в современных условиях // Язык и культура. – 2009. – № 1 (5). – С. 93–101.
11. Соколова Е.Е. Концепция обучения иностранному языку с помощью фреймового подхода // Вестник Московского гос. обл. ун-та. *Сер. Педагогика*. 2011. – № 2. – С. 76–81.
12. Солсо Р. Когнитивная психология: 6-е изд. – СПб.: Питер, 2011. – 589 с.

А.А. Лозовицкая, И.В. Чельшева

КИНОПЕДАГОГИКА КАК ПЛАТФОРМА ГУМАНИЗАЦИИ ПРОСТРАНСТВА РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ

Аннотация. В статье анализируются проблемы и методы гуманистического развития личности в условиях современных социальных условий жизни молодежи. Акцентировано внимание на влиянии кинопедагогики и ме-

диаобразования на гуманизацию пространства развития молодёжи. На примере деятельности Таганрогского института имени А.П. Чехова (филиала) ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)» показаны наиболее продуктивные практические формы работы по внедрению кинопедагогика и медиаобразования в практическую образовательную деятельность.

Ключевые слова: воспитание, гуманизация, кинопедагогика, медиаобразование, молодёжь, социальные сети, профилактика.

A.A. Lozovitskaya, I.V. Chelysheva

FILM-PEDAGOGY AS A PLATFORM FOR HUMANIZING THE SPACE OF PERSONAL DEVELOPMENT

Annotation. The article analyzes the problems and methods of humanistic personality development in the conditions of modern social conditions of youth life. Attention is focused on the influence of film-pedagogy and media education on the humanization of the youth development space. The most productive practical forms of work on the introduction of film-pedagogy and media education into practical educational activities are shown on the example of the activities of the A.P. Chekhov Taganrog Institute (branch of RSEU RINH).

Key words: education, humanization, film pedagogy, media education, youth, social networks, prevention.

Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года объявила приоритетной задачей в сфере воспитания детей – развитие высоконравственной личности, разделяющей российские традиционные духовные ценности, обладающей актуальными знаниями и умениями, способной реализовать свой потенциал в условиях современного общества, готовой к мирному созиданию и защите Родины. Указанные выше задачи повторяются в федеральных государственных образовательных стандартах общего образования. Постановка и эффективно исполнение этих многоаспектных задач представляется нам очень важной, ведь современное общество характеризуется серьезным изменением традиционных моральных устоев и нравственных установок молодёжи, существенным снижением влияния на общество, что закономерно приводит к нежелательным последствиям в становлении личности современного молодого человека. Педагоги и психологи тревожно заявляют о том, что в современном мире детей фактически «воспи-

тывает» интернет и телевидение, ведь родителям зачастую не хватает свободного времени, психолого-педагогических знаний и опыта дать своему ребенку гармоничное и полноценное нравственное воспитание. «Киноэкран обладает огромной убедительной силой, идеи и образы, воспринятые при помощи киноискусства, подкрепленные яркими эмоциями, усваиваются глубоко и прочно, становятся основой для развития мировоззрения ребенка» [2, 45]. В силу социально-политической ситуации и «тотальной экспансии цифровых технологий во все сферы жизни» [2, 46] многие люди испытывают трудности в межличностных отношениях и эмоциональной сфере, отмечают частую раздражительность и напряженность, чувствуют себя незащищенными. Исследователи отмечают, что современными деструктивными формами влияния на молодежь в современном обществе являются «кибербуллинг, преследование негативными сообщениями, социальное бойкотирование, публикация и рассылка контента интимного характера, привлечение к суицидальным сайтам» [6, 126], вместе с тем подростки оказываются втянутыми в настоящую «информационную войну». Исследователи, изучающие технологии защиты детей в интернете, отмечают, что «государства, корпорации, движения, политические партии и даже сообщества людей активно отстаивают свои интересы, распространяя выгодную им информацию по всем возможным каналам» [4, 151]. Результатом подобных деструктивных влияний становится «нежелание учиться, грубость, нецензурная лексика, курение, неподчинение, критика взрослых, протесты, неподчинение учителям и родителям, вызывающий внешний вид, макияж, унижение одноклассников и других школьников, драки, употребление алкоголя, воровство, употребление наркотических средств, сожительство и склонение к нему, побеги из дома» [6, 126] и другие виды девиаций поведения.

Закономерным является вопрос о методах противостояния подобным вызовам и формировании у подростков «правильной реакции на поступающие провокации» [5, 70], а также формирования информационно-коммуникативной культуры [3, 62].

В современной педагогической науке существует множество методик, направленных на формирование у ребенка духовно-нравственных ценностей. Одной из новых и актуальных технологий является кинопедагогика. В кинематографе есть потенциал, который всегда основывался на ценностях гуманизма, любви, добра и света. Это наследие необходимо активно использовать в образовательном процессе.

Теоретические и практические разработки по медиаобразованию усиленно внедряются в практику профессиональной подготовки студентов Таганрогского института имени А.П. Чехова (филиала) ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)». В стенах более 25 лет реализуются инновационные программы в области «кинопедагогике и медиаобразования, рассматриваемого как средство повышения качества образовательной и воспитательной деятельности, а также профессиональной подготовки» [2, 47] будущих педагогов. Коллектив научной школы медиаобразования профессора А.В. Федорова, НОЦ «Медиаобразование и медиакомпетентность» (рук. И.В. Чельшева). Более четверти века осуществляет разработку и систематизацию теоретических и методических концепций кинопедагогике и медиаобразования. «За годы работы исследователями издано более 100 монографий и учебных пособий, около 2000 научных статей» [7, 13], учебных программ по медиаобразовательной проблематике. Накоплена обширная методическая база исследований, касающаяся кинопедагогических и медиаобразовательных подходов в школах, высших учебных заведениях России и ведущих зарубежных стран.

«Сегодня в Таганрогском институте имени А.П. Чехова (филиале) ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)», внедрившим медиаобразование в 2003 году первым в России, создана уникальная модель интеграции кинопедагогике и медиаобразования в большинство направлений подготовки уровня бакалавриата и магистратуры. Все программы подготовки тесно связаны с изучением основ кинопедагогике и медиаобразования, с исследованием деятельности региональных культурных центров, с практической разработкой творческих проектов, основанных на использовании средств массовой коммуникации и информации» [7, 15].

Практическая реализация компетенций студентов в области кино- и медиаобразования осуществляется при организации участия в постоянно действующих проектах:

- открытые школы «Медиаобразование и медиаграмотность для всех»;
- волонтерский международный проект для родителей «Психолого-педагогическое сопровождение семьи в современном медиапространстве»;
- ежегодная Международная научная конференция «Современное состояние медиаобразования в России в контексте мировых тенденций»;
- открытые проектно-образовательные педагогические семинары «Кинопедагогика и медиаобразование в Таганроге: шаг в будущее».

Студенты, изучающие медиаобразование, также принимают участие в проектной и экспертной деятельности. Начиная с 2020 года они приглашаются в качестве экспертов Всероссийского конкурса «Большая перемена», «МедиаСтарт» и др. В 2021 году команда магистрантов успешно прошла отборочный тур и представила свой проект в рамках Глобального молодежного хакатона по медиа- и информационной грамотности ЮНЕСКО, который вошел в число 30-ти лучших проектов по тематике медиаграмотности.

В ходе организации сопровождения и поддержки проекта, весомый вклад в которую внесли директор Таганрогского института имени А.П. Чехова (филиала) ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)», депутат Городской Думы г. Таганрога доктор политических наук, профессор Андрей Юрьевич Голобородько и профессорско-преподавательский состав института, были организованы локации съемок около наиболее значимых и памятных для таганрожцев и гостей города мест: памятника основателю города Петру I, памятника А.П. Чехову и дома великого русского писателя. В съемках приняли участие преподаватели и студенты разных факультетов.

Сегодня кинопедагогика в Таганроге переживает второе рождение. При поддержке Администрации г. Таганрога и руководства Таганрогского института имени А.П. Чехова разработана концепция развития кинопедагогики и медиаобразования в г. Таганроге, реализуется дорожная карта развития данного направления на ближайшие два года.

Таганрогский институт имени А.П. Чехова активно участвует в конкурсной кино- и медиаобразовательной деятельности. Многие преподаватели уже в течение ряда лет являются экспертами на ведущих образовательных площадках Международных и всероссийских конкурсов для школьников, студентов и педагогов. Среди них – Международный форум «Кинопедагогика» (г. Тюмень), известный Международный конкурс эссе для школьников «По ту сторону экрана» (г. Симферополь) и др.

В рамках реализации проекта «Киноуроки в школах России» в Таганроге в мае 2022 г. начались съемки художественного фильма. Организационное сопровождение данному процессу оказывают Администрация г. Таганрога, Таганрогский институт имени А.П. Чехова (филиал) ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)», депутат Государственной Думы Л.Н. Тутова.

Таким образом, можно смело утверждать, что медиаобразование признано важным средством духовно-нравственного, патриотического, граждан-

ского воспитания подрастающего поколения, и выступает важной платформой гуманизации пространства развития личности в условиях существующих социальных вызовов.

Библиографический список

1. Голобородько, А.Ю. Медиаобразование как фактор информационной безопасности подрастающего поколения в цифровой среде / А.Ю. Голобородько, И.В. Чельшева // Современное состояние медиаобразования в России в контексте мировых тенденций: мат. IV Международ. науч. конф. Таганрог–Екатеринбург, 14 октября 2022 года / под науч. ред. Н.А. Симбирцевой, И.В. Чельшевой. – Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. пед. ун-та, 2022. – С. 59–66.
2. Лозовицкая, А.А. Формирование медиаграмотности в рамках муниципального образовательного кластера / А.А. Лозовицкая // Вестник Таганрогского института имени А.П. Чехова. – 2022. – № 1. – С. 44–47.
3. Лозовицкая, А.А. Организационно-педагогические аспекты становления информационно-коммуникативной культуры обучающихся (на примере формирующейся платформы взаимодействия Таганрогского института имени А.П. Чехова (филиала РГЭУ (РИНХ)) и образовательных организаций общего образования) / А.А. Лозовицкая // Мир университетской науки: культура, образование. – 2020. – № 10. – С. 62–70
4. Исследование Ростелеком «Технологии защиты детей в интернете» 2022 г. – URL: https://www.company.rt.ru/social/kids-safety/Технологии_защиты_детей_Результаты_исследования.pdf – С. 151.
5. Панкратова, Л.Э. Девиантное интернет-поведение подростков: состояние и профилактика / Л.Э. Панкратова, Г.Ю. Попкова // Философские, социологические и психолого-педагогические проблемы современного образования. – 2022. – № 4. – С. 66–70.
6. Титор, С.Е., Каменева, Т.Н. Деструктивное влияние интернета на поведение несовершеннолетних: результаты эмпирического исследования // Caucasian Science Bridge. – 2022. – №4 (18). – С. 126–134.
7. Чельшева, И.В. Медиаобразование в современном вузе: 25 лет научной школе профессора А.В. Федорова "Медиаобразование и медиакомпетентность" / И.В. Чельшева // Crede Experto: транспорт, общество, образование, язык. – 2019. – № 4. – С. 9–17.

М.А. Пуйлова, Р.В. Кульбака

**ФОРМИРОВАНИЕ ЧИТАТЕЛЬСКОЙ ГРАМОТНОСТИ
У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ
НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ**

Аннотация. В статье рассматриваются основные вопросы формирования читательской грамотности в современной начальной школе: ключевые аспекты, группы читательских умений, связанных с общими умениями работы с текстом; умений направленных на глубокое и детальное понимание содержания и формы текста, а также умений, включающих в себя использование информации, выделенной из текста, для достижения разнообразных целей, решения поставленных задач с использованием или без использования дополнительных знаний. Кроме того, характеризуются факторы, которые могут существенно повлиять на формирование читательской грамотности младших школьников.

Ключевые слова: читательская грамотность, начальная школа, урок, литературное чтение, читательские умения, текст.

M.A. Puilova, R.V. Kulbaka

**FORMATION OF READING LITERACY AMONG
YOUNGER SCHOOLCHILDREN
IN THE LESSONS OF LITERARY READING**

Annotation. The article discusses the main issues of the formation of reading literacy in modern elementary school: key aspects, groups of reading skills related to general skills of working with text; skills aimed at a deep and detailed understanding of the content and form of the text, as well as skills that include the use of information extracted from the text to achieve a variety of goals, solving tasks with or without the use of additional knowledge. In addition, the factors that can significantly affect the formation of reading literacy of younger schoolchildren are characterized.

Key words: reading literacy, elementary school, lesson, literary reading, reading skills, text.

Перед современной школой стоит ряд задач, предполагающих воспитание человека, готового к самообразованию и личностному развитию на протяжении всей жизни. Формирование функциональной грамотности обучающихся – одна из основных задач современного образования. Уровень сформированности функциональной грамотности – показатель качества образования в масштабах: от школьного до государственного. Одной из важнейших составляющих функциональной грамотности является читательская грамотность.

В последние годы произошло смещение акцентов в образовательных целевых ориентирах: от освоения системы знаний к формированию способности использовать знания для решения различных задач, находить нужную информацию, преобразовывать её для создания новых знаний и технологий. Новые технологии изменили характер чтения и передачи информации, появилась потребность в специалистах, которые могут работать и обучаться, используя различные источники информации [1].

Проблеме обучения чтению во все времена отводилось особое место в образовании, она являлась ключевой в системе начального образования, однако развитие умений работы с текстом является новой задачей для современной школы, реализующей требования образовательного стандарта. Следовательно, успешное усвоение программы на начальных этапах обучения в школе невозможно без сформированности у обучающихся читательской грамотности.

Читательская грамотность, понимаемая как способность обучающихся к осмыслению текстов различного содержания и формата, как способность к использованию прочитанного в различных жизненных ситуациях, в том числе и для достижения своих целей, расширения знаний и возможностей, становится значимым результатом начального образования и является новым понятием в дидактике, указывает В.Н. Лутошкина [2].

Вопросам развития навыков чтения всегда уделялось серьезное внимание ученых. Различные аспекты данной проблемы находили отражение в трудах таких ученых, как И.Д. Фрумин, М.И. Кузнецова, М.А. Пинская, Г.А. Цукерман, Г.С. Ковалева, А.Я. Трошин и др.

В работе И.Д. Фрумина «Неожиданная победа: российские школьники читают лучше других» были рассмотрены важнейшие проблемы и представлены результаты расширенного анализа данных международного сравнительного исследования качества чтения и понимания текста PIRLS [3].

В своих исследованиях М.И. Кузнецова анализирует путь совершенствования методики обучения осознанному чтению текстов в начальных классах [4]. Огромный вклад в анализ учебников и рабочих тетрадей по «Литературному чтению» внесли М.А. Пинская [1], Г.А. Цукерман, Г.С. Ковалева [5], которые раскрывают суть проблемы перехода от обучения чтению к чтению для обучения.

Анализ научных исследований выявил некоторые противоречия: с одной стороны, существует объективная необходимость формирования читательской грамотности, одним из важнейших ее условий является наличие учебника, содержащего задания, направленные на развитие всех составляющих осознанного чтения, с другой стороны, по результатам анализа учебной и дидактической литературы видно, что учебники не содержат достаточного количества рабочих заданий, в контексте обучения не только осознанного понимания прочитанного, но и грамоте чтения [1].

В отечественной педагогике термин «читательская грамотность» появился в 2000-х годах, когда российские образовательные учреждения первый раз приняли участие в международных программах по оценке достижений обучающихся PISA и PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study).

В современной педагогической и методической литературе понятие «читательская грамотность» подразумевает практические умения работы с текстом: умение понимать, анализировать прочитанное, использовать информацию для решения определенных задач. Иными словами, информация, которую человек получает из текста, должна расширять кругозор и возможности в жизни.

Читательская грамотность, по мнению Г.А. Цукерман и соавторов, состоит из совокупности следующих взаимодополняющих аспектов:

- «понимание текста на уровне фактической информации, данной в тексте;
- оценка языка, стиля, жанра;
- ориентация в тексте;
- преобразование данных от частных явлений к обобщенным;
- формулирование основных идей и выводов;
- общее понимание текста;
- размышления о содержании и оценка, соотнесение с внетекстовой информацией» [6, 284–287].

Следует отметить, что эти навыки взаимосвязаны. Работа по формированию читательской грамотности опирается не только на понимание самого текста, но и на умение извлекать дополнительную информацию, делать вы-

воды, определять авторскую позицию, основные мысли, иными словами интерпретировать прочитанный текст.

Говоря о читательской грамотности, целесообразно разобрать и конкретизировать понятие «грамотность», которое обсуждается на протяжении последних десятилетий. В педагогическом словаре А.М. Новиков определяет грамотность как «владение человеком навыками устной и письменной речи в соответствии с нормами литературного языка. Он определяет грамотность как «один из базовых показателей культурного развития населения, а применительно к школе – одно из важнейших условий и показателей качества обучения. Грамотность имеет и более широкое толкование – как определенная степень владения знаниями в той или иной области и умениями их применять» [7, 128].

Читательская грамотность включает более «широкий спектр компетенций: от базисного декодирования, знания слов, грамматики, структуры текста до знаний о мире. Читательская грамотность также включает метакогнитивные компетенции: понимание своего непонимания, умение восстанавливать и поддерживать свое понимание на должном уровне» [8, 65].

В Федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования (ФГОС НОО) читательская грамотность рассматривается как один из планируемых результатов обучения. Требования ФГОС НОО к читательской грамотности отражены в обобщенных планируемых результатах освоения междисциплинарной программы «Чтение: работа с текстом», а также в обобщенных планируемых результатах освоения учебных программ по всем предметам начальной школы [9].

В обновлённом ФГОС начального общего образования (редакция 2021 г.) подробно расписаны составляющие этих групп. И для того, чтобы каждый ребенок владел всеми этими умениями, учитель должен знать, каким образом их формировать. По учебному предмету «Литературное чтение», согласно ФГОС НОО, должны быть достигнуты следующие результаты:

- 1) «сформированность положительной мотивации к систематическому чтению и слушанию художественной литературы и произведений устного народного творчества;
- 2) достижение необходимого для продолжения образования уровня общего речевого развития;
- 3) осознание значимости художественной литературы и произведений устного народного творчества для всестороннего развития личности человека;

- 4) первоначальное представление о многообразии жанров художественных произведений и произведений устного народного творчества;
- 5) овладение элементарными умениями анализа и интерпретации текста, осознанного использования при анализе текста изученных литературных понятий: прозаическая и стихотворная речь; жанровое разнообразие произведений (общее представление о жанрах); устное народное творчество, малые жанры фольклора (считалки, пословицы, поговорки, загадки, фольклорная сказка); басня (мораль, идея, персонажи); литературная сказка, рассказ; автор; литературный герой; образ; характер; тема; идея; заголовок и содержание; композиция; сюжет; эпизод, смысловые части; стихотворение (ритм, рифма); средства художественной выразительности (сравнение, эпитет, олицетворение);
- 6) овладение техникой смыслового чтения вслух (правильным плавным чтением, позволяющим воспринимать, понимать и интерпретировать смысл текстов разных типов, жанров, назначений в целях решения различных учебных задач и удовлетворения эмоциональных потребностей общения с книгой, адекватно воспринимать чтение слушателями)» [9, 125].

Если обратиться к примерной основной образовательной программе начального общего образования, которая разработана в соответствии с требованиями стандарта к структуре основной образовательной программы, то можно заметить, что авторы предлагают ввести основной предмет «Литературное чтение» и дополнительный «Чтение: работа с текстом». Предполагается, что на уроках «Литературного чтения» младшие школьники будут учиться воспринимать художественную литературу, эмоционально отзываться на прочитанное, высказывать свою точку зрения и уважать мнение собеседника [10]. Они получают возможность воспринимать художественное произведение как особый вид искусства, соотносить его с другими видами искусства, познакомятся с некоторыми коммуникативными и эстетическими возможностями родного языка, используемыми в художественных произведениях. А в дополнительном предмете «Чтение: работа с информацией» выпускники начальной школы научатся осознанно читать тексты с целью расширения кругозора обучающихся, удовлетворения познавательного интереса, освоения и использования информации [11].

У обучающихся будут развиты следующие читательские умения, которые представлены на схеме 1.

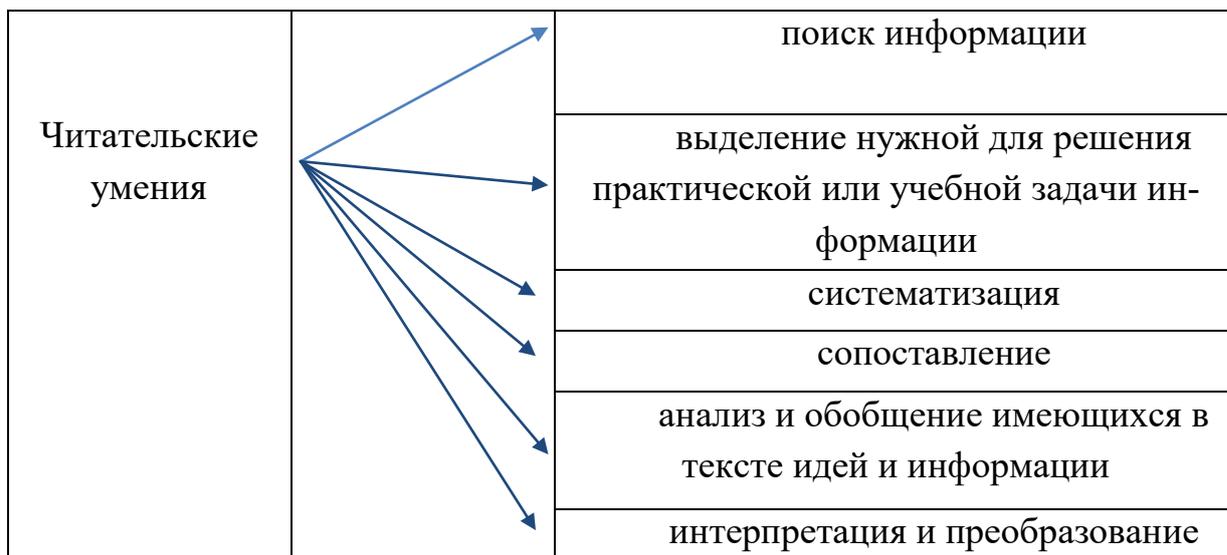


Схема 1 – Читательские умения

Читательская грамотность (по данным PIRLS и PISA) определяется по уровню сформированности трех групп читательских умений:

- ориентация в содержании текста и понимании его целостного смысла, нахождение информации;
- интерпретация текста;
- рефлексия на содержание текста или на форму текста и его оценка [12].

Под читательской грамотностью мы будем понимать группу читательских умений, представленных на схеме 2



Схема 2

Первая группа указанных читательских умений связана с общими умениями работы с текстом: понимание содержания текста и ориентация в нем. Обучающиеся при этом должны научиться следующему:

- определять основную тему и идею текста;
- искать и находить очевидную и неочевидную информацию (ориентация в тексте);
- формулировать выводы и делать заключения с опорой на факты, поданные в тексте (общее понимание того, о чем говорится в тексте, осознание основной идеи).

Для формирования данной группы умений целесообразно использовать формулировки вопросов и заданий, которые ставятся перед учениками, подобные представленным ниже:

- найди конкретные сведения;
- с опорой на содержание текста объясни значение слова, выражения;
- определи тему или основную мысль текста (в случае, если она явно выделяется из текста);
- определи время и место действия;
- установи связь между событиями;
- объясни вывод, сделанный главным героем;
- проанализируй факты, доказательства, мотивы поступков героев и сделай общее заключение.

Вторая группа умений направлена на глубокое и детальное понимание содержания и формы текста. Для этого необходимо сформировать у учащихся следующие умения:

- анализировать, интерпретировать и обобщать информацию из текста;
- формулировать более сложные выводы и давать оценку воспринятым фактом.

Формулировки вопросов и заданий, которые предлагаются детям, должны быть направлены на то, чтобы:

- распознать общую идею или тему текста;
- понять отношения между героями;
- сравнить или противопоставить информацию из разных частей текста;
- понять настроение и общий тон повествования;
- найти практическое применение информации, полученной из текста;
- оценить правдоподобность описанных событий;
- осмыслить, какими средствами автор воспользовался, чтобы сделать неожиданную концовку;

- оценить полноту и ясность информации, представленной в тексте;
- определить отношение автора к основной теме текста.

Третья группа умений включает в себя использование информации, выделенной из текста, для достижения разнообразных целей, решения поставленных задач с использованием или без использования дополнительных знаний.

Для проявления данной группы умений ученик должен быть подготовлен к следующим видам деятельности:

- читать объемные тексты;
- работать с информацией, которая не лежит на поверхности;
- находить нужную информацию в ситуации, когда составные части этой информации сообщаются не в прямом порядке;
- работать в ситуации, когда часть информации сообщается не словами, а в виде графиков, рисунков, карт;
- работать с противоречивой информацией, которая требует критической оценки;
- формулировать гипотезы с опорой на предложенную в тексте информацию;
- работать с высказанными мнениями, которые не соответствуют его личным представлениям [3].

Для того чтобы понимать механизм формирования читательской грамотности младших школьников, необходимо выяснить факторы, которые влияют на этот процесс.

И.Д. Фрумин считает, что существует ряд факторов, которые могут существенно повлиять на формирование читательской грамотности. К этим факторам относятся:

- факторы уровня школы;
- факторы уровня учителя;
- факторы уровня ученика [3].

Рассмотрим факторы каждого из этих уровней более подробно.

Факторы уровня школы подразумевают под собой способность образовательной организации выстраивать учебный процесс таким образом, чтобы обеспечивать формирование читательской грамотности. Школе необходимо строить обучение по гарантированным и актуальным учебным программам, которые обеспечивают работу с информацией.

Также необходимо ставить перед собой содержательные образовательные цели, способные привести к удовлетворению потребностей участников образовательного процесса в освоении читательской грамотности.

Необходимо активизировать участие родителей в образовательном процессе по обучению чтению и формированию читательской грамотности. Образовательная организация должна гарантировать безопасную и упорядоченную среду образовательного процесса, положительно влияющую на формирование читательской грамотности, поддерживать стремление к успеху у обучающихся, обеспечить оформление образовательного пространства, в контексте работы с текстом, с информацией.

В классе должны присутствовать важные элементы, которые создают живую учебную атмосферу: выставки детских работ, плакаты, схемы, классные библиотеки, познавательная информация [3].

Факторы уровня учителя включают в себя планирование работы учителя, которая будет успешно формировать читательскую грамотность учащихся.

Учителю необходимо:

- применять в своей работе основные стратегии по формированию читательской грамотности;
- использовать программы и пособия, обеспечивающие работу с информацией;
- применять методики и организационные технологии, которые работают на формирование читательской грамотности;
- планировать уроки, направленные на формирование читательской грамотности;
- разрабатывать учебные задания на существующие группы читательских умений;
- выстраивать регулярное, насыщенное обсуждение прочитанного, которое положительно влияет на формирование читательской грамотности младших школьников;
- создавать спокойную рабочую атмосферу на уроке [3].

Факторы уровня ученика включают в себя умение ученика строить собственную читательскую деятельность, умение работы с текстами, а также с информацией.

Неотъемлемой частью данного процесса являются:

- участие семьи в обучении детей чтению в частности, и взаимодействие с детьми в целом;
- наличие домашней библиотеки;

- развитие навыков чтения у ребенка до поступления в школу;
- обучаемость чтению и читательской грамотности;
- дополнительная мотивация при работе с текстом [3].

В формировании читательской грамотности важная роль отводится внеурочной деятельности. Стоит отметить такие эффективные формы внеурочной работы, которые способствуют формированию читательской грамотности младших школьников, как:

- олимпиады и конкурсы разного уровня;
- классные соревнования по домашнему чтению с регулярным награждением победителей;
- выставки лучших ученических и творческих работ;
- использование портфолио детских работ и достижений;
- возможность выбора детьми дополнительных образовательных программ [13; 8].

Условия формирования читательской грамотности в нашем исследовании важно рассмотреть, с точки зрения деятельности педагога на уроках «Литературного чтения». Говоря о педагогических средствах обучения читательской грамотности, мы можем обратиться к статье «Может ли школа влиять на уровень читательской грамотности младших школьников?» М.А. Пинской, Т.В. Тимковой, О.Л. Обуховой, в которой они выделили педагогические умения, которые должны быть сформированы у учителя. К таким умениям можно отнести:

- «Компетентность в планировании и подготовке уроков: высокий темп работы; концентрация и переключение внимания учеников; разнообразные формы презентации материала: фотографии, видеоматериалы, аудиофайлы, компьютер.

- Компетентность в управлении классом: максимальная включенность всех учеников; разнообразие форм работы и заданий; сотрудничество между учителем и детьми.

- Создание условий и использование методов, обеспечивающих максимальную активность и самостоятельность: самостоятельная работа в группах и парах; эмоциональная вовлеченность учеников; построение коммуникации между учениками.

- Планирование своей деятельности для максимального соответствия потребностям учащихся: дифференциация заданий по сложности и объему; индивидуальная работа и обратная связь; использование творческих заданий.

- Использование разнообразных методов оценивания: использование различных инструментов оценивания; формирующее оценивание; партнерское оценивание, групповое и индивидуальная самооценка» [14, 87–88].

Проведенный нами анализ психолого-педагогической литературы позволил выяснить, что задача формирования читательской грамотности является особенно актуальной в настоящее время. Связано это с целым рядом причин: отсутствием у детей мотивации к чтению, наличие огромного количества альтернативных источников получения информации детьми, недостаточно эффективно организованная работа по формированию читательского интереса и т. д.

Читательская грамотность не является синонимом слова «чтение». Если под чтением понимается декодирование – перевод букв в звуки. Часто умение читать ассоциируется с чтением вслух. Читательская грамотность включает гораздо более широкий спектр компетенций – от базисного декодирования, знания слов, грамматики, структуры текста до знаний о мире. Под читательской грамотностью ученые понимают практические умения обучающихся работы с текстом: умение понимать, анализировать прочитанное, использовать информацию для решения определенных задач. При этом информация, которую человек получает из текста, должна расширять кругозор и возможности в жизни.

Читательская грамотность состоит из совокупности следующих взаимодополняющих аспектов: общее понимание текста; размышления о содержании и оценка, соотнесение с внетекстовой информацией и прочее.

По данным PIRLS и PISA, читательская грамотность определяется по уровню сформированности трех групп читательских умений: ориентация в содержании текста и понимании его целостного смысла, нахождение информации; интерпретация текста; рефлексия на содержание текста или на форму текста и его оценка. Мы выяснили, что существует ряд факторов, которые могут существенно повлиять на формирование читательской грамотности. К этим факторам относятся факторы уровня школы; факторы уровня учителя; факторы уровня ученика. Консолидация трех этих групп факторов может повлиять на эффективность процесса формирования читательской грамотности младших школьников.

Библиографический список

1. Пинская, М.А. Анализ учебных пособий для начальной школы [Текст] // Вопросы образования. – 2009. – № 1. – С. 137–161.
2. Лутошкина, В.Н. Формирование читательской грамотности младших школьников: учебно-методическое пособие [Текст] / В.Н. Лутошкина,

- Е.Н. Плеханова / под общ. ред. С.В. Буланкова. – Красноярск: Изд-во КК ИПК ППРО, 2012. – 66 с.
3. Фрумин, И.Д. Неожиданная победа: российские школьники читают лучше других [Текст] / под науч. ред. И.Д. Фрумина. – М.: Изд. дом гос. ун-та Высшей школы экономики, 2010. – 284 с.
 4. Кузнецова, М.И. Сильные и слабые стороны читательской деятельности выпускников российской начальной школы по результатам PIRLS–2006 [Текст] // Вопросы образования, 2009. – № 12. – С. 107–136.
 5. Цукерман, Г.А., Ковалева, Г.С., Кузнецова М.И. Результаты обучения чтению в российской начальной школе (по данным международного проекта PIRLS) [Текст] // Начальное образование. – 2008. – № 3. – С. 8–32.
 6. Цукерман, Г.А., Ковалёва, Г.С., Кузнецова, М.И. Хорошо ли читают российские школьники? [Текст] // Вопросы образования. – 2007. – № 4.
 7. Новиков, А.М. Педагогика: словарь системы основных понятий [Текст] / А.М. Новиков. – М.: Издательский центр ИЭТ, 2013. – 268 с.
 8. Цукерман, Г.А. Оценка читательской грамотности: Материалы к обсуждению [Текст]. – М.: Изд-во РАО, 2010. – 67 с.
 9. Министерство Просвещения Российской Федерации. Приказ от 31 мая 2021 года № 286 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования» (с изменениями на 18 июля 2022 года) [Текст] / Министерство образования и науки Российской Федерации. – М., 2022.
 10. Климанова, Л.Ф. Литературное чтение. Примерная рабочая программа НОО «Литературное чтение», 1–4 кл.: учебники для общеобразовательных учреждений: в 2 ч. [Текст] / сост. Л. Ф. Климанова и др. – М.: Просвещение, 2021. – 111 с.
 11. Алексеева, Л.Л. Планируемые результаты начального общего образования [Текст] / под ред. Г.С. Ковалевой, О.Б. Логиновой. – М.: Просвещение, 2009. – 120 с.
 12. Программа международной оценки обучающихся: Мониторинг знаний и умений в новом тысячелетии: Центр оценки качества образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.centeroko.ru/pisa/pisa_res.html [Дата обращения: 29.10.2022].
 13. Алексашина, И.Ю., Антошин, М.К. Сборник рабочих программ по внеурочной деятельности начального, основного и общего образования: учебное пособие для общеобразовательных организаций [Текст]. – М.: Просвещение, 2020. – 186 с.

14. Пинская, М.А. Тимкова, Т.В. Обухова, О.Л. Может ли школа влиять на уровень читательской грамотности младших школьников? [Текст] // Вопросы образования. – 2009. – № 2. – С. 87–108.

В.А. Тимофеенко

СОВРЕМЕННЫЕ ОРГАНИЗАЦИОННЫЕ МЕТОДЫ ПРЕПОДАВАНИЯ В ВУЗЕ

Аннотация. В данной статье рассматривается актуальная тема современных методов преподавания в высшей школе, так как особенно эффективно применяются эти методы в тех случаях, когда нужно добиться формирования понятий, законов и теорий в соответствующей области науки, а не сообщение фактической информации. Решение о применении конкретных форм обучения по дисциплине преподавателем принимается после проведения адаптационного тренинга в начале учебного цикла. Определяется уровень активности и скорости усвоения материала, степень обучаемости.

Ключевые слова: метод, образование, учебный процесс, кейс-стадии, интернет-технологии, интерактивные методы, гражданин.

V.A. Timofeenko

MODERN ORGANIZATIONAL METHODS OF TEACHING AT UNIVERSITY

Annotation. This article discusses the topical issue of modern teaching methods in higher education, since these methods are especially effectively used in cases where it is necessary to achieve the formation of concepts, laws and theories in the relevant field of science, and not the communication of factual information. The decision on the application of specific forms of training in the discipline by the teacher is made after the adaptation training at the beginning of the training cycle. The level of activity and the speed of assimilation of the material, the degree of learning are determined.

Key words: method, education, educational process, case-stages, Internet technologies, interactive methods, citizen.

В настоящее время в системе образования активно изучаются и осваиваются новые эффективные методы преподавания, одним из популярных можно назвать *метод кейс-стадии*, или метод учебных конкретных ситуаций (УКС). Центральным понятием метода УКС является понятие «ситуация», т. е. набор переменных, когда выбор какого-либо из них решающим образом влияет на конечный результат. Принципиально отрицается наличие единственно правильного решения. При данном методе обучения студент самостоятельно вынужден принимать решение и обосновать его. Метод УКС стал применяться еще в начале XX века в области права и медицины. Ведущая роль в распространении этого приема обучения принадлежит Гарварду. Именно там были разработаны первые кейсовые ситуации для обучения студентов по бизнес-дисциплинам. Метод кейс-стадии, если следовать определению разработчиков метода, – это метод обучения, при котором студенты и преподаватели участвуют в непосредственном обсуждении деловых ситуаций или задач. Эти кейсы, подготовленные обычно в письменной форме и составленные исходя из реальных фактов, читаются, изучаются и обсуждаются студентами. Кейсы составляют основу беседы аудитории под руководством преподавателя. Поэтому метод кейс-стадии включает одновременно и особый вид учебного материала, и особые способы использования этого материала в учебном процессе. Данный метод способствует развитию умения анализировать ситуации, оценивать альтернативы, прививает навыки решения практических задач [4].

Современные реалии вносят определенные коррективы в понимание форм и методик преподавания дисциплин в вузе. Особенную роль в приемах и средствах преподавания занимают современные информационные технологии – компьютер и интернет. В этой связи возникают новые видения путей успешного формирования знаний и умений у современной обучающейся молодежи. Одним из самых заметных проявлений влияния компьютерных и *интернет-технологий* стало использование в процессе обучения интерактивных методов. Новое понятие в методике обучения, тесно сопряженное с современными техническими средствами, логично подводит под мысли о том, что использование всевозможных технических средств, в частности современных персональных компьютеров, в процессе обучения – это и есть интерактивные методы преподавания. А поскольку компьютер и Интернет так прочно вошли в нашу жизнь, что без них мы уже не мыслим своего существования в современном мире, то вполне понятна логичность рассуждения о том, что только эти методы являются панацеей в решении вопроса о выборе

методик обучения, и только на них должны быть основаны пути и средства преподавания.

Интерактивные методы обучения – такие приемы, пути и средства преподавания, которые нацелены на деятельности участие и активное вовлечение в учебно-образовательный процесс студента-магистранта. Исходя из данного определения, попытаемся охватить спектр тех методов обучения, которые можно включить в состав этого определения.

Действие по образцу. Суть метода сводится к демонстрации поведенческой модели, которая и является примером для поведения, выполнения заданий и подражания в осваиваемой области. После ознакомления с моделью учащиеся отрабатывают её на практике. Действие по образцу интересно тем, что соответствует конкретным ситуациям в рамках исследуемой темы, а также учитывает индивидуальные характеристики учащихся.

Но нужно помнить о том, что в процессе применения метода на деятельность учащихся могут повлиять отрицательные установки, связанные с личностью тренера, но не связанные с содержательной частью метода.

Метод рефлексии предполагает создание необходимых условий самостоятельного осмысления материала учащимися и выработки у них способности входить в активную исследовательскую позицию по отношению изучаемому материалу. Педагогический процесс производится посредством выполнения учащимися заданий с систематической проверкой результатов их деятельности, во время которой отмечаются ошибки, трудности и наиболее успешные решения.

Плюсы рефлексивного метода заключаются в том, что у учащихся развивается навык самостоятельного принятия решений и самостоятельной работы, оттачивается мастерство планирования и достижения целей, повышается чувство ответственности за свои действия.

Но есть и минусы: сфера деятельности учащихся, представляющая собой проблематику изучаемой ими темы или дисциплины, ограничена, а получение и оттачивание происходит исключительно опытным путём, т. е. посредством проб и ошибок.

Метод мифологем подразумевает поиск необычных способов решения проблем, которые возникают в реальных условиях. Такой поиск проводится на основе метафор, другими словами, разрабатывается несуществующий сценарий, схожий с существующим.

Положительными характеристиками метода являются формирование в учащихся установки на творческий поиск решений проблем, развитие креа-

тивного мышления, и снижение уровня тревожности учащихся при их столкновении с новыми задачами и проблемами [2].

К отрицательным моментам относится пониженное внимание к логике и рациональным просчитанным действиям в реальных условиях.

Консалтинг или, как ещё называют метод, консультирование сводится к тому, что учащийся обращается за информационной или практической помощью к более опытному человеку по вопросам, касающимся конкретной темы или области исследования.

Положительная черта этого метода состоит в том, что учащийся получает адресную поддержку и повышает свой опыт, как в исследуемой области, так и в межличностном взаимодействии.

Отрицательная же сторона заключается в том, что метод не всегда применим, что зависит от специфики педагогической деятельности и в ряде случаев требует для реализации материальных затрат.

Использование информационно-компьютерных технологий. Суть представленного метода ясна из названия – в педагогическом процессе применяются современные высокотехнологичные средства передачи информации, такие как компьютеры, ноутбуки, цифровые проекторы и т. п. Осваиваемая учащимися информация представляется в сочетании с визуально-образными данными (видеоматериалами, графиками и т. п.), а сам изучаемый объект, явление или процесс может быть показан в динамике.

Недостатки же состоят в том, что в большинстве случаев отсутствует интерактивная связь, в процессе использования метода не ведётся учёт индивидуальных особенностей учащихся, а педагог не имеет возможности оказывать стимулирующего воздействия на своих учеников [4, 89].

Главной задачей высшего учебного заведения на современном этапе является подготовка специалистов, способных нестандартно, гибко и своевременно реагировать на изменения, которые происходят в мире. Поэтому для подготовки студентов к профессиональной деятельности в будущем и используются современные методы обучения в вузе.

К таким методам относится проблемное обучение, предусматривающее формирование навыков для решения проблемных задач, которые не имеют однозначного ответа, самостоятельной работы над материалом и выработку умений применять обретенные знания на практике [1].

Также методы обучения предусматривают интерактивное обучение. Оно направлено на активное и глубокое усвоение изучаемого материала, развитие умения решать комплексные задачи. Интерактивные виды деятельности

включают в себя имитационные и ролевые игры, дискуссии, моделирующие ситуации.

Одним из современных методов является обучение через сотрудничество. Он используется для работы в малых группах. Этот метод ставит своей задачей эффективное усвоение учебного материала, выработку способности воспринимать разные точки зрения, умение сотрудничать и разрешать конфликты в процессе совместной работы [3, 287].

Применяемые на современном этапе методы обучения в вузе предусматривают и метод, приоритетом которого являются нравственные ценности. Он способствует формированию индивидуальных нравственных установок, основанных на профессиональной этике, выработке критического мышления, умения представлять и отстаивать собственное мнение.

Современные методы позволили изменить и роль преподавателя, который является не только носителем знания, но и наставником, инициирующим творческие поиски студентов.

Применение современных форм обучения влечет необходимость формирования в коллективе обучающихся атмосферы делового творческого сотрудничества. Формирование особой обучающей среды сегодня рассматривается педагогическим коллективом института как суть инновационного подхода. Несомненно, методически и психологически непросто создать на занятиях атмосферу сотрудничества. Но опыт показывает, что это возможно [9].

Научная основа преподавания – это тот самый фундамент, без которого невозможно представить современное образование. Именно такое образование повышает личностную, а в будущем – профессиональную самооценку выпускника, передает ему значительную часть культурных и социальных стандартов общества. Результаты качественного высшего образования – это не просто грамотность, приближенная к той или иной профессии. Это сочетание образованности и поведенческой культуры, формирование способности самостоятельно и квалифицированно мыслить, а в дальнейшем самостоятельно работать, учиться и переучиваться. Именно из этого исходят сейчас современные представления о фундаментальности образования.

Подводя итоги вышеизложенному, хотелось бы отметить, что современные технологии (методы) и пути обучения не следует возводить в ранг самоцели, это, прежде всего, средства решения образовательных задач в вузе. Поэтому методы необходимо использовать с учетом специфики каждой учебной дисциплины. В этом смысле является ошибочным навязывание преподавателю популярных, «модных» методик в образовательном процессе. Поэтому

нововведения в методике обучения в институте, где происходит формирование гражданина Российской Федерации, и уже тем самым каждый вуз несет ответственность за моральный и ценностный облик будущего поколения нашего государства, требуют тщательного подготовительного этапа и изучения признанными педагогами, и уже затем должен последовать период практических «экспериментов».

Библиографический список

1. Ангеловски К. Учителя и инновации: Книга для учителя: пер. с македон. – М., 2021.
2. Бабанский Ю. О дидактических основах повышения эффективности обучения. – М.: Педагогика, 2006.
3. Бабанский Ю.К. Проблемы повышения эффективности педагогических исследований: Дидактический аспект. – М., 2020.
4. Гласс Дж., Стенли Дж. Статистические методы в педагогике и психологии. – М.: Прогресс, 1976.
5. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии: учебное пособие. – М.: Народное образование, 2008.
6. Слостенин В.А., Подымова Л.С. Педагогика: Инновационная деятельность. – М., 2017.

В.А. Тимофеевко, Е.А. Полякова

КОНЦЕПТУАЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ ЮРИСТОВ

Аннотация. Качество образования, что очевидно, определяют в своём комплексном взаимодействии множество факторов как внешних по отношению к системе юридического образования, так и её внутрисистемные факторы. Важнейшими из внутрисистемных факторов, значимым образом детерминирующим качество и, соответственно, результат образования, несомненно, являются педагогические технологии, используемые в процессе юридической подготовки и методики проведения учебных занятий. Отсюда понятно, что преподаватели должны с особой ответственностью подходить к выбору методики преподавания правовых дисциплин и уделять особое внимание методам и приёмам своей педагогической деятельности.

Ключевые слова: педагогические технологии, обучающиеся, диагностика, анализ, консультация, инновационные методы, семинарская форма.

V.A. Timofeenko, E.A. Polyakova

CONCEPTUAL ANALYSIS OF PEDAGOGICAL TECHNOLOGIES IN PROFESSIONAL TRAINING OF LAWYERS

Annotation. The quality of education, which is obvious, is determined in its complex interaction by many factors, both external in relation to the system of legal education, and its intra-system factors. The most important of the intra-system factors, which significantly determine the quality and, accordingly, the result of education, are undoubtedly the pedagogical technologies used in the process of legal training and the methods of conducting training sessions. From this it is clear that teachers should approach the choice of methods of teaching legal disciplines with special responsibility and pay special attention to the methods and techniques of their pedagogical activity.

Key words: pedagogical technologies, students, diagnostics, analysis, consultation, innovative methods, seminar form.

Актуальность рассматриваемой темы, по нашему мнению, обусловлена, в первую очередь, тем, что современные педагогические технологии, базирующиеся на широком и активном использовании глобальных информационных сетей, позволяют на порядок повысить эффективность традиционных педагогических технологий отказаться от которых, по нашему мнению, категорически невозможно. Именно синтез классических и современных технологий позволяет и педагогам, и студентам существенно повысить возможность информационного достатка к первоисточникам, справочным данным, повысить скорость обмена информацией, в том числе учебной, создать возможность учебных контактов между студентами периферийных ВУЗов и ведущими учеными крупнейших учебных центров, в том числе зарубежных.

Целью нашего исследования было выявление и описание тех преимуществ современных педагогических технологий, которые принципиально невозможно воспроизвести при использовании классических педагогических технологий.

В настоящее время в научно-педагогической литературе существует множество различных трактовок словосочетания «педагогическая технология», приведем несколько из них и рассмотрим наиболее типичные.

1. Педагогическая технология – это организованное, целенаправленное и преднамеренное педагогическое влияние на учебный процесс.

2. Педагогическая технология – это содержательная техника реализации учебного процесса.

3. Педагогическая технология – это определенный набор процедур, влияющих на профессиональную деятельность преподавателя и гарантирующих конечный желанный результат [1, 31].

Само слово «технология» произошло от греческого слова «*techne*», что трактуется как искусство, мастерство и слова «*logos*» – наука, закон.

Основоположником педагогики в России является Константин Дмитриевич Ушинский, который разработал свою оригинальную теорию педагогики, использовал законы философии, истории, анатомии, физиологии и других наук. Его педагогические идеи отражены в таких трудах, как: «Детский мир», «Родное слово», «Человек как предмет воспитания» и прочих. С.Т. Шацкий, используя влияние среды на воспитанника, расширил горизонты педагогической технологии, хотя и никогда и не пользовался данным термин в работе. А.С. Макаренко в своих трудах уже свободно пользовался термином «педагогическая техника» и применял понятие «педагогическая технология». Ан-том Семенович отмечал, что успех зависит только от мастерства и энтузиазма педагога: «Воспитательное дело есть дело кустарное, а из кустарных производств – самое отсталое»[3, 356].

Статус своего официального существования педагогические технологии обретают только в начале 60-х годов.

К основным признакам педагогических технологий относят:

1. Педагогическую идею, что подразумевает под собой определенную методологическую позицию;

5. Диагностические процедуры, содержащие показатели и инструментальный измерения результатов деятельности.

3. Процесс взаимодействия учителя и ученика с учетом индивидуальных характеристик учащихся и дидактических принципов обучения;

2. Фиксированную последовательность педагогических действий, которые выстроены в соответствии с целевыми установками;

4. Воспроизводство преподавателем элемента педагогической технологии, что является гарантом планируемых результатов.

Все современные педагогические технологии стремятся учитывать как можно больше факторов, которые, как правило, влияют на сам процесс обучения и в этих условиях кардинально меняют место и роль преподавателя в учебном процессе в лучшую сторону [1, 243].

Проведём краткий аналитический обзор научно-педагогической литературы наиболее распространенных технологий преподавания.

Классические педагогические технологии.

Если рассматривать содержательное наполнение классических педагогических технологий, то их суть, можно уверенно определить, состоит в трансляции педагогом той информации, которую в дальнейшем должен артикулировать студент, тем самым воспроизводя понятый им смысл.

В данном исследовании автор приводит и анализирует самые распространённые в педагогической среде классические технологии ведения учебных дисциплин такие, как лекции и семинары.

Лекция, по сути, является ключевой формой привнесения в сознание студентов содержания профессиональной подготовки будущих юристов и формирует систематизированную основу профессионального сознания будущего юриста по всему циклу дисциплин учебного плана.

Рассматриваются следующие виды лекций:

1) проблемная лекция. В рамках проведения лекции такого вида преподаватель, излагая учебный материал, акцентирует проблемные ситуации и постепенно вовлекает студентов в процесс осознания самой сути проблемности, необходимости их анализа и последующего решения проблемы.

Один из положительных аспектов данной формы лекции состоит в том, что студенты находятся в процессе общения с лектором и становятся соавторами в соучастии решения проблемных задач, а не являются пассивным слушателем.

Студенты заранее изучают определенный материал по заданной тематике и готовят вопросы преподавателю, но задают вопросы во время проведения лекции. Такие вопросы, по сути, расширяют проблемное тематическое поле занятия, но требуют от преподавателя гораздо более широкого знания материала, поскольку вопросы могут касаться самого широкого круга прилегающих проблем, в том числе пограничного характера, что требует знания межпредметных связей дисциплины и свободного оперирования ими.

2) лекция-консультация отличается от проблемной лекции, в первую очередь, назначением и методическим содержанием. Такая форма проведения

лекционного занятия предназначена для изучения учебных тем с явно выраженной практической направленностью содержания учебного материала.

Можно выделить несколько типов организации так называемых лекций-консультаций:

Тип 1. Занятие начинается с вводной лекции, на которой преподаватель акцентирует внимание обучающихся на определенных проблемах, связанных с практикой применения рассматриваемого положения, после чего студенты задают вопросы, а в конце занятия проводится небольшая дискуссия, которая завершается заключительным словом преподавателя.

Тип 2. Занятие проводится в виде лекции, когда преподаватель отвечает на заранее сформулированные вопросы, которые студенты за несколько дней до проведения занятия готовили и передавали преподавателю в письменной форме.

Тип 3. Первая часть лекционного занятия проводится в виде представления того или иного эксперта, например, каким-либо должностного лица юридической практики, а вторая строится в форме его ответов на вопросы студентов.

3) лекция – пресс-конференция. Форма проведения подобного занятия, действительно, близка к форме проведения пресс-конференций. Предназначение лекции – пресс-конференции состоит в устранении пробелов в знаниях студентов и анализе уровня их подготовки.

Назвав тему занятия, преподаватель просит студентов задать ему вопросы в письменном виде, затем, в течение двух-трех минут, слушатели выбирают наиболее интересные, по их мнению, вопросы и передают их лектору, который, в свою очередь, в течение трех-пяти минут сортирует все вопросы по их содержанию и начинает лекцию. Преподаватель обычно проводит анализ всех своих ответов и, в случае неясности одного из ответов, по возможности, раскрывает их более подробно.

Лекции подобного типа проводят с целью выявления интересов студентов, их установок и возможностей. Проводят их либо в середине изучения курса, то есть, когда лекция имеет прямую нацеленность на привлечение внимания студентов к ключевым проблемным моментам и систематизации знаний, и, непосредственно, в конце изучения дисциплины для того, чтоб проверить степень усвоения изученного материала [4, 450].

4) лекция проводится двумя преподавателями либо одной учебной дисциплины, либо, если лекция является межпредметной, преподавателями двух различных дисциплин по подготовленному сценарию. В ходе лекции пре-

подаватели зачастую придерживаются противоположенных взглядов на проблематичные вопросы и разыгрывают дискуссию на глазах студентов.

Основная цель таких лекций заключается в том, чтобы диалог демонстрировал культуру дискуссии совместного решения проблемы и втягивал в обсуждение студентов.

5) лекция-беседа – наиболее распространенная и простая лекция, которая предполагает максимальное вовлечение всех студентов в разговор с лектором.

В ходе данной лекции, наряду с беседой, также применяют такие методы, как рассказ, объяснение с показом иллюстраций.

Основное преимущество этой лекции заключается в том, что она, с учетом особенностей всей аудитории, привлекает внимание обучающихся к наиболее важным вопросам темы, определяет содержание, темп и методы изложения всего необходимого материала.

Но эффективность этой формы в условиях группового обучения не всегда оправдывает ожидания, так как не часто удается вовлечь каждого студента в процесс обмена информацией.

В процессе проведения лекционного занятия, в какой бы форме оно не проходило, главное помнить, что интерес ко всему дальнейшему занятию зависит, в первую очередь, от того, как начать лекцию, так как в первые минуты внимание студентов самое сосредоточенное [5, 98].

Вторая по популярности классическая педагогическая технология – семинар.

Семинарская форма обучения («seminarium» – рассадник) берёт своё начало ещё в древнегреческих и римских школах, где сообщения учащихся сочетались с диспутами, комментариями и заключениями преподавателей. Главная роль семинара заключается в функции обобщения и систематизации знаний. Здесь передача новой информации не так важна, как расширение, закрепление и углубление уже имеющихся знаний и способов их применения.

Выбор формы и вида семинара зависит от специфики учебной дисциплины, профилем и уровнем подготовки студентов, а также содержанием темы.

Библиографический список

1. Абросимова Е.А. Юридическая клиника – образование, основанное на практическом опыте: учебно-методическое пособие для руководителей и преподавателей юридических клиник / Е.А. Абросимова. – Москва: Центр развития юридических клиник, 2015. – 243 с.

2. Гуслова, М.Н. Инновационные педагогические технологии: учебник / М.Н. Гуслова. – М.: Academia, 2018. – 672с.
3. Макаренко А.С. Педагогические сочинения: в 8 тт. / сост.: Л.Ю. Гордин, А.А. Фролов. – М.: Педагогика. – Т. 3. – 1984–512 с.
4. Некрасов С.И. Правоведение: учебник и практикум для академического бакалавриата / С.И. Некрасов [и др.] / под ред. С.И. Некрасова: 3-е изд., перераб. и доп. – М.: Юрайт, 2019. – 455 с.
5. Самойлов В.Д. Методология преподавания юриспруденции в системе высшего образования России: монография / В. Д. Самойлов. – М., 2016.

Раздел 2

Психолого-педагогические проблемы в образовании

О.И. Ефремова, С.Г. Землякова

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ТРЕБОВАНИЙ ВОСПИТАТЕЛЯ, ПРЕДЪЯВЛЯЕМЫЕ ДОШКОЛЬНИКАМ

Аннотация. В статье рассматриваются теоретические основы и результаты эмпирического исследования, посвященного эффективности требований воспитателя детского сада к дошкольникам. Учитываются следующие критерии предъявления требований: доступность, позитивность, инструктивность, категоричность, своевременность. Рассмотрены такие параметры выполнения требований дошкольниками, как факт послушания, отсутствие задержек при выполнении, качество выполнения (точность, полнота). Выявлено, что наиболее эффективны требования в форме просьбы, распоряжения, совета. Предпочтительно обращение воспитателя к модальности возможного, по сравнению с модальностью долженствования. Своевременность и качество выполнения требований дошкольниками выше при предъявлении требований позитивных, инструктивных, имеющих опережающий характер поступления, высказанных менее категорично.

Ключевые слова: дошкольник, требование, доступность требований, инструктивность требований, категоричность требований.

O.I. Efremova, S.G. Zemlyakova

PSYCHO-PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR THE EFFICIENCY OF THE UPBRINGER'S REQUIREMENTS FOR PRESCHOOL CHILDREN

Annotation. The article discusses the theoretical foundations and results of an empirical study on the effectiveness of the requirements of a kindergarten pedagogue to preschoolers. The following criteria for presenting requirements are taken into account: accessibility, positivity, instructiveness, categoricalness, timeliness.

Such parameters of the fulfillment of requirements by preschoolers as the fact of obedience, the absence of delays in fulfillment, the quality of fulfillment (accuracy, completeness) are considered. It was revealed that the most effective requirements are in the form of a request, order and advice. It is preferable for the educator to address the modality of the possible, in comparison with the modality of the obligation. The timeliness and quality of the fulfillment of the requirements by preschoolers is higher when the requirements are positive, instructive, having an advanced nature of admission, expressed less categorically.

Key words: preschooler, requirement, availability of requirements, instructiveness of requirements, categoricalness of requirements.

В психолого-педагогической литературе [4; 5; 6; 7; 8; 9 и др.] требование рассматривается как важнейший метод воспитания, побуждающий ребенка к выполнению социально значимой деятельности и реализации социально одобряемых образцов поведения либо к торможению нежелательных проявлений поведения и деятельности. Педагогическое требование представляет собой тип педагогического воздействия, имеющего целью изменение поведения воспитанника. Одно из ведущих положений педагогики А.С. Макаренко, определяющих эффективность социального воспитания: «как можно больше требований к человеку и как можно больше уважения к нему» [5, 90]. Одной из актуальных и недостаточно разработанных проблем психологии воспитания является разработка проблемы особенностей предъявления требований не детям вообще (без привязки к возрасту), а именно представителям определенной возрастной когорты.

Требование в качестве метода воспитательного воздействия применяется в том случае, когда недостаточна внутренняя мотивация воспитанника, и необходимо дополнительное стимулирование социально оправданного и соответствующего нормам культуры поведения. Поэтому требование с психологической точки зрения можно рассматривать как внешний мотив поведения воспитанника. Внешнее (идущее от старших) побуждение ребенка к тем или иным действиям, является этапом формирования у него волевых усилий, поскольку воля, будучи высшей психической функцией (Л.С. Выготский), формируется на основе интериоризации задаваемых извне образцов регуляции психической деятельности [3].

В структуре педагогического требования выделяются оценочный и стимулирующий компоненты [8, 9]. Оценочный компонент иногда представлен в требовании развернуто, но чаще – в скрытом виде, он характеризует

требуемую норму поведения (деятельности), что выступает обоснованием последующего распоряжения взрослых о необходимости следования данной норме. Оценочный компонент в явной и развернутой форме представляет собой пояснение, почему требование нужно выполнять и какие негативные следствия могут иметь место при невыполнении. Если же оценочный компонент представлен неявно, нельзя говорить о его отсутствии: стимулирующее воздействие самим фактом своего появления свидетельствует о важности выполнения требования, то есть содержит его оценку как необходимого и значимого. Степень значимости требования как характеристика скрытого оценочного суждения подчеркивается интонацией и степенью категоричности требования (приказ, распоряжение, просьба). Стимулирующий компонент требования всегда представлен явно, однако, не всегда – в развернутой форме. Иногда требование не становится внешним мотивом поведения воспитанника, если оно недостаточно инструктивно – не содержит в себе пояснений, каким образом выполнить требуемое действие. Например, распоряжение убрать игрушки не будет стимулирующим, если нет пояснений, откуда и куда собрать игрушки, как открыть шкафчик для игрушек и т.д. Естественно, требование не может быть стимулом, если оно невыполнимо для ребенка, недоступно ему.

Функции педагогических требований – оценочная, направляющая, ценностно-ориентационная, разъяснительная, стимулирующая, тормозящая, формирующая (воспитывающая).

Виды педагогических требований вычленяются по разным основаниям.

Так, по содержанию требования могут быть позитивными или негативными. Позитивные требования представляют ожидаемый результат (например: «будь внимателен», «старайся обходить лужи», «выпрями спину и сядь ровно», «вытри пыль с подоконника», «полей цветы»), то есть указывают на желаемое действие. Негативные требования содержат запрет (например: «не отвлекайся», «не разбрасывай вещи», «не мешай», «не кривляйся», «не шуми», «не сиди за компьютером»), отражают нежелательные действия.

По форме требования подразделяются на прямые и косвенные. Вариантами прямого требования являются распоряжение (например: «сложи игрушки в ящик») и приказ (например: «немедленно возвращайся домой»), просьба (например: «пожалуйста, не включай телевизор»). Вариантами требования, представленного в косвенной форме, являются намек (например: «наверное, у нас завелся домовый и разбросал игрушки»), совет (например: «было бы лучше сначала убрать кубики, а затем вытереть пыль, так они не будут ме-

шать»), рекомендация (например: «попробуй складывать пазлы, подбирая части картинки по цвету»). Прямые требования различаются по степени категоричности: наиболее категоричной формой является приказ, менее категоричной – распоряжение, наименее категоричной – просьба, однако, категоричность сама по себе не определяет эффективности требования.

Н.Е. Щуркова [8; 9] выделяет ряд условий эффективности педагогического требования: доведение до логического конца (до обязательного выполнения), позитивная формулировка и указание желаемого результата, инструктивность (наличие разъяснений, как выполнять действие), доступность, своевременность (желательно, предваряющее поступление), тактичность, признание права воспитанника на индивидуальность. Каждое из перечисленных условий предполагает использование специальных приемов, обеспечивающих технологичность воспитательного воздействия посредством требования. Так, доведение до логического конца, если воспитанник не выполняет требования или выполняет не в полной мере, может быть обеспечено с помощью дополнительных педагогических приемов стимулирования. Например, такими приемами могут быть пауза и внимательный взгляд, демонстрирующий ожидание педагогом факта выполнения требования. Далее может быть высказано дополнительное требование – ускорить действия. Если часть требуемого действия выполнена, возможны подбадривание, поощрительная оценка выполненной части действия и сообщение об ожидании завершения действия: «Так, хорошо, далее...»

Требование будет более эффективным, если оно имеет позитивный характер, то есть воспитаннику предъявляется положительная программа действий, указывается, что и как он должен делать. Данное условие эффективности требования не только способствует его лучшему восприятию воспитанником (по сравнению с негативными требованиями-запретами), оно также реализует направляющую и разъяснительную функцию, что способствует лучшему стимулированию, помогает развитию ребенка, лучше понимающего различные аспекты требуемой нормы поведения. Позитивные требования начинаются, например, с таких глаголов, как «подумай», «расскажи», «сравни», «выдели», «оцени», «сформулируй», чтобы ребенок был нацелен на конкретное действие, результаты которого может проконтролировать педагог и сам воспитанник. Количество требований-запретов должно быть ограничено, почти любой запрет может быть переформулирован в позитивном ключе. Так, запрет «не отвлекайся» можно сформулировать позитивно: «будь внимателен»; запрет «не балуйся» можно представить в качестве конкретной

программы действий: «пожалуйста, помоги мне мыть посуду», «уберите с братиком игрушки в ящик».

Следующее условие эффективности требования – его инструктивность, (наличие инструкции по выполнению). Инструкция должна включать указание следующих моментов: как (каким способом, с помощью каких инструментов), когда, в каком порядке, с кем (с участием каких помощников) можно выполнить поставленную воспитателем задачу. Целесообразно в инструкцию включить освещение некоторых вопросов техники выполнения действия: как выполнить его проще, с чего начать, на что обратить особое внимание.

Требование должно быть высказано своевременно – до того, как проявятся негативные проявления в поведении воспитанника или станут явными проблемы из-за запаздывания необходимого действия. Желательно опережающее поступление требования с разъяснением возможных негативных последствий его невыполнения.

Требование должно быть доступным для ребенка, должно учитывать его индивидуальные и возрастные особенности. Ребенок должен понимать требование, поэтому его следует высказать в понятной форме, так, чтобы ребенок мог выделить и запомнить основные моменты основных действия, необходимые для выполнения. Требование не должно быть слишком трудным для исполнения, иначе воспитанник, осознав чрезмерный объем необходимых работ, откажется от его выполнения. Если высока сложность требуемых действий, необходимы специальные пояснения, обещание помощи на определенных этапах выполнения. Если велик объем требуемых действий, желательно разбить сложную деятельность на фрагменты, а само требование расчленить на ряд более простых.

Требования следует высказывать тактично, не унижая достоинства ребенка, не акцентируя внимания на его недостатках, но подчеркивая его достоинства.

Новообразованием дошкольного возраста выступают т.н. «моральные инстанции» (Л.И. Божович [1]), основанные не на давлении извне, а на вторично опосредованной мотивации (усвоенное требование взрослых становится внутренним мотивом поведения, действует как непосредственный мотив). Впоследствии «моральные инстанции» получают развитие, начинают действовать как осознанные и принимаемые личностью мотивы.

Развитию волевой регуляции и подготовке к сознательному выполнению дошкольниками требований старших способствуют игры с правилами.

Организуя детские игры, воспитатель создает ситуации для вербализации правил детьми, для оценки ими соответствия своих действий правилам, в целом – занимает организационно-контролирующую позицию [2, 24–25], что учит дошкольников принятию и сознательному выполнению требований. Контроль взрослого при этом выступает мерой помощи, элементом внешне опосредствованного произвольного акта.

Дошкольникам нередко свойственна эмоциональная нестабильность, которая проявляется в частой смене настроений. Дети еще не умеют сдерживать свои чувства, контролировать их внешнее проявление. Предъявляя к ребенку требования, педагоги и родители должны учитывать эти особенности развития эмоциональной сферы ребенка и проявлять мягкую настойчивость, терпение, понимание его переживаний.

Можно отметить следующие особенности нравственных представлений детей: привязанность к образцам и конкретным требованиям социального окружения; недостаточно полная осознанность моральных норм и необходимости следования им; фрагментарность, неполнота; неумение четко дифференцировать разные нравственные категории; слабое проявление в деятельности и общении внутренних регуляторов поведения, преобладание регулирующего влияния внешних требований и санкций.

Учет возрастных особенностей выступает важнейшим условием доступности предъявляемых детям требований. Требовательность взрослых должна основываться на реализации внешних опор для выполнения требований ребенком, оказании ему необходимой помощи, поощрении успешных и даже неудачных попыток выполнения требований для стимулирования послушания, исполнительности и ответственности.

Мы провели специальное исследование по оценке эффективности требований воспитателей с учетом того, насколько своевременно, в полном объеме ожидаемых от ребенка действий, качественно (по инструкции) выполнялось детьми то или иное требование. Для оценки эффективности требований воспитателя были выделены следующие параметры: факт послушания (готовность выполнить требование, выполнение), своевременность (выполнение без задержек), качество выполнения (точность, полнота). В данном исследовании участвовали дети (56 человек) средней и старшей групп ДООУ «Золотая рыбка» г. Гудаута (республика Абхазия), 2 воспитателя. В общей сложности было подвергнуто анализу 400 ситуаций предъявления требований детям со стороны воспитателей.

В таблице 1 приведены процентные данные о числе ситуаций, в которых требования воспитателя выполнялись детьми (графа «послушание»), выполнялись своевременно, без задержек (графа «своевременность»), выполнялись с достаточной точностью и полнотой (графа «старание»). За 100% принимается количество требований, относящихся к определенной категории.

Таблица 1 – Результаты наблюдения за выполнением дошкольниками требований воспитателей (число случаев, процентные данные)

Особенности предъявления требований	Параметры оценки выполнения		
	Послушание	Своевременность	Старание
Форма предъявления требования			
намек	36,4	18,2	9,1
совет	73,7	65,4	60,2
просьба	96,8	93,6	85,4
распоряжение	96,7	96,7	56,7
приказ	100	71,4	28,6
Указание на вероятностный или обязательный тип действия			
присутствует (попробуй, попробуй, можешь)	86,1	84,9	79,5
отсутствует (ты должен, обязательно)	92,8	71,1	42,2
Характер требования			
позитивный (что или как делать)	90,9	88,1	78,0
негативный (запрет)	74,4	58,5	47,6
Инструктивность требования			
наличие инструкции, пояснений	97,1	93,3	91,3
отсутствие инструкции, пояснений	84,1	78,0	64,7

Своевременность высказывания			
опережающее поступление (до начала действия)	91,5	88,7	83,1
поступление в процессе действия,	88,2	85,6	76,9
запаздывающее поступление после окончания действия	84,3	73,1	58,2
Эмоциональный фон			
доброжелательность	87,3	83,3	73,2
строгость	88,7	73,6	62,3

Приведенные данные показывают, что, в целом, подавляющее большинство требований воспитателя, выполняется детьми. Реже всего выполняются требования, выраженные в форме намека (только 36,4% всех требований). Заметно реже, по сравнению с другими категориями требований, выполняются также требования, высказанные в форме совета (73,7%; случаев выполнения). Наибольший эффект послушания отмечается относительно требований, высказанных в форме просьбы, распоряжения и приказа. В то же время следует отметить, что приказы дети не всегда выполняют сразу (71,4% случаев своевременного выполнения), чаще не прикладывают стараний для выполнения требования в форме приказа (28,6% случаев точного, полного, старательного выполнения). Распоряжения воспитателя, хоть и выполняются детьми своевременно, но во многих случаях – без особых стараний (56,7% случаев качественного выполнения). Наиболее часто качественное выполнение требований воспитателя имеет место, если требования высказаны в форме просьбы (85,4% случаев старательного выполнения).

В случае обращения воспитателя к модальности возможного («ты можешь», «попробуй», «попытайся») дети выполняют 86,1% требований, зато почти всегда сразу (84,9% обращений) и качественно (79,5% случаев). Немного чаще (92,8% случаев) выполняются детьми требования, в которых упоминается долженствование («ты должен», «ты обязан», «обязательно»), зато выполнение несколько чаще бывает отсроченным (71,1 % случаев своевременного выполнения), требования нередко выполняются некачественно

(неполно, неточно, без особых стараний) – фиксировалось только 42,2% случаев качественного и старательного выполнения таких требований детьми.

Формулирование воспитателем требований в позитивном ключе в подавляющем большинстве случаев (90,1%) приводило к выполнению детьми, чаще – своевременному (88,1% ситуаций) и качественному (78,0%). Формулирование требований в негативном ключе – в форме запрета – реже вызывало послушание (74,4% случаев), чаще приводило к отсрочкам (только 58,5% случаев своевременного выполнения), реже способствовало качественному выполнению (только 47,6% случаев старания).

Инструктивные требования, снабженные пояснениями воспитателя о способе выполнения требуемого действия, выполнялись почти всегда (97,1% ситуаций), своевременно (93,3%), качественно (91,3%). При отсутствии инструктивности требования выполнялись детьми несколько реже (84,1% ситуаций), не всегда своевременно (78,0% случаев своевременного выполнения), не всегда качественно (64,7% случаев качественного выполнения).

Наиболее эффективными оказались требования, имеющие опережающий характер, то есть высказанные до того, как наступало требуемое действие, либо совершалось нежелательное действие: выполнение – 91,5% случаев, своевременность выполнения – 88,7%, старательность – 83,1%. Несколько ниже были эти показатели при поэтапном поступлении требований в процессе развертывания необходимых или нежелательных действий детей: соответственно: 88,2%; 85,6%; 76,9%. Ниже всего эти показатели отмечались при запаздывающем поступлении требований воспитателя: соответственно: 84,3% (факт выполнения), 73,1% (своевременность выполнения), 58,2% (полнота и точность выполнения, старание).

Требования, высказанные воспитателем в доброжелательном и строгом тоне, выполнялись примерно с одинаковой частотой (соответственно 87,3% и 88,7% случаев), но доброжелательный тон немного чаще приводил к своевременному (83,3% ситуаций против 73,6% при строгом тоне) и старательному выполнению (73,2% против 62,3% при строгом тоне).

На основании проведенного исследования можно сформулировать ряд выводов:

1. Проведенное исследование позволило уточнить некоторые условия эффективности требований, адресованных именно возрастной категории дошкольников.

2. Наиболее эффективными являются такие формы предъявления требований детям дошкольного возраста, как просьба, распоряжение, совет. Не-

достаточно эффективно предъявление требований в форме намека, который, по-видимому, дети нередко не воспринимают как требование. Требование форме приказа хотя и дает 100-процентный эффект послушания, часто не способствует старанию детей и качеству выполнения.

3. Подчеркивание модальности долженствования при высказывании воспитателем требований приводит к выполнению их детьми, но иногда – некачественному. Показатели своевременности и качества чаще проявляются при выполнении детьми требований, высказанных в вероятностном ключе («попробуй», «попытайся», «ты можешь»).

4. Позитивные требования воспитателя, содержащие указание, что необходимо сделать, гораздо эффективнее негативных требований (запретов) как в плане факта послушания, так и в плане своевременности и качества выполнения.

5. Инструктивные требования к дошкольникам, содержащие пояснения относительно способа выполнения требуемых действий, значительно более эффективны, чем высказанные без таких пояснений, по параметрам послушания, своевременности выполнения (отсутствие задержек), качества (старательность).

6. Наиболее эффективны требования, имеющие опережающий характер (высказанные перед возникновением ситуации требуемого действия). Несколько менее эффективны требования, высказываемые при возникновении ситуации требуемого действия. Наименее эффективны требования запаздывающие, когда наступила нежелательная ситуация, и необходимо ее исправление.

7. Требования, высказанные доброжелательным тоном, несколько более эффективны в плане своевременности и качества выполнения, по сравнению с требованиями, высказанными строгим, категоричным тоном, хотя и при проявлении строгости эффективность требований воспитателя достаточно высока, что объясняется возрастными особенностями дошкольников.

8. Как воспитателям, так и родителям целесообразно проанализировать, насколько оптимальной была форма предъявления требования и (при необходимости) внести коррективы: например, иногда вместо намека уместнее прямая просьба, вместо приказа – строгое, но доброжелательное распоряжение. Порой было бы лучше смягчить требование и сформулировать его не как долженствование, а как возможность усовершенствовать действия, предложение попробовать другой способ действий. Негативные требования лучше попробовать сформулировать в позитивном ключе. Если отсутствует инструктивность требования, желательно добавить пояснения для ребенка, как

выполнять требование. Если требование было запаздывающим, на будущее нужно учесть, что важно своевременное поступление требования. Для того, чтобы оценить эмоциональный фон требования, важно запомнить или записать его дословно, прямой речью; при обнаружении язвительности и раздражения требования нужно перефразировать для реализации условий тактичности и доброжелательности.

Библиографический список

1. Божович Л.И. Проблемы формирования личности / Л.И. Божович. – М: МПСИ; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2001. – 352 с.
2. Бутусова Т. Игры с правилами: Формирование совместной деятельности дошкольников с разным уровнем познавательного развития / Т. Бутусова // Дошкольное воспитание. – 2016. – №3. – С. 21–26.
3. Выготский Л.С. Педагогическая психология / Л.С. Выготский / под ред. В.В. Давыдова. – М.: Педагогика, 1991. – 536 с.
4. Гордон Т.Р. Повышение родительской эффективности / Т.Р. Гордон. – Екатеринбург: Изд-во АРД ЛТД, 1997. – 288 с.
5. Князев Е. Антон Макаренко и развитие дошкольного воспитания / Е. Князев // Дошкольное воспитание. – 2018. – №3. – С. 88–94.
6. Попова С.С., Макаренко Т.А. Требование как метод воспитания [Электронный ресурс] / С.С. Попова, Т.А. Макаренко // Концепт. – 2017. – Т. 32. – С. 191–195. Режим доступа: <http://e-koncept.ru/2017/771058.htm> [Дата обращения: 01.10.2022].
7. Рахматшаева В.А. Грамматика общения (Школа для родителей) / В.А. Рахматшаева. – М.: Семья и школа, 1995. – 189 с.
8. Щуркова Н.Е. Педагог нового воспитания / Н.Е. Щуркова, М.И. Мухин. – М.: АРКТИ, 2014. – 264 с.
9. Щуркова Н.Е. Педагогическая технология / Н.Е. Щуркова. – М.: Педагогическое общество России, 2002. – 224 с.

О.А. Курилкина, Ю.А. Сердюкова

РОЛЬ ПЕДАГОГОВ В РЕШЕНИИ ПРОБЛЕМ СОЦИАЛЬНОЙ ДЕЗАДАПТАЦИИ И ЕЕ ПРОФИЛАКТИК

Аннотация. В работе рассматривается проблема воспитания подростков, которая приобретает особую актуальность на современном этапе разви-

тия нашего государства. Авторы, исследуя роли образовательной среды и правоохранительных органов в профилактике социальной дезадаптации подростков, имеют своей целью выделить наиболее подходящую модель работы с дезадаптированными детьми и выбрать эффективный способ в недопущении девиантного поведения ребенка.

Ключевые слова: воспитание, личность, правовое просвещение, несовершеннолетние, педагогическая поддержка.

O.A. Kurilkina, Yu.A. Serdyukova

THE ROLE OF TEACHERS IN SOLVING THE PROBLEMS OF SOCIAL DEADAPTATION AND ITS PREVENTION

Annotation. The paper deals with the problem of educating teenagers, which is of particular relevance at the present stage of development of our state. The authors, exploring the role of the educational environment and law enforcement agencies in the prevention of social maladaptation of adolescents, aim to identify the most appropriate model for working with maladjusted children and choose an effective way to prevent deviant behavior of a child.

Key words: education, personality, legal education, minors, pedagogical support.

Работа по педагогической поддержке в воспитании «трудных» детей строится на следующих принципах [8, 3–9]:

- принцип уважения индивидуальности личности (если подавлять индивидуальность, то личность не раскроется, ее склонности и способности не разовьются);
- принцип коллективной деятельности (личность должна уметь согласовываться с другими, индивидуальность в правильно организованной коллективной деятельности расцветает);
- принцип разумной требовательности (можно все, что не противоречит закону, правилам школьного распорядка, не вредит здоровью, не унижает достоинство других);
- принцип возрастного подхода (каждый возрастной период позитивно отзывается на свои формы и методы воспитательного воздействия);
- принцип диалога (уравнивание позиций педагога и школьника, взрослого и ребенка помогает достичь доверительных отношений. Ребенок ин-

стинктивно находит иногда более оригинальные и оптимальные пути решения многих проблем, задач, проектов);

- принцип педагогической поддержки (ребенок не должен чувствовать себя нелюбимым, даже если он плохо учится. Он должен видеть в педагоге учителя, который защитит его от незнания, от стресса в связи с этим незнанием);

- принцип стимулирования самовоспитания (каждый ученик должен знать себя, научиться критически рассматривать свои поступки, воспитывать в себе чувство ответственности. Задача педагогов создать такие условия, где ребенок приобретет опыт планирования и рефлексии своей деятельности);

- принцип связи с реальной жизнью (дела, организуемые и проводимые в школе, должны соприкасаться с реальными делами поселка, района, области, страны. Дети должны чувствовать себя гражданами России, действовать на ее благо);

- принцип согласования (все действия педагогов должны быть согласованы между собой, подчинены одной общей цели. Кроме того, каждый педагог должен помнить, что его педагогический долг состоит в том, чтобы создать условия для взаимодействия детей друг с другом, детей и их родителей).

Таким образом, целями педагогической поддержки «трудных» детей являются:

- формирование базовой культуры личности и обеспечение каждому ребенку равных условий для духовного, интеллектуального и физического развития, удовлетворение его творческих и образовательных потребностей.

- формирование социально активной личности, способной к принятию самостоятельных решений, к смене социальных и экономических ролей в условиях постоянно меняющегося общества.

Концепция воспитательной системы по педагогической поддержке «трудных» детей предполагает следующие функции [2, 13–15]:

- Развивающую, направленную на изменение мотивации «трудных» детей к учебной деятельности, развитие творческой личности, способной к самовыражению, самореализации;

- Развлекательную, создающую благоприятную атмосферу на уроке, превращающую его из скучного занятия в увлекательное путешествие;

- Интегрирующую, обеспечивающую взаимодействие всех подразделений как единого воспитательного пространства, расширение и углубление внутришкольных и внешкольных связей;

- Управленческую, ориентированную на оптимизацию функционирования и развития школы, создание условий для позитивных изменений в учебно-воспитательном процессе, профессионального роста педагогов, взаимодействие всех участников воспитательной системы;

- Защитную, способствующую созданию обстановки сочувствия, сопереживания, взаимопонимания;

- Компенсирующую, коммуникативную, предполагающую создание в школе условий для самовыражения, демонстрации творческих способностей, установления эмоциональных контактов;

- Корректирующую, направленную на коррекцию поведения и общения ребенка с целью предупреждения негативного влияния на формирование личности.

Соблюдение прав «трудных» детей на полноценное образование, воспитание и развитие во многом зависит от подхода, выбранного специалистами. Наиболее часто используются *дефектоцентрический, социальный, комплексный подходы*, которые не в равной степени согласуются с гуманистической установкой и чаще всего не позволяют рассматривать особенных «трудных» детей [6, 164]. Многие ученые рассматривают интегративный подход как гуманистически направленный, комплексный и социокультурно ориентированный. Такой подход позволяет относиться к трудному ребенку как к индивидуальности, определенный круг проблем которой ограничивает полноценное участие его во всех сферах жизнедеятельности и препятствует освоению образовательных программ без создания благоприятных условий, необходимых для успешного социального воспитания.

Одним из направлений является художественное и декоративно-прикладное творчество, так как в процессе коллективного изобразительного творчества осуществляется положительная динамика эмоционально-нравственных качеств личности, гармонизация общественных требований и возможностей особенного ребенка, а также накапливается опыт социальных отношений. Такое творчество предполагает овладение изобразительной деятельностью, которая находится в тесном взаимодействии с общим развитием ребенка [8, 20].

Модель социального воспитания детей «группы риска» в студии изобразительного искусства включает в себя цели, содержание, методы и ожидаемые результаты трех взаимосвязанных процессов: образования, организации социального опыта, индивидуальной помощи.

Реализация модели способствует развитию личности особенного ребенка, как можно более полному раскрытию и реализации его потенциальных художественно-творческих способностей, а также реабилитации, социальной адаптации и интеграции в жизни с помощью воздействия на различные сферы жизнедеятельности воспитанника средствами изобразительного искусства.

Изобразительное творчество выражает и формирует отношение человека ко всем явлениям бытия и к самому себе. Изобразительная деятельность помогает развивать такие качества личности, как самостоятельность, трудолюбие, познавательный интерес, сотрудничество, взаимопомощь, патриотизм, любовь и уважение к природе, людям, искусству и т. д. Приобщение к изобразительному творчеству расширяет и обогащает познавательный, эмоциональный, нравственный опыт ребенка.

Семья с дезадаптированным ребенком – это та категория семей, которая в силу определенных обстоятельств подвержена негативным внешним воздействиям со стороны общества и его криминальных элементов, что является причиной дезадаптации детей и взрослых. Одной из форм работы с семьями группы риска, нуждающимися в социально-экономической и социально-психологической помощи и поддержке, является социальный патронаж, представляющая собой посещение семьи на дому с диагностическими, контрольными, адаптационно-реабилитационными целями, позволяющая установить и поддерживать длительные связи с семьей, своевременно выявляя ее проблемные ситуации, оказывая незамедлительную помощь.

Патронаж дает возможность наблюдать семью в ее естественных условиях, что позволяет выявить больше информации, чем лежит на поверхности. Проведение патронажа требует соблюдения ряда этических принципов: принципа самоопределения семьи, добровольности принятия помощи, конфиденциальности, поэтому следует находить возможности информировать семью о предстоящем визите и его целях [9, 90–91].

Патронаж может проводиться со следующими целями:

- диагностические: ознакомление с условиями жизни, изучение возможных факторов риска (медицинских, социальных, бытовых), исследование сложившихся проблемных ситуаций;
- контрольные: оценка состояния семьи и ребенка, динамика проблем (если контакт с семьей повторный); анализ хода реабилитационных мероприятий, выполнения родителями рекомендаций и пр.;
- адаптационно-реабилитационные: оказание конкретной образовательной, посреднической, психологической помощи.

Регулярные патронажи необходимы в отношении неблагополучных и, прежде всего, асоциальных семей, постоянное наблюдение за которыми в какой-то мере дисциплинирует их, а также позволяет своевременно выявлять проблемы и противодействовать возникающим кризисным ситуациям.

Наряду с патронажем следует выделить консультационные беседы как одну из форм работы с семьей. Консультирование, по определению, предназначено в основном для оказания помощи практически здоровым людям, испытывающим затруднения при решении жизненных задач. Работая с семьей, можно использовать наиболее распространенные приемы консультирования: эмоциональное заражение, внушение, убеждение, художественные аналогии, мини - тренинги и пр.

Таким образом, необходимо начинать работу с «трудным» подростком на этапе анализа его действий и поведения, а также с собственного вопроса «Чего я хочу добиться?».

Методические рекомендации педагогам для помощи ребенку в преодолении препятствий адаптации в коллективе:

1. В случае выявления отклоняющегося поведения подростка, не следует сразу приступать к действиям. Необходимо проанализировать и обдумать ход своей работы, для того чтобы не усугубить ситуацию.

2. Найти оправдательный мотив. Этот оправдательный мотив нужен для принятия «трудного» подростка в коллектив во время адаптации. Без него подростку будет очень тяжело взаимодействовать с коллективом класса. При оправдании дезадаптивного ребенка, необходимо решить несколько задач:

2.1. Добиться от детского коллектива принятия ребенка с отклоняющимся поведением;

2.2. Оправдать ребенка таким образом, что способствовало бы его самовоспитанию и саморазвитию.

2.3. Научиться прощать и научить прощать. «Трудный» ребенок постоянно вынужден обороняться и поэтому ведет себя агрессивно, асоциально. Чаще всего выясняется, что к нему все относятся нормально, просто бывают недоразумения и недопонимание.

2.4. В любой конфликтной ситуации оставаться спокойным и вежливым.

2.5. Взаимодействовать с родителями.

Рекомендации для родителей при работе с «трудными детьми»:

1. Не использовать частые меры наказания.

2. Усилить познавательный интерес. Вовлекать ребенка в разные виды деятельности, чтобы держать ситуацию под контролем.

3. Разговаривать, объяснять, не требовать, не упрекать, не ждать сразу идеального поведения.

4. Быть наблюдательными за изменениями поведения ребенка.

5. Необходимо найти сильные качества ребенка и правильно их использовать, развивать, давая посильные задания. Большое значение имеет для трудного подростка испытать счастье, радость от успеха.

В соответствии с положениями Конвенции о правах ребенка и Всемирной декларации об обеспечении выживания, защиты и развития детей в 1990-е гг. [5], российские нормативные документы общей целью определяют стабилизацию положения детей, а также создание реальных предпосылок положительной динамики процессов их жизнедеятельности. В качестве приоритетных задач называются:

- поддержка семьи как естественной среды жизнеобеспечения детей;
- укрепление правовой защиты детства;
- обеспечение безопасного материнства и охраны здоровья детей;
- обеспечение воспитания, образования и развития детей;
- поддержка детей, находящихся в особо трудных обстоятельствах, т. е. условия, которые наилучшим образом могли бы стать социальным фоном профилактики дезадаптивного поведения.

В условиях распада прежней ценностной системы и медленного формирования совокупности норм нового общества, сокращения масштабов деятельности старых воспитательно-образовательных учреждений многие дети и подростки, в том числе и нуждающиеся в целенаправленной коррекции поведения, оказались предоставленными самим себе. Снизился воспитательно-социализирующий потенциал не только семьи, школы, но и других общественных и государственных институтов. Во многих местах перестали действовать специализировавшиеся на работе с несовершеннолетними клубы, секции, кружки, спортивные, военно-спортивные лагеря и отряды, другие центры организованного досуга, трудовой, физической, нравственной закалки и направленного формирования личности подростков. Недостаточно ведется борьба против таких социальных болезней, как наркомания и токсикомания, детская и подростковая преступность, безнадзорность и беспризорность. Особой распространенности таких форм девиантного поведения в современном обществе способствуют криминализация общественных отношений и сознания, инфильтрация «ценностей» преступного сообщества в нормативную систему социума, кризис семьи и коммерциализация сферы культуры и досуга [3; 10, 23].

Жизненно необходима принципиально иная концепция воспитания нового поколения, основополагающей идеей которой могло бы стать превращение ребенка из объекта воспитательного воздействия в активного участника процесса социализации личности.

Достижение данной цели предполагает такие профилактические меры, которые были бы нацелены на нейтрализацию и устранения социальных причин дезадаптации, коррекцию личности и образа жизни детей с отклоняющимся поведением, а не на повышение степени контроля и надзора за ними, ужесточение наказаний. Социальная практика многих развитых стран свидетельствует, что правильно организованная профилактическая работа в среде детей и подростков приносит значительный общесоциальный эффект, а также уменьшает число девиаций в молодежной среде [1, 14].

В совокупности социальная профилактика дезадаптации и отклоняющегося поведения среди несовершеннолетних включает в себя следующие основные направления:

- минимизация, нейтрализация и по возможности устранение социальных детерминант дезадаптации и отклоняющегося поведения детей и подростков;

- сокращение виктимизации детской среды, т. е. факторов и условий, способствующих ситуациям, при которых дети становятся жертвами преступлений (в том числе их вовлечение в противоправную деятельность и криминальную эксплуатацию со стороны взрослых);

- активизация и развитие позитивных социальных и личностных факторов и процессов, обеспечивающих оптимальную социализацию детей и подростков, стимулирующих их социально нормативное поведение и препятствующих возникновению и распространению дезадаптации;

- обеспечение реабилитации дезадаптированных несовершеннолетних, детей и подростков с отклоняющимся поведением, в том числе исправления малолетних правонарушителей.

Имея максимально полное представление обо всех этих личностных особенностях дезадаптированного подростка, а также особенностях окружающей среды, можно строить с ним профилактическую работу более или менее адекватно обстоятельствам, а также прогнозировать ее результаты. Очень важно представлять себе то, как реагирует на процесс дезадаптации несовершеннолетних их ближайшая социальная среда, семья, соседи, круг непосредственного общения. Усиление негативных тенденций в среде несо-

вершеннолетних может происходить под влиянием негативной ориентации взрослого окружения, идеалов жестокости, внушаемых СМИ [7].

В сложившихся обстоятельствах представляется очевидным, что решение проблемы нужно искать в двух ракурсах: профилактике потенциальной дезадаптации и социально-психологической реабилитации и реадaptации детей и подростков, утративших навыки и установки социально-нормативного поведения.

Социально-экономическая нестабильность, неуверенность в завтрашнем дне, отсутствие надежд на положительные изменения в ближайшем будущем мешают семье выполнять функцию защиты, внушать детям чувство уверенности и безопасности.

В связи с этим меры по поддержке, реабилитации и коррекции семьи являются лишь частичным средством оказания помощи детям в профилактике их дезадаптации до тех пор, пока не будет преодолена дезадаптация общества в целом. Должны быть выработаны социальные, экономические, нравственные, правовые и иные механизмы, позволяющие населению в целом обеспечивать себя своей социально одобряемой деятельностью, растить и воспитывать детей, жить полноценной жизнью.

Следующим по значимости социальным институтом, оказывающим социализирующее влияние на формирование личности подрастающих поколений, является школа, система образования и учеба во всех формах.

Образование по природе своей содержит в себе огромный социотворческий потенциал и может служить одним из важнейших факторов социализации и профилактики дезадаптации несовершеннолетних. **Уровень образования** – это своеобразное зеркало общества, которое несет в себе постоянное противоречие: оно должно способствовать прогрессу, развитию общества, но в то же время ему присущ консерватизм, так как система образования зависит от общественно-политических отношений в обществе, его духовных и нравственных ценностей, традиций, ресурсов [4, 45].

По своему социальному назначению школа всегда была центром воспитательной работы. Это означает, что и сегодня необходимо шире использовать педагогический потенциал школы, профессиональные знания и опыт педагогов. Социальная практика и педагогический опыт свидетельствуют о широких социализирующих возможностях образовательных организаций. Конечно, значительная часть дезадаптивных детей и подростков – результат воспитания в неблагополучных семьях. В области профилактики и предупреждения дезадаптации несовершеннолетних задача органов народного об-

разования состоит не только в преодолении ошибок школьного воспитания, но и в нейтрализации других негативных явлений формирования личности.

Что же касается принадлежности трудного ребенка к той или иной категории молодежи (школьники, ученики ПТУ, техникумов), то это признак относительный и нестабильный. Многими исследователями замечено, что у части подростков так называемая педагогическая запущенность зарождается и развивается в период обучения в начальной школе, а девиантное поведение как результат дезадаптации проявляется после поступления в ПТУ. Такие подростки чаще, чем их сверстники, переходят из одной школы в другую, в результате чего еще более затрудняется их воспитание.

Подростки, поведение которых идет вразрез с нормами морали и требованиями законов, часто не имеют желания повышать уровень своего образования и, стремясь к скорейшей самостоятельности, нередко для завершения образования избирают ПТУ. Для большинства таких обучающихся приобретаемая профессия не имеет значения, а большая часть «трудных» учеников ПТУ в дальнейшем и не думает работать по обучаемой специальности. Отсюда – отсутствие интереса и желания приобретения знаний, которое способствует отсеиванию обучающихся из учебных заведений. Большинство исследователей дезадаптивного поведения несовершеннолетних сходятся на том, что именно среди тех несовершеннолетних, которые бросили учебу и не устроились па работу, наблюдается самый высокий удельный вес девиантов.

Кроме того, за последние десятилетия резко снизился уровень социальных гарантий для детей и подростков в жизненно важных сферах духовного и физического развития. Значительно возросло число детей, для которых недоступны полноценный отдых во время каникул, посещение внешкольных учреждений, занятия спортом, художественное и техническое творчество.

Организация досуга, спортивной и физической подготовки детей и подростков, пользующаяся недостаточным вниманием государства и местных сообществ, становится объектом пристального внимания криминальной и экстремистской среды. Происходит не контролируемый государственными структурами, органами отток несовершеннолетних из легальных институтов, призванных заниматься воспитанием и образованием детей и подростков, в неформальные, в том числе поддерживаемые криминальной средой, организуемые и финансируемые ею.

Общение и деятельность в неформальных условиях дают возможность наблюдать за детьми и подростками и оказывать на них наиболее благоприятное воздействие. Педагог-организатор может намного глубже и полнее уз-

нать те стороны характера детей, особенности их интересов и склонностей, которые могут остаться не замеченными в семье, в школе. Вместе с этим он располагает специальными для работника этой сферы деятельности средствами педагогического воздействия. Очень часто дети и подростки охотнее прислушиваются к мнению людей, прямо не связанных со школой, признают их авторитет.

Технологии «уличной социальной работы»(street work в западном наименовании) предполагают направленное изменение поведения и установок «детей улицы» путем их контактов и взаимодействия с социальными работниками непосредственно в месте скопления таких подростков – на улицах, в парках, возле магазинов и кинотеатров [10, 250].

Подчеркнуто неформальный внешний вид и поведение социальных работников, чаще всего молодых, нередко прежде принадлежавших к числу подростков девиантного поведения, их знание подросткового жаргона и понимание особенностей подростковой субкультуры помогают им наладить более глубокие контакты с детьми и подростками на улице, ненавязчиво воздействовать на изменение их поведения. Одна из задач таких сотрудников – привлечь детей в институциональные социальные службы, убедить их обратиться за помощью к специалистам и принять такую помощь.

Социальные характеристики «трудных» детей и подростков сложны и многообразны, но общим для этой категории признаком является активное сопротивление воспитанию, неприятие тех средств воздействия, которые являются результативными для большинства воспитуемых. Подростки с дезадаптивным поведением самоутверждаются, чаще всего, в сфере свободного времени, вот почему для этой категории проблема организации их досуга имеет такое значение.

Организация свободного времени подростков – лишь один из путей решения задач формирования у несовершеннолетних культуры труда и отдыха. Формы профилактической деятельности по месту жительства должны сочетать обычные средства организации досуга с достаточно интенсивным социальным контролем, учетом специфики связей, интересов, поведения подростков. При этом решение задач по организации досуга несовершеннолетних требует привлечения квалифицированных, хорошо подготовленных, освобожденных от иных обязанностей специалистов, владеющих практическими навыками воспитательной работы, знающих детскую и подростковую психологию.

На новой концептуальной основе, охватывающей семью, учебный и трудовой коллектив, надо решать комплексную проблему досуга и труда: несовершеннолетние должны иметь оптимальные возможности зарабатывать; им необходимы денежные средства, чтобы расходовать их как на нужды дома, так и для удовлетворения своих интересов и потребностей. Система досугового трудоустройства в идеале должна предоставлять им самые разнообразные пути в любое время и в наиболее приемлемых формах, не зависящих от места проживания и успехов в учебе, выполнять посильную работу.

Одним из наиболее распространенных видов девиантного поведения мальчиков (впрочем, отчасти и девочек тоже) является проявление агрессии, жестокости по отношению, как к детям, так и к взрослым. Военно-патриотическое воспитание, наряду со спортивными занятиями, дает возможность канализировать проявления таких личностных качеств в социально приемлемом направлении. Конечно, организация, содержание и методика военно-патриотического воспитания в настоящее время требуют существенных изменений, модернизации, приспособления к новым реалиям, но отказываться от него нет никаких оснований.

Важное средство профилактики дезадаптации несовершеннолетних – их правовое просвещение и воспитание. Актуальными задачами являются повышение профессионализма этой работы, подготовка квалифицированных педагогов для ее проведения, обеспечение активного участия в ней ученых-юристов, сотрудников правоохранительных органов. Доведение правовой информации до несовершеннолетних должно начинаться как можно раньше, осуществляться более доходчиво, с учетом особенностей детской и подростковой психологии, в эмоционально привлекательных формах.

Резюмируя вышесказанное, необходимо возродить и создать новые центры организованного досуга детей и подростков, оправдавшие себя, наполненные социально полезным содержанием, способствующие гармоничному физическому, психическому и нравственному развитию подрастающего поколения. В этих целях надо использовать не только возможности государства, но и коммерческих структур, фондов, благотворительных объединений и движений, религиозных конфессий. Следует установить жесткий контроль за использованием как бюджетных, так и внебюджетных средств, предназначенных для организации досуга несовершеннолетних. Необходимо поощрять физические и юридические лица, вкладывающие свои деньги в дело помощи подросткам, оказавшимся в неблагоприятных жизненных условиях, малообеспеченным семьям, специальным учебно-воспитательным учреждениям, детским домам.

Библиографический список

1. Зиядова Д.З. Некоторые правовые аспекты предупреждения преступности несовершеннолетних // Вопросы ювенальной юстиции. – 2006. – № 3.
2. Морозова, Н.В., Овчинникова, М.Н. Комплексная психологическая диагностика особенностей личного развития подростка / Н.В. Морозова, М.Н. Овчинникова // Диагностика и коррекция нарушений социальной адаптации подростков. – М., 1996.
3. Обухова Л.Ф. // Детская психология: теория, факты, проблемы. – М., 2002
4. Потанин Г.М. // Психолого-коррекционная работа с подростками. – СПб., 2004.
5. Гайдаенко, Т. А. Маркетинговое управление: принципы управленческих решений и российская практика / Т. А. Гайдаенко: 3-е изд., перераб.: доп. – М.: Эксмо: МИРБИС, 2008.
6. Титов Б.А. // Социализация детей, подростков и юношества в сфере досуга. – СПб., 2003.
7. Фролова Г.И.// Организация и методика клубной работы с детьми и подростками / Г. И. Фролова. – М.: Просвещение, 1986.
8. Шакурова М.В. Методика и технология работы социального педагога. – М.: Академия, 2006.
9. Эльконин Д.Б. // Возрастные особенности младших подростков. – М., 1999.
10. Балцевич В.А. Семья и молодежь: профилактика отклоняющегося поведения. – М.: Университетское, 1999.

С.Л. Налесная

ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ПОЛИСУБЪЕКТНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ

Аннотация. В статье рассматриваются теоретические и практические аспекты формирования коммуникативных учебных действий у младших школьников в процессе использования полисубъектного подхода.

Ключевые слова: образование, формирование, универсальные учебные действия, коммуникативные действия, полисубъектный подход.

**FORMATION OF COMMUNICATIVE
UNIVERSAL LEARNING ACTIONS IN JUNIOR SCHOOLCHILDREN
IN THE PROCESS POLY-SUBJECT INTERACTION**

Annotation. The article deals with the theoretical and practical aspects of the formation of communicative learning activities among younger students in the process of using the polysubjective approach.

Key words: education, formation, universal educational activities, communicative activities, polysubjective approach.

Современный этап развития нашего общества характеризуется глубокими экономическими и социальными преобразованиями. Необходимость ориентировать процесс обучения на формирование готовности личности к постоянно меняющимся запросам социума, к сотрудничеству с другими людьми на сегодняшний момент уже не вызывает сомнений.

«Личность обретает свое «человеческое» содержание в общении с другими людьми. В зависимости от выстраивания различных ракурсов общения подрастающей личности будет обусловлена ее гармоничность и разносторонность» [2, 34]. Необходимость отражения реально существующего уровня взаимодействия между субъектами, на котором разворачивается процесс единого развития внутреннего содержания субъектов предполагает использование полисубъектного подхода.

Такая форма непосредственного взаимодействия субъектов друг с другом способна обеспечить их взаимную обусловленность и особый тип общности, важнейшими характеристиками которой является единство таких черт, как активность, способность к взаимодействию, рефлексивная позиция.

Эффективность использования полисубъектного взаимодействия в образовательной деятельности проявляется в следующем:

1. Обеспечение не только развития творческих способностей обучающихся, но креативности в ситуации неопределенности.
2. Развитие интерпретационной компетентности педагога и обучающегося как проявления умения рассмотреть на ситуацию с разных позиций.
3. Индивидуально-личностная направленность образования, которая реализуется через применение технологий диалогового взаимодействия.

Изучением данной проблемы занимались такие ученые как: Г.А. Цукерман, Л.А. Венгер, Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов и др. Существует концепция развития универсальных учебных действий, которая разработана на основе системно-деятельностного подхода (Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, Д.Б. Эльконина, А.Г. Асмоловым, Г.В. Бурменской, И.А. Володарской, О.А. Карабановой и др. Подходы к формированию и развитию коммуникативных УУД в процессе использования полисубъектного подхода рассматривались учеными М.И. Грибковой, М.А. Климовой, М. Филиной, И.В. Вачковым, Т.Б. Казачковой и др.

Таким образом, «идея развития полисубъектного взаимодействия в образовательной организации продиктована желанием предоставить обучающемуся и любому субъекту образовательного процесса возможность удовлетворить личные и социальные образовательные потребности» [2, 21].

«Основанием для формирования готовности младшего школьника к информационному взаимодействию с окружающим миром: средой обитания, членами многонационального поликультурного общества разного возраста, представителями разных социальных групп, в том числе представленного в виде виртуального отображения реальной действительности, и даже с самим собой» [3, 19] согласно ФГОС НОО является формирование коммуникативных универсальных учебных действий.

В соответствии с обновленным ФГОС НОО коммуникативные УУД характеризуются четырьмя группами учебных операций, обеспечивающих:

- «смысловое чтение различных текстов и аналитическую текстовую деятельность с ними;
- успешное участие обучающегося в диалогическом взаимодействии с субъектами образовательных отношений;
- успешную продуктивно-творческую деятельность (самостоятельный поиск, реконструкция, динамическое представление);
- результативное взаимодействие с участниками совместной деятельности (высказывание собственного мнения, учёт суждений других собеседников, умение договариваться, вырабатывать общую точку зрения)» [3, 12].

Однако, несмотря на постоянно растущую в обществе потребность в людях коммуникабельных, обладающих разносторонними знаниями, современная школа с существующим в ней набором форм и методов обучения не в должной степени способствует формированию коммуникативных умений школьников.

Рассмотрим некоторые способы использования полисубъектного взаимодействия в практике формирования коммуникативных УУД.

Мировое кафе» («world cafe») – «это способ групповой организации работы над проблемой, который направлен на прояснение и достижение группой поставленных целей. Данный метод позволяет за короткий промежуток времени обсудить проблему, выработать несколько точек зрения на один и тот же вопрос, принять нестандартное решение, объединить участников различных групп» [1, 45].

Модель построения урока с использованием «мирового кафе» предполагает наличие пяти этапов:

1. Подготовка к уроку. Превращение класса в кафе сопровождается расстановкой импровизированных столов, расположение «бумажных скатертей», ручек, стикеров для использования в процессе обсуждения. Обычное количество участников – не менее 12–15 человек.

2. Приветствие учеников и инструктаж. На данном этапе после дружеского приветствия обучающиеся определяют цель урока и вопросы для обсуждения. Важно создать атмосферу доверия, чтобы каждый участник мог смело высказывать свое мнение и делиться идеями.

3. Подготовка вопросов. В процессе подготовки вопросов для обсуждения важно обратить внимание на то, что они должны быть открытыми, т. е. такими, на которые нельзя ответить «да» или «нет».

4. Обсуждение в группах. «На данном этапе происходит распределение учеников на группы и определение стола для каждой; выбор «хозяина стола» – человека, который останется за столом на протяжении всего урока и будет фиксировать итоги обсуждений; распределение вопросов для каждого стола. Стандартный раунд длится 20 минут, но время урока ограничено, поэтому обсуждение можно сократить до 10 минут. По окончании раунда каждая группа переходит за новый стол и приступает к обсуждению нового вопроса. «Хозяин стола» встречает группу и коротко рассказывает, к каким идеям привели предыдущие обсуждения. Все идеи фиксируются в любой форме – запись, рисунок, диаграмма» [2].

5. Подведение итогов. К концу дискуссий все участники знакомятся с идеями и предложениями друг друга, каждый высказывает свое мнение. Далее устраивается «вернисаж бумажных скатертей» для всеобщего ознакомления и обсуждения.

В рамках применения данного метода используются разнообразные способы визуализации:

- использование текстовых и графических иллюстраций для отражения важных идей, образцов, примеров и структур;
- проведение обзора наработанных идей во время перерыва;
- классификация идей для их визуализации с обозначением связей между идеями и возможности планирования дальнейшей работы;
- подготовка арт-листов с описанием результатов работы.

С использованием данного метода нами был проведен метапредметный урок «Экология в разрезе». Участники каждой из трех групп заняли места за столами «Природные блюда», «Культурные блюда», «Блюда из языка» в соответствии с выбранной темой: экология природы, экология культуры, экология языка.

Таблица 1 – Приведем пример «Карты меню» стола «Культурные блюда»

Шведский стол	Цена вопроса	Сопутствующие Ингредиенты
<p>Какие культурные проекты вы порекомендуете иностранному инвестору, который хочет вложить деньги для создания курортного кластера в городе Таганроге с целью развития туризма на участке Таганрогского залива.</p> <p>Инвестор считает, что город обладает уникальными природно-экологическими особенностями и богатым историко-культурным наследием.</p> <p>Инвестора на данной территории привлекло наличие водной зоны с прилегающими зонами отдыха зоны активного туризма, доступность развитой культурной инфраструктуры города.</p>	<p>за каждый отдельный проект</p>	<p>отрывок из статьи Д.С. Лихачева</p> <p>проект курортного кластера в городе</p> <p>Ессентуки</p> <p>рабочие материалы для творческих идей</p>

Темой итоговых проектов направления «Экология в разрезе» были следующие: «Анонс новой телепрограммы о языке», «Предвыборная программа губернатора Ростовской области», «Создание проекта, который заинтересует инвестора».

Применение данной формы организации учебного процесса эффективно в том случае, когда поставленная педагогическая задача требует для своего решения именно этого способа. Ее использование стимулирует обучающихся к творческому поиску различных вариантов решения задачи, к генерированию гипотез, активизирует учение школьников, создает широкую наглядно-чувственную базу для теоретических обобщений, обеспечивает условия для овладения младшими школьниками коммуникативными УУД.

На современном этапе развития общества актуальным становится использование в образовательном процессе интерактивных технологий, которые формируют у обучающихся умение учиться, самостоятельно добывать знания, работать в команде, делать выводы. Одним из эффективных методов данной технологии, способствующих формированию коммуникативных УУД в рамках использования полисубъектного взаимодействия, является игровое проектирование.

«Игровое проектирование предполагает конструирование, проектирование, разработку технологии деятельности, проводимой в игровой форме» [2, 29]. Для осуществления этой технологии обучающиеся разбиваются на группы, каждая из которых занимается разработкой проекта, тему которого в основном выбирают самостоятельно.

Отличительной особенностью игрового проектирования является интерактивность данного метода, в ходе использования которого проекты разрабатываются в рамках группового игрового взаимодействия, а результаты проектирования представляются и обсуждаются на межгрупповой дискуссии. При подведении итогов определяется более проработанный и обоснованный и наилучшим образом презентованный проект.

Формы проведения уроков с использованием метода игрового проектирования могут быть различными, но в их основе должны лежать три момента, «организующих познавательную и поисковую деятельность:

- 1) четкий механизм определения функционально-ролевых интересов участников занятия;
- 2) алгоритм разработки проекта, предложенный участникам;
- 3) механизм экспертной оценки или игрового испытания проекта, например, публичная презентация, внедрение проекта в реальную практику» [2, 54].

Использование технологии игрового проектирования позволяет достичь положительных образовательных результатов:

- развивает навыки совместной деятельности, обучает сотрудничеству в команде, то есть способствует развитию метакомпетентности;

– сплачивает участников взаимодействия, развивая чувство не только индивидуальной, но и коллективной ответственности в процессе групповой работы;

– позволяет обучаемым развить аналитический, прогностический, исследовательский и креативный потенциал в процессе работы над проектом;

– создает условия для развития презентационных умений и навыков, коммуникативной и интерактивной компетентности участников [2].

В своей деятельности мы активно используем такой метод игрового проектирования, как «Метод реквизита»:

1. Для создания игры с помощью этого метода нужно вытащить из коробки три любых предмета (например, оказались ручка, мобильный телефон и флажок).

2. Задача заключается в выборе из этих трёх предметов того, который содержит в себе наибольшие возможности с точки зрения построения игры вокруг этого предмета.

3. На данном этапе придумывается как можно больше вариантов игрового использования попавшегося предмета с фиксированием пришедших в голову идей:

– узнать свою ручку среди чужих с завязанными глазами;

– мобильник-фонарик;

– флажок-сигнальный знак.

4. Из записанных идей выбирается наиболее интересные и имеющие наиболее широкие игровые возможности и моделируется игра.

5. После оформления идеи в некую игровую затею, продумывается ход игры более детально, определяется роль каждого участника, правила, регламентирующие деятельность игроков, правило хода и правило счёта, результаты.

Обучающимся нравится творческая работа по созданию новых объектов. Например, мы предлагали игру «Конструкторское бюро», в которой придумывается несуществующие средства передвижения по определенным правилам. Игроки делятся на команды, у каждого участника есть зона ответственности: инженер питания, инженер движения, инженер корпуса, инженер звукового реагирования. Вместе они собирают объект в единую систему.

Формируя коммуникативные УУД, развивая познавательную активность, воспитывая интерес к знаниям, мы способствуем становлению личности человека, мыслящего, сопереживающего, сотворяющего. Реализации этой задачи помогает метод игрового проектирования – образовательный квест.

Образовательный квест – это учебная игра-путешествие, в основе которого лежит поисково-проблемное задание с элементами сюжета, ролевой игры. Поиск зашифрованных мест, объектов, людей, информации осуществляется по маршрутному листу, на котором нанесены точки поиска и сформулированы задания. Это интеллектуальная игра, поэтому все задания направлены на решение разноуровневых нестандартных учебных задач: решение головоломок, заданий поискового характера, создание виртуальных экскурсий, эвристических задач.

В рамках недели русского языка и литературы был проведен игровой урок «В поисках утраченной рукописи» с использованием данного метода. Эта игра-путешествие ставила своей задачей личностное освоение и осмысление историко-культурного и лингвистического пространства Древней Руси. Интеграция предметов и разгадывание учебных задач создали условия для формирования информационной, коммуникативной, речевой культуры обучающихся на основе изучения письменных памятников Древней Руси.

Начинается игра с интриги: некто из жителей – потомок одного из русских князей – обнаружил пропажу ценной книги. Прибывшие на место происшествия детективы находят улику – часть страницы украденной книги. Задача команды – найти книгу и восстановить пропавшую страницу.

Такая условная завязка мотивирует обучающихся к началу увлекательного поиска и способствует тому, что образовательная задача становится для них лично значимой: вступая в коммуникацию с пространством, школьник познает самого себя, свои возможности. В процессе прохождения квеста школьники узнают новое о культурном пространстве, учатся работать с архитектурными памятниками, историческими и лингвистическими документами, приобретают навыки групповой работы и самоорганизации.

В рамках применения полисубъектного подхода к организации формирования коммуникативных УУД используется технология междисциплинарного обучения, способствующая активизации эмоционально-творческой, коммуникативной деятельности учеников, открывающая возможность рационально-логического познания мира. Применение данной технологии строится на «принципе тематической междисциплинарной интеграции, который предполагает структурирование содержания на основе выделения глобальных тем. Это позволяет обеспечить гибкость, широту и насыщенность содержания обучения» [4, 21]. Важно учитывать тот момент, что в процессе использования совместно-распределенных форм группового исследования большое внимание уделяется формированию коммуникативных УУД

у младших школьников, их способностей к сотрудничеству и пониманию других людей и самого себя.

В качестве примера представим конспект урока по теме «Люди разных профессий видят разный порядок в одних и тех же вещах» для обучающихся 3 класса.

Цель урока: доказать гипотезу о том, что люди разных профессий видят разный порядок в одних и тех же вещах.

Ход урока

I. Мотивация

Для создания мотивации учитель предлагает обучающимся воспользоваться вопросом-загадкой: «Я загадала слово-понятие и указала его характеристики: гармония, закономерность, согласованность. Попробуйте отгадать данное понятие».

В результате обсуждения ученики приходят к выводу, что загаданное понятие – порядок, на доске появляется ключ «порядок».

Далее вниманию третьеклассников представляется исценировка рассказа-загадки «На рыбалке»:

«Однажды встретились друзья и решили пойти на рыбалку. Ещё до рассвета тронулись они в путь. Придя к реке, друзья стали раскладывать свои рыболовные снасти.

«Посмотри, как восходит солнце – быстро тает синева и розовеют верхушки прибрежных ив», – сказал один. «Да, светает, похоже, что опять будет жаркий, сухой день. Палящее солнце может погубить все всходы», – ответил другой. «В этом году солнечная активность удивительна: такой мощный поток протонов, электронов и ядер гелия с Солнца на Землю бывает только один раз в одиннадцать лет», – заметил третий. «Интересно, что в этом году наблюдается и редкое расположение планет, астероидов и комет вокруг Солнца», – отметил четвёртый.

Тут подошёл ещё один приятель и сказал: «Ну и рыбаки же вы, ребята! Солнце уже взошло. А вы ещё и удочки не закинули».

Друзья спохватились, взяли удочки и занялись рыбной ловлей» [4, 45].

Учитель:

– Что было предметом разговора? (Солнце, на доске появляется модель солнца).

– Что за люди пришли на рыбалку? Представителями каких профессий они были по вашему мнению? Почему? Докажите? (В результате обсуждения

гипотез на доске появляется ключ «профессии», полученная информация фиксируется на лучиках солнца. В центре макета солнца формулируется обобщение: люди разных профессий по-разному смотрят на одни и те же предметы).

II. Исследование в группах

На данном этапе обучающимся предлагается воспользоваться подготовленной заранее информацией об объекте исследования (наблюдение, текстовая информация, интервью, опрос, интернет, просмотр видеоролика и т. д.) и представить подтверждение обобщения.

Каждая группа получает рабочий лист в форме модели солнца. Исследовательская работа проводится в течение 5–8 минут.

Рабочий лист

1. Подумайте, представители каких еще профессий могли бы прийти на рыбалку.
2. Расскажите, что бы они сказали о солнце.
3. Сделайте вывод, используя слова: порядок, профессия.

III. Обмен информацией

На данном этапе каждая группа представляет результаты исследования.

IV. Рефлексия

На этапе рефлексии учитель предлагает вернуться к гипотезе, высказанной на этапе мотивации, и убедиться в достаточности доказательств ее подтверждения.

V. Подведение итогов

Для систематизации информации составляется синквэйн понятия «солнце» по плану:

1. Название темы (1 существительное).
2. Описание темы (2 прилагательных).
3. Описание действия в рамках этой темы (3 глагола).
4. Синоним, который повторяет суть темы.

VI. Применение

На этапе применения обучающимся предлагается ответить на вопросы: Для чего изучается объект «солнце»? Где в реальной жизни понадобятся знания, полученные на уроке? и составить памятку «Правила поведения на солнце».

В рамках использования полисубъектного подхода в образовательном процессе у младших школьников развиваются следующие коммуникативные учебные действия: умение устанавливать контакт с участниками; умение проявлять активность и инициативность в общении; умение быть гибким и креативным; умение распределять поручения для поиска доказательств; умение и готовность взять на себя разные роли в группе; умение менять стратегию и тактику внутригруппового поведения в зависимости от ситуации.

В условиях модернизации образования, активно развертывающейся в современной России, «в условиях становления образовательного пространства и интенсивного поиска новых субъект-субъектно-ориентированных технологий в образовательной практике, превратившегося из тенденции в одно из стратегических направлений развития современной школы, становится очевидной необходимость обращения к изучению и рефлексии возникающих особых форм взаимодействия между субъектами образовательной среды, порождающих качественно новые саморазвивающиеся общности, в которых субъект-субъектные отношения, определяющие специфические особенности взаимодействия, способствуют развитию всех членов общности» [1, 32].

Библиографический список

1. Вачков И.В. Полисубъектный подход к педагогическому взаимодействию // Вопросы психологии. – 2007. – № 3. – С. 16–29.
2. Венкова З.Л. Полисубъектный подход к организации образовательных инноваций: методологический и содержательный аспект. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/polisubektnyy-podhod-k-organizatsiio obrazovatelnyh-innovatsiy-metodologicheskii-i-soderzhatelnyy-aspekt/> [Дата обращения: 02.03.2023].
3. Федеральная образовательная программа начального образования. – Режим доступа: https://edsoo.ru/Federalnaya_obrazovatel'naya_programma_nachalno-go_obshego_obrazovaniya.htm/ [Дата обращения: 10.03.2023].
4. Шумакова Н.Б. Междисциплинарное обучение одаренных детей в начальной школе. – М., 2017.

И.И. Топилина

ПЕДАГОГ КАК НАСТАВНИК В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ МУЗЫКАЛЬНО-ЭСТЕТИЧЕСКОЙ СРЕДЫ УРОКА МУЗЫКИ

Аннотация. В статье раскрывается специфика формирования музыкально-эстетической среды урока музыки при участии педагога-наставника как координатора данного процесса. Рассматриваются основные аспекты работы учителя-наставника на уроке музыки и перспективы творческой самореализации младших школьников в ходе данной формы работы.

Ключевые слова: музыкально-эстетическая среда, урок музыки, учитель-наставник, музыкально-творческая самореализация младших школьников.

I.I. Topilina

THE TEACHER AS A MENTOR IN THE PROCESS OF FORMING THE MUSICAL AND AESTHETIC ENVIRONMENT OF A MUSIC LESSON

Annotation. The article reveals the specifics of the formation of the musical and aesthetic environment of a music lesson with the participation of a teacher-mentor as a coordinator of this process. The main aspects of the work of a teacher-mentor in a music lesson and the prospects for creative self-realization of younger students in the course of this form of work are considered.

Key words: musical and aesthetic environment, music lesson, teacher-mentor, musical and creative self-realization of younger students.

Современная миссия образования заключается в том, чтобы помочь человеку «выйти из пространства предметов в пространство человеческой деятельности, жизненных смыслов и ценностей» [1, 22–23]. Образовательный процесс переориентируется на воспитание обновленного человека с развитым творческим началом и эстетическим видением мира посредством ценностей культуры и искусства определяются воспитательно-развивающие основания педагогического процесса.

Начальная школа определяет ценностью личность учащегося, а целью – её развитие на основе усвоения универсальных учебных действий, познания

и освоения мира. Как следствие, самостоятельность школьника в образовательной деятельности признаётся ценностью всеми участниками педагогического взаимодействия. Именно в начальных классах должны появиться ценности-цели, которые будут направлять учителя и учащегося в сферу развития образовательной деятельности последнего на основе формирования к ней ценностного отношения.

Такие ценности-цели являются одновременно и образовательными, и воспитательными, в них объединены концептуально-методологические основания аксиологического, системно-деятельностного, личностно-ориентированного подходов. Данная методологическая ориентация формирует все аспекты педагогической деятельности в начальной школе. В их числе развивающая образовательная среда, создание которой рассматривается как интегративный результат реализации требований Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования к условиям реализации основной образовательной программы начального общего образования.

Для нас особый интерес представляет формирование музыкально-эстетической среды в начальной школе и наставническая деятельность педагога в данном процессе. Основная роль в данном виде наставничества отводится активному формированию музыкально-эстетической среды на уроке музыки, общему музыкальному развитию и музыкальному воспитанию.

Педагогическое наставничество – это идеальный термин для педагога в ходе музыкальных занятий в школе, так как учитель не командует и не принуждает к деятельности, не заставляет и не указывает, а направляет и показывает личный пример, восходит своим пониманием прекрасного к высшим идеалам, которые раскрывает для каждого ребенка в доступной для него форме и побуждает душевные силы обучающихся к усердной творческой работе по самораскрытию талантов и способностей в музыке и творчестве в целом.

Наставничество в педагогике как современное понятие возникло относительно недавно, как форма духовной работы по вживанию в музыкальный процесс и самораскрытию в нем существует уже много веков. Педагогика наставничества в музыкальном процессе строится на музыкознании и учебно-воспитательной работе по формированию определенной музыкально-эстетической среды, в которой познание тесно связано с совместным постижением прекрасного в музыкальном творчестве. В музыкальной педагогике наставничества присутствует определенный педагогический инструмента-

рий, определяющий возможности и целесообразность включения в учебно-воспитательный процесс закономерностей и категорий воспитательной музыкально-эстетической деятельности.

Музыка, которая воспитывает в человеке прекрасное, раскрывает его личность с позиций ценностей и нравственных начал всегда представлена наставником-учителем, целенаправленно формирующим ребенка. В качестве результата наставнической работы возникает личностное музыкальное развитие младшего школьника. Всегда весомую роль в данном процессе играют индивидуальные особенности и задатки ребенка, его способности и степень восприимчивости (музыкальности). Так, учет индивидуальности ребенка в музыкальном наставничестве влияет на:

- эмоциональную сферу, где происходит процесс зарождения и переноса во внешний план эмоциональных реакций от простых чувственных откликов до сложных нравственных решений о понимании новых жизненных ориентиров;

- в чувственно-рефлексивную сферу, в которой происходит переход восприятия от простых звуков до осознанного понимания внутреннего музыкального содержания крупных форм;

- отношения и интересы, в виде непостоянного увлечения музыкальным жанром искусства до сформированной потребности в музыкальной деятельности;

- сферу деятельности, начиная от простого копирования действий педагога до самостоятельного творчества в музыкальном поле самореализации [2, 101].

Педагог-наставник на уроке музыки воспитывает интерес к музыкальной деятельности. Также он развивает все формы музыкальности у младших школьников, включающие музыкальный слух и музыкальную память, осмысленное восприятие музыки и музыкальное сознание. Наставничество в творческой деятельности – это тоже акт самовыражения, когда педагог не только обладает предметными компетенциями и свободно владеет инструментами, но и имеет нестандартно развитый внутренний мир, способный к переносу собственного видения иллюзии в реальность, активно проявленную самость креативного начала. Наставник как человек, умеющий направить на определенный путь познания, должен сам быть высоко духовной личностью и незаурядным музыкантом. Также необходимо отметить социальную направленность личности педагога-наставника. Учитель музыки, наставник, всегда является активным передающим звеном в направлении патриотизма и

высоких гражданских чувств. Именно музыка способна «зарядить» положительным настроением на достижения и свершения, победы и преодоления любых трудностей. Только правильно организованный в психолого-педагогическом плане наставнический подход может сделать музыку орудием формирования патриотического мировоззрения и гражданской ответственности уже с начальных классов школы.

Нельзя не учитывать роль музыкального наставничества для дальнейшей трудовой и профессиональной ориентации детей. Музыка дает направление в трудовой деятельности, помогает в созидательном труде, и сама, по сути, представляет творческий труд. Осваивая способы музыкально-художественной деятельности, ребенок обогащает свою личность. Музыка помогает сформировать правильные оценки о реальной жизни и понять многие явления совершенно в ином свете. При помощи наставника, помогающего в восприятии трудных музыкальных образов возможно выстроить светлый и целостный внутренний мир человека. Так для младшекласников музыка должна быть понятна и добра, эмоционально насыщена и занимательна, гуманна и толерантна, мелодична, проста, понятна и радостна.

Музыка приобщает детей к восприятию образов и формированию ассоциаций при помощи искусства. В дальнейшем музыкальные образы переводятся в зрительные, графические, двигательные. Современное музыкальное наставничество ориентируется на младший школьный возраст как наиболее благоприятный для сенсорного развития, опирается на игровые формы работы и синтез искусств.

Музыка способна всесторонне развить личность ребенка. Педагогическая литература подтверждает роль музыки в приобщении детей к деятельности в области искусства, развитии эстетического восприятия и эмоциональной отзывчивости, воспитании любви к Родине, формировании музыкального и художественного вкуса, развитии художественно-творческих способностей детей.

Чрезвычайно ответственно и трудно работать с учениками младшего школьного возраста, от педагога-наставника требуется внимание к каждому ребенку, к его специфике восприятия и художественным задаткам. Даже самое простое произведение должно быть преподнесено ребенку как произведение искусства. Ведь именно в этом возрасте закладываются культурные ценности, прививается любовь к искусству, и раскрываются личностные качества восприятия прекрасного как в музыкальном и художественном творчестве, так и в окружающем мире. Дети хотят воспринять каждую песню, та-

нец, эстрадное или инструментальное произведение, они стремятся как к слушанию, так и к исполнению. Именно яркое исполнение музыкального произведения порождает эмоциональность и радость.

Все вышеизложенное подтверждает большую роль музыкального наставничества на уроках музыки в начальных классах, но сам процесс наставничества не может происходить вне определенной воспитательной среды. Для нас представляется актуальной музыкально-эстетическая среда начальной школы. Рассмотрим ее подробнее.

На основах теоретических идей воспитания средой содержащихся в работах Н.И. Иорданского, Э. Нигермайера, Л. Порше, В.Н. Шульгина мы пришли к выводу о связи личности младшего школьника с музыкально-эстетической деятельностью посредством взаимодействия со средой, природой, социо-культурной сферой. Музыкально-эстетическая среда представляется нам как часть специально организованного, социокультурного, образовательного пространства наставничества, в котором осуществляется процесс трансформации спонтанных музыкальных потребностей младшего школьника в побудительный мотив к эстетическому музыкальному творческому развитию с последующим формированием универсальных качеств личности для освоения различных областей познания и творческой самореализации.

Музыкально-эстетическая среда обладает ценностными целями – это:

- цель достижения высоких результатов в духовно-нравственном развитии и эстетическом воспитании младших школьников;
- цель формирование воспитательного пространства урока на основах эстетических идеалов;
- цель закрепление интегрированного подхода к воспитательному потенциалу предметов гуманитарного цикла, в направлении музыкально-эстетического становления компетенций младших школьников [3, 55–56].

Вышеназванные ценностные цели побуждают педагога-наставника к руководству музыкально эстетической средой на всех этапах ее становления на основах:

- рефлексии и стимулирования саморазвития личности;
- предвидения и прогноза развития возможных будущих состояний музыкально-эстетической среды в классе при учете определенных внешних и внутренних условий развития среды;
- проектирования процесса развития личности каждого учащегося в условиях музыкально-эстетической среды и ее организационно-педагогических условий.

Развитие музыкально эстетической среды эффективной для наставничества в начальной школе имеет начальный, основной и завершающий этапы, где необходимо руководствоваться принципами, вытекающими из закономерностей управления воспитательной средой: целенаправленность, структурность, целостность, открытость, координация, персонализация, рефлексивность, самостоятельность и активность. Раскроем каждый принцип:

1. Целенаправленность подразумевает постоянную работу наставника внутри построенной среды, плановость данной музыкальной работы, универсальность и построение древа целей. Написание траектории наставничества для каждого ребенка в классе.

2. Структурность музыкально-эстетической среды. Наставническая среда должна всегда содержать обязательные элементы – «педагог-наставник – обучающийся – музыкально-эстетическая деятельность». Все элементы находятся в постоянном взаимодействии и побуждают среду к развитию по спирали – от низших уровней к более совершенным – высшим.

3. Целостность. Личность развивается гармонично, и среда должна способствовать данному процессу создавая условия для индивидуального роста и творческой автономии обучающегося.

4. Музыкально-эстетическая среда динамична и подвижна в своих трансформациях как с внешней, так и со внутренней стороны.

5. Координация музыкально-эстетической среды позволяет формировать взаимодействия всех ее членов на разных уровнях познания и учебной деятельности.

6. Персонализация. Каждый обучающийся должен идти своим путем по индивидуальной наставнической траектории развития в музыкально-эстетической среде.

7. Рефлексивность. Музыкально-эстетическая среда направляет на самоанализ и самокритичность, самооценку и самоосмысление собственной деятельности.

8. Самостоятельность и активность. Данный вид творческой среды при помощи наставника стимулирует самостоятельные творческие действия детей.

В русле концепции организации воспитательного процесса М.И. Рожкова [4, 29–31], возможно определить ряд положений, принимаемых в качестве закономерностей для становления музыкально-эстетической среды, в которой возможно эффективное внедрение наставничества:

- во-первых, только собственная активность детей в музыкально-эстетической среде может принести результат в виде полноценного развития гармоничной творческой личности, наставничество помогает откорректировать путь собственного развития;

- во-вторых, только единство воспитания, обучения и развития может дать полноценный результат в формировании учебной среды;

- в-третьих, музыкально-эстетическое воспитание младших школьников возможно при достижении целостности наставнических влияний, обеспеченных взаимодействием между учителем, родителями и учащимися.

Перечисленные закономерности определяют принципы наставничества для младших школьников в музыкально-эстетической среде:

– принцип последовательности, который предусматривает, что поставленные цели и задачи процесса музыкально-эстетического наставничества школьников будут реализовываться в соответствии с этапностью данного процесса;

– принцип комплексности, который предполагает объединение усилий учителя, родителей и учащихся, рассматривающих процесс формирования музыкально-эстетического наставничества как одну из первостепенных задач социокультурного становления личности младшего школьника;

– принцип целенаправленности наставнической деятельности, в рамках которой формируется уникальная музыкально-эстетическая среда, сочетающая в себе различные направления педагогической деятельности, способствующие формированию художественно-культурного опыта учащегося;

– принцип культуросообразности, который определяет, что формирование музыкального опыта младших школьников возможно только при культурологическом подходе, где проявляется единство общечеловеческого, национального и индивидуального компонентов (более глубокое погружение в культуру, переживание культурного события как личностно-значимого действия, раскрытие культурных смыслов и т. п.);

– принцип индивидуально-творческого подхода, предполагающий создание условий для самореализации каждого младшеклассника, совершенствования его индивидуальных качеств, диагностики и развития творческих возможностей, личностного потенциала.

В музыкально-эстетической среде присутствуют составляющие, способствующие процессу наставничества младших школьников к ним мы относим: физический, психофизиологический, собственно эстетический, культурологический.

Физическая составляющая определяет музыкально-эстетическое воздействие среды на организм ребенка по типу физической причинности, реализуясь через механизмы приспособления к ней (творческая активность, стремление к самореализации и соревновательности, раскрытие способностей, эмоциональный отклик, активность в проявлении, подражание и самостоятельность и др.).

Психофизиологическая составляющая выражена во взаимосвязи: музыкального звука – зрительного образа – речи – запоминания – общения – воображения – сформированных ценностей – сформированного поведения младшего школьника.

Эстетическая составляющая определяется музыкой как наиболее эффективным стимулом для эстетического развития личности, затрагивающим всю систему ценностных отношений ребенка к миру и себе.

Культурологическая составляющая представлен в музыкально-эстетической среде как совокупность связей, которые определяют творческое развитие личности ребенка музыкально-творческой деятельности.

Компонентный состав музыкально-эстетической соотносится с сензитивными качествами (речевой активностью, эстетическим развитием, подвижностью воображения), интеллектуальным развитием (умственной активностью, ассоциативностью и т. д.), музыкальным опытом (уровнем общего развития и т. д.) младшего школьника.

В музыкально-эстетической среде активно формируются творческие способности младших школьников, определяемые сензитивностью указанного возраста к умственной и речевой активности, воображению, выделению себя из среды, фантазированию и т. д. Данные качества соответствуют фантазийной, абстрактной, подражательной природе музыки как творческой деятельности [5, 77–79].

Формирование творческих способностей младших школьников в музыкально-эстетической среде – это процесс актуализации творческого потенциала личности младшего школьника на основе возрастной сензитивности к музыке, фантазирования и поисковой активности через овладение комплексом музыкально-развивающих средств. Наставничество в музыкально-эстетической среде урока музыки в начальной школе является универсальной формой самоорганизации детей и стимулирования их творческой активности. Наставничество помогает отойти от привычного научения и упражнения, а задать вектор в направлении самопознания и ненавязчивой коррекции учебного процесса по четко выверенной траектории развития для каждого обу-

чающегося, что чрезвычайно важно в творческой самореализации и личностном росте младших школьников.

Воспитательная система, представленная музыкально-эстетическим наставничеством младших школьников является совокупностью взаимосвязанных компонентов: ценностных целей, ориентированных на достижение уровня сформированности музыкально-эстетических компетенций учащихся начальных классов; специально отобранного содержания, форм и методов становления музыкально-эстетических способностей младших школьников; оценочно-результативного контроля, отражающего эффективность достижения поставленных целей музыкально-эстетического развития детей.

Библиографический список

1. Аверьянов, А.Н. Системное познание мира: методологические проблемы. – М.: Политиздат, 2005. – 263 с.
2. Асафьев, Б.В. О музыкально-творческих навыках у детей // Избранные статьи: О музыкальном просвещении и образовании. – М.: Музыка, 2003. – 143 с.
3. Мануйлов, Ю.С. Средовой подход в воспитании. – М.: Ун-т РАО, 2002. – 155 с.
4. Рожков, М.И. Организация воспитательного процесса в школе: учебное пособие для студ. высш. учебных заведений. – М.: ВЛАДОС, 2001. – 256 с.
5. Шацкая, В.Н. Музыкально-эстетическое воспитание детей и юношества. – М.: Педагогика, 2005. – 200 с.

Н.В. Топилина

ПРОБЛЕМЫ ПАТРИОТИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГА КАК НАСТАВНИКА В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ ШКОЛЫ

Аннотация. В статье раскрываются особенности подхода к патриотическому наставничеству образовательном пространстве школы. Актуализируются формы данного вида наставничества и требования к личности наставника. Раскрывается сущность проектирования патриотического наставничества как важной категории самореализации для каждого субъекта наставнического взаимодействия.

Ключевые слова: патриотическое наставничество, современное образовательное пространство школы, проектная деятельности в ходе реализации патриотического наставничества, субъекты наставнического взаимодействия.

N.V. Topilina

PROBLEMS OF PATRIOTIC TRAINING OF A TEACHER AS A MENTOR IN THE MODERN EDUCATIONAL SPACE OF THE SCHOOL

Annotation. The article reveals the features of the approach to patriotic mentoring in the educational space of the school. The forms of this type of mentoring and the requirements for the personality of the mentor are being updated. The essence of designing patriotic mentoring as an important category of self-realization for each subject of mentoring interaction is revealed.

Key words: patriotic mentoring, modern educational space of the school, project activities in the course of the implementation of patriotic mentoring, subjects of mentoring interaction.

Патриотическое направление в современной школе занимает ведущее место в воспитательной работе. Особую актуальность приобретает степень подготовленности педагога, как воспитателя-наставника для ведения такой деятельности. Воспитательное наставничество дополняет обычный процесс воспитания диалогичностью и конструктивным партнерством, взаимообогащением знаниями и формированием необходимых социальных компетенций, а также непосредственной передачей личностного и практического опыта от педагога к обучающемуся.

По своей сути наставничество – это универсальная технология передачи опыта, знаний, формирования навыков, компетенций, метакомпетенций и ценностей через неформальное взаимообогащающее воспитательное общение, основанное на доверии и партнерстве. В школе, работающей с данной моделью, всегда есть программа наставничества, которая является универсальной структурой построения отношений внутри любой организации, осуществляющей образовательную деятельность. Наставник в патриотическом направлении работы способен стать для ученика человеком, который окажет комплексную поддержку на пути формирования патриотического мировоз-

зрения и патриотических ценностей, поиска индивидуальных траекторий патриотической деятельности и гражданской самореализации в социуме.

Выделить особую роль наставника в процессе формирования патриотических качеств личности представляется возможным потому, что в основе данной деятельности обычно находится проект наставнической работы для класса. Как любая проектная деятельность наставничество начинается с моделирования желаемого уровня патриотической компетентности у обучающихся. Педагог выявляет настоящий уровень развития патриотической компетентности (проектная диагностика) и прогнозирует желаемый, уточняя и детализируя все формы работы патриотической работы по этапам и календарному плану. Непосредственно проектирование в направлении наставничества строится на трех этапах работы: подготовительный, основной и заключительный. По окончании проектной работы проводится мониторинг полученных результатов. Рассмотрим более детально каждый этап проектной деятельности в работе с классов в модели патриотического наставничества:

В ходе подготовительного этапа происходит обеспечение нормативного правового оформления системы (проект наставнической работы) наставничества, организационно-методическое и информационно-методическое обеспечение процесса реализации системы (целевой модели) наставничества. Важно, чтобы весь педагогический коллектив был осведомлен о данной форме наставнической работы и даже сформировал совет наставников во главе с куратором проекта. Совет разрабатывает и одобряет персонифицированные программы наставничества, для каждого обучающегося в классе. Также совет формулирует общие цели, задачи и виды работ, прогнозирует результаты, составляет план работ, прорабатывает методики и приемы деятельности.

В ходе основного этапа проектной работы по патриотическому наставничеству происходит определение пар «наставник – наставляемый», организация непосредственного взаимодействия наставника и наставляемого в рамках реализации персонализированных программ патриотического наставничества через различные формы и виды наставничества (в том числе дистанционные).

На заключительном этапе происходит мониторинг результатов, рефлексия по итогам проделанной работы, саморефлексия, поощрение наставников и наставляемых, которые добились существенных успехов в формировании патриотических компетенций, планирование следующих этапов системы патриотического наставничества с учетом уже имеющегося опыта и новых учебно-воспитательных задач.

Проектная деятельность по патриотическому наставничеству учитывает следующие принципы:

- соответствия законодательной базе о наставничестве в образовательных организациях;
- максимальной пользы и отсутствия вредного влияния на личность, избегания рисков нанесения вреда наставляемому;
- научности, предполагающий применение только проверенных технологий, методик и форм работы с наставляемыми;
- стратегической целостности, требующий проработанной программы действий от наставника и его команды;
- системности, предполагающий постоянную деятельность, проходящую от этапа к этапу в своей реализации;
- комплексности, предполагающий согласованность взаимодействия педагогов образовательной организации, специалистов иных организаций, участвующих в реализации программы патриотического наставничества.
- равенства прав всех субъектов наставнического процесса;
- безопасности, предполагающий как основной метод диалога и взаимной терпимости;
- индивидуализации как учета индивидуальных потребностей, способностей, особенностей каждой личности наставляемого в классе в соответствии с выработанной траекторией развития;
- аксиологичности, ориентирующий на ценности России и родного края, личностные ценности наставляемых и их семей в области гражданственности и патриотизма.

В проектной работе по наставничеству важно правильно подобрать пары «наставник – наставляемый». В такой паре оба субъекта деятельности должны быть обоюдно заинтересованы в процессе работы, направлены на историко-патриотическую, гражданско-патриотическую, социальную деятельность как в учебном процессе школы, так и за ее пределами. Наставничество должно приносить радость познания и общения друг с другом, при любых формах негативного восприятия в паре наставничество невозможно.

Обычно наставники – это опытные педагоги, имеющие устойчивые гражданско-патриотические качества, высокие профессиональные достижения. В патриотическом наставничестве эффективно проявляют себя:

- педагоги, заинтересованные в тиражировании личного патриотического и волонтерского педагогического опыта, умеющие создать продуктивную педагогическую атмосферу, склонные к активной общественной ра-

боте, заинтересованные в успехе и повышении престижа образовательной организации;

- педагоги, имеющие абсолютный авторитет среди коллег, лидеры и социальные активисты, с высокими коммуникативными навыками, организаторским талантом, развитой толерантностью и эмпатией;

- педагоги, имеющие методические наработки, публикации в области историко-патриотических и гражданско-общественных знаний активно применяющие в личном педагогическом опыте диагностические и мониторинговые процедуры, готовые транслировать собственный профессиональный опыт;

- педагоги, умеющие работать с использованием современных цифровых носителей и применять свои знания на дистанционных образовательных платформах;

- педагоги, готовые к самосовершенствованию, инновационному профессиональному развитию в плане приобретения новых гражданских и патриотических компетенций и опыта, социально мобильные и способные к самообучению, дальнейшей успешной самореализации в поле общественной деятельности на благо своей страны.

Возможно дистанционное наставничество при условии отсутствия необходимого по компетенциям педагога в школе. Например, сельские школы могут не обладать достаточным количеством педагогов-наставников в требуемом профиле работы.

Наставник в области воспитания патриотизма должен обладать определенными компетенциями как отражением тех функций и обязанностей, которые на него возлагаются на добровольной основе, с его письменного согласия и за дополнительную плату или иные формы мотивирования и стимулирования наставнической деятельности в образовательной организации. К таким компетенциям можно отнести:

- умение работать по правилам внутреннего распорядка образовательной организации, реализовать конкретный план и программу работы в выбранном направлении наставнической деятельности;

- навык совместной работы с детьми разного возраста в области воспитания и реализации персонализированных программ наставничества с учетом уровня научности, психолого-педагогической, методической компетентности, мотивации;

– наличие опыта работы в педагогическом коллективе, с родителями, с детьми, имеющими особые возможности здоровья, с детьми, объединёнными в большие и малые группы для воспитательной, наставнической работы;

– владение практическими приемами и способами наставнической работы в ходе воспитательного процесса по формированию патриотических качеств личности наставляемых;

– наличие личного опыта патриотической деятельности, личного примера социально направленной, гражданской активности;

– умение развить общекультурный и личностный кругозор наставляемых независимо от форм и методов наставнической работы;

– навык свободной ориентации в вопросах, связанных с педагогической и общественной деятельностью в области патриотизма и гражданских проявлений личности;

– умение быстро адаптироваться в новых коллективах и начинать наставническую работу в различных условиях (цифровых, инклюзивных и пр.);

– навык к профессиональной рефлексии, самооценивания результатов собственной деятельности и построения моделей преодоления сложившихся трудностей в наставнической работе.

Наставник обладает соответствующими правами:

– в составе комиссий принимать участие в аттестации наставляемого и иных оценочных или конкурсных мероприятиях;

– принимать участие в оценке качества реализованной персонализированной программы наставничества;

– в оценке соответствия условий организации наставнического процесса требованиям и принципам системы наставничества.

В ходе основного проектного этапа патриотического наставничества целесообразно использовать следующие виды деятельности:

1. Наставничество в дистанционной форме. Данный формат творческого взаимодействия позволяет не только получить необходимые знания, умения и навыки в креативной форме, но и приобщиться к цифровым платформам и научиться ими пользоваться для образовательных целей. Такая форма позволяет существенно расширить круг лиц, для которых один наставник может проводить свои занятия и тренинги.

2. Наставничество в группе. Работа с группой весьма продуктивна своим коллективным взаимодействием и большим охватом наставляемых лиц. В группе просто проводить соревновательные и игровые формы работы, проектировать длительные формы взаимодействий

3. Краткосрочное или целеполагающее наставничество. Для работы наставника определены определенные часы и график, спрогнозирован точный краткосрочный результат.

4. Ситуационное наставничество. Помощь наставника востребована только в определенных ситуациях. Наставник без промедления реагирует на надобности наставляемого и приходит ему на помощь.

5. Традиционная форма наставничества («один на один»). Опытный педагог работает с классом, группой в течение определенного временного промежутка, по заранее составленному проекту.

Патриотическое наставничество требует большой ответственности, личного гражданско-патриотического опыта и обширных знаний в области истории России, политологии, социологии, философии, педагогики и психологии. Каждый наставник в данной сфере – это ориентир для наставляемых, это идеал гражданина и человека, на который необходимо равняться в поступках и мыслях. Не каждый человек и педагог обладает такими личностными смыслами, которые необходимо и возможно тиражировать в массовом порядке. Поэтому патриотическое наставничество весьма важный и требовательный к личности наставника вид деятельности, определяющий важность каждого шага для дальнейшего перспективного развития личности на всю жизнь.

Завершающий этап проектной работы по патриотическому наставничеству предполагает оценивание результативности и эффективности ее реализации. Завершение всех персонализированных программ проектного наставничества может происходить в случае полной реализации программы, по инициативе наставника или наставляемого и/или обоюдному решению (по уважительным обстоятельствам) или по инициативе куратора (в случае недолжного исполнения персонализированной программы наставничества в силу различных обстоятельств со стороны наставника и/или наставляемого – форс-мажора). Наставник и наставляемый в силу определенных объективных обстоятельств могут быть инициаторами завершения персонализированной программы наставничества, но направляют усилия на сохранение доброжелательных отношений. Эти обстоятельства выдвигают на первые роли фигуру школьного психолога (на внутреннем контуре) и различные психологические службы на внешнем контуре образовательной организации. Вместе с тем наставник и наставляемые могут обращаться к куратору с предложением о смене наставника/наставляемых, а также о необходимости продолжения персонализированной программы наставничества, но по иным направлениям. По

обоюдному согласию наставника и наставляемого/наставляемых педагогов возможна корректировка персонализированной программы наставничества.

Библиографический список

1. Богданова, Л.А. Наставничество в профессиональном образовании: методическое пособие. – Кемерово: ГОУ «КРИПО», 2018. – 218 с.
2. Денисова, А.В. Механизм внедрения системы наставничества // Управление персоналом. – 2016 – № 19. – С. 50–56.
3. Кларин, М.В. Корпоративный тренинг, наставничество, коучинг. – М., 2016. – 315 с.
4. Круглова, И.В. Наставничество как условие профессионального становления молодого учителя: дис. ... канд. пед. наук. – М., 2007. – 24 с.
5. Максвелл, Дж. Наставничество: пер. с англ. Ю.И. Герасимчик. – Минск, 2019. – 374 с.
6. Масалимова А.Р. Корпоративная подготовка наставников: закономерности, принципы и механизмы их реализации на практике // Известия Волгоградского гос. пед. университета. – 2013. – № 5(80). – С. 35–40.
7. Министерство труда и социальной защиты Российской Федерации. Методический инструментарий по применению наставничества на государственной гражданской службе. – М., 2013. – С. 5–13.
8. Наставничество в системе образования России. Практическое пособие для кураторов в образовательных организациях / под ред. Н.Ю. Синягиной, Т.Ю. Райфшнайдер. – М.: Рыбаков Фонд, 2016. – 319 с.
9. Родз Дж., Лян Б., Спенсер Р. Во-первых – не навреди: Этические принципы взаимоотношений наставничества молодежи // Профессиональная Психология: Исследование и Практика. – 2009. – № 40. – С. 452–458.
10. Сулейманова, Н. Как сделать наставничество эффективным // Кадровик. Кадровый менеджмент (управление персоналом). – 2012. – № 9. – С. 25–29.
11. Теплов А.О. Методы оценки эффективности наставничества // Государственное управление. – 2011. – № 28. – С. 37–41.

Раздел 3

Инклюзивное образование

А.В. Винеvская, О.Ю. Кочкина

ОБОСНОВАНИЕ РАЗРАБОТКИ ТЕХНОЛОГИИ ИНДИВИДУАЛИЗАЦИИ СОПРОВОЖДЕНИЯ В ИНКЛЮЗИВНОМ ОБРАЗОВАНИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Аннотация. Индивидуализация сопровождения обучающихся с ОВЗ в образовательном процессе является приоритетным направлением деятельности каждой образовательной организации. Чтобы определить степень поддержки и сопровождения каждого ребенка с особыми образовательными потребностями, условия для каждого ребенка, необходимые для обеспечения в образовательной организации, рекомендуем использовать технологию «Цветовой режим сопровождения».

Ключевые слова: индивидуализация образования, дети с ОВЗ, инклюзивное образование.

A.V. Vinevskaya, O.Yu. Kochkina

SUBSTANTIATION OF THE DEVELOPMENT OF TECHNOLOGY OF INDIVIDUALIZATION OF SUPPORT IN INCLUSIVE EDUCATION OF STUDENTS WITH DISABILITIES

Annotation. Individualization of support for students with disabilities in the educational process is a priority activity of each educational organization. To determine the degree of support and support for each child with special educational needs, the conditions for each child necessary to provide in an educational organization, we recommend using the technology "Color mode of support".

Key words: individualization of education, children with disabilities, inclusive education.

Технология индивидуализации сопровождения в инклюзивном образовании обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) «Цветовой режим сопровождения» была разработана на базе Федеральной инновационной площадки «Апробация и внедрение модели «Ресурсный класс» для детей с РАС в образовательном, культурном, инновационном пространстве сети школ в условиях региональной образовательной системы» в МАОУ «Школа 96 Эврика-Развитие» г. Ростова-на-Дону при содействии кафедры общей педагогики Таганрогского института имени А.П. Чехова (филиала) ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)» и кафедры инклюзивного образования и социально-педагогической реабилитации Академии психологии и педагогики ЮФУ (авторы: Горюнова Л.В., доктор пед. наук, заведующий кафедрой инклюзивного образования и социально-педагогической реабилитации АПП ЮФУ, доцент; Винеvская А.В., канд. пед. наук, доцент кафедры общей педагогики Таганрогского института имени А.П.Чехова (филиала) РГЭУ РИНХ; Гринько З.А., директор МАОУ «Школа 96 Эврика-Развитие»; Кочкина О.Ю., учитель МАОУ «Школа 96 Эврика-Развитие»).

Индивидуализация сопровождения обучающихся с ОВЗ в образовательном процессе является приоритетным направлением деятельности каждой образовательной организации. Как определить степень поддержки и сопровождения каждого ребенка с особыми образовательными потребностями? Какие условия для каждого ребенка необходимо обеспечить образовательной организации? Какие механизмы обеспечения особых образовательных условий? Содержательно технология «Цветовой режим сопровождения» и является ответом на поставленные вопросы. Она включает комплексную профессиональную деятельность, направленную на создание системы мер реабилитации, абилитации, педагогической и специальной поддержки, сопровождения в ситуации школьного взаимодействия. Понятие «индивидуализация сопровождения» следует рассматривать по отношению ко всем субъектам образовательной деятельности, реализующим инклюзивное образование. «Подобная динамически организованная образовательная структура должна не только учитывать особые образовательные потребности каждого ребенка в моменте его включения (в соответствии с рекомендациями ПМПК) в образовательное пространство, но и иметь возможность максимально дальнего прогноза его развития и образовательной адаптации. Это требует гораздо большей вариативности создания специальных образовательных условий, чем это представлено в рекомендациях ПМПК по назначению соответствующего варианта адаптивной основной общеобразовательной программы (АООП)» [2].

Необходимая вариативность специальных образовательных условий: особенности реализации рекомендуемой ПМПК образовательной программы, психолого-педагогическое сопровождение ребенка, необходимые коррекционно-развивающие стратегии и тактики должны быть показаны в возможных изменениях всех образовательных компонентов, связанных с динамикой психического развития ребенка и спецификой освоения им образовательной программы и социальной адаптации [1].

Мы рассматриваем индивидуализацию сопровождения в смысловом поле специально подобранной системы психолого-педагогических решений наиболее оптимальных для ребенка в конкретной жизненной (педагогической) ситуации с помощью целенаправленного подбора и применения цветового режима, который определяется по результатам комплексной диагностики [3].

Содержание такого сопровождения направлено на применение соответствующего цветового режима с целью достижения желаемого профилактического, коррекционного или реабилитационного эффекта в психофизическом статусе ребенка, нуждающегося в сопровождении.

Таким образом, рассматривая любого ребенка, нуждающегося в индивидуализации сопровождения, можно конкретизировать цели и задачи использования технологии «Цветовой режим сопровождения» как амплификацию специальных педагогических воздействий комплиментарно реальным психофизическим возможностям поддерживаемого и сопровождаемого ребенка в соответствии с закономерностями индивидуального развития условиях конкретной социально-образовательной среды.

Представленные педагогическое решение и педагогическую практику мы относим к технологии психолого-педагогического сопровождения в инклюзивном образовании в связи с тем, что она опирается на знание нормативного и ненормативного онтогенеза в различные возрастные периоды, понимание развивающих задач в каждом конкретном возрасте, учет образовательных задач на каждом уровне образования, знание этапов взаимодействия в детском социуме на каждом возрастном этапе развития.

Исходя из понимания того, что технология – это «строгое научное проектирование и точное, гарантирующее успех педагогических действий систематическое и последовательное воплощение на практике заранее спроектированного учебно-воспитательного процесса» [5], мы определяем «Цветовой режим сопровождения» как технологию индивидуализации сопровождения в инклюзивном образовании обучающихся с ограниченными возможностями

здоровья (ОВЗ), основанную на тесном взаимодействии специалистов и педагогов, реализующих сопровождение ребенка с ОВЗ в инклюзивном образовательном процессе, обеспечение оптимальных условий для развития каждого ребенка, нуждающегося в удовлетворении особых образовательных потребностей.

Индивидуализация сопровождения в инклюзивном образовании обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) будет выражаться в итогах суммарного подсчета количественных показателей по следующим основными взаимозависимым и взаимосвязанным компонентам:

социальное поведение, коммуникация, восприятие, познавательная сфера, речь, моторика, адаптация/дезадаптация, саморегуляция, самообслуживание. И будет показана, в конечном итоге, в цветовом коде сопровождения, который может определяться следующим образом:

- зеленый (я в балансе),
- желтый (хочу поддержки),
- оранжевый (нуждаюсь в постоянной поддержке),
- красный (не могу адаптироваться).

По итогам выявления особых потребностей (диагностики) по девяти показателям составляется цветовое решение – круговая диаграмма, где также в цвете по четырем критериям определяется степень поддержки и сопровождения ребенка по каждому из девяти показателей совокупно.

Специалисты сопровождения: тьютор, педагог-психолог, учитель-дефектолог, учитель-логопед при составлении индивидуальной программы учитывают совокупные показатели в рамках своих компетенций и оказывают поддержку, опираясь на цветовое решение: зеленый – минимальная, желтый – средний уровень, оранжевый – повышенный уровень, красный – максимальный уровень.

В процессе сопровождения происходит систематическое отслеживание психолого-педагогического статуса ребенка в соотношении с определенным цветовым решением, динамики его развития в процессе обучения, успешности его социальных взаимодействий со сверстниками и взрослыми, создания специальных социально-психологических и образовательных условий для сопровождения и помощи обучающихся с ОВЗ, имеющих особые образовательные потребности.

Данную технологию можно использовать не только в отношении обучающихся с ОВЗ, но и в отношении всех остальных детей, включенных в инклюзивное образование, у которых в каком-то из девяти показателей на-

блюдаются «западания». В этом случае определяются конкретные формы и содержание работы специалистов сопровождения: комплексная диагностика, развивающая и коррекционная деятельность, консультирование и просвещение педагогов, родителей, других участников образовательной деятельности, определение и корректировка компонентов индивидуальной образовательной программы.

Каждое направление включается в единый процесс сопровождения, обретая свою специфику, конкретное содержательное наполнение.

К основным этапам реализации технологии индивидуализации сопровождения в инклюзивном образовании обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) «Цветовой режим сопровождения» можно отнести следующие: «диагностический, поисково-вариативный, практико-действенный и аналитический» (по Л. Н. Харавиной) [4].

Первый этап предполагает развернутую диагностику по девяти показателям: социальное поведение, коммуникация, восприятие, познавательная сфера, речь, моторика, адаптация/дезадаптация, саморегуляция, самообслуживание, а также соотнесение их с четырьмя критериями в цветовом решении: зеленый, желтый, оранжевый, красный. Также необходимо произвести углубленную оценку имеющихся ресурсов образовательной организации.

На втором поисково-вариативном этапе происходит создание паспорта сопровождения ребенка с ограниченными возможностями здоровья и особыми образовательными потребностями, в котором в виде цветовых решений в круговой диаграмме определяется уровень сопровождения для специалистов: тьютора, педагога-психолога, учителя-дефектолога, учителя-логопеда и индивидуализация образовательного маршрута, разработка программ сопровождения с опорой на потребности в структуре каждого показателя. Также определяется уровень поддержки, выраженный в совокупном показателе в виде цветового решения. Результатом этого этапа будет целостная комплексная программа сопровождения специалистов, определение срока реализации комплексных мер поддержки и сопровождения.

На третьем практико-действенном этапе совершаются реальные действия всех субъектов инклюзивной образовательной среды по реализации комплексной программы с опорой на цветовое решение, с учетом выбранных методов и форм деятельности. На этом этапе важно постоянно отслеживать динамику изменений как состояния ребенка, так и степени присвоения им образовательных воздействий.

На аналитическом этапе сопровождения происходит анализ эффективности сопровождения ребенка, возможный переход с одного уровня сопровождения на следующий, смена цветового решения, корректируется дальнейшая деятельность всех специалистов сопровождения.

Данная технология предназначена для индивидуализации сопровождения следующих обучающихся с ОВЗ в образовательном инклюзивном процессе на начальном уровне образования:

- с расстройством аутистического спектра;
- с задержкой психического развития;
- с умственной отсталостью.

Таким образом, технология индивидуализации сопровождения в инклюзивном образовании обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) «Цветовой режим сопровождения» позволяет индивидуализировать сопровождение ребенка с ОВЗ в инклюзивной образовательной организации, персонифицировать сам процесс сопровождения, вывести его на качественно иной уровень за счет технологических решений.

Также считаем, что данная технология может быть реализована только в комплексе: технологические карты по девяти видам показателей, шкала оценивания, цветовые решения с описаниями методов и форм деятельности специалистов, паспорт сопровождения ребенка с ОВЗ, методические рекомендации по написанию и реализации комплексной программы сопровождения.

Библиографический список

1. Винеvская А.В. Обеспечение особых образовательных потребностей ребенка как феномен современного детства в транзитивном обществе // Проблемы детства в фокусе междисциплинарных исследований. – Ростов-на-Дону, 2020. – С. 292–302.
2. Винеvская А.В. Включение детей с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательную среду муниципальной школы / А.В. Винеvская // Матрица научного познания. – 2021. – № 8–1. – С. 180–184.
3. Винеvская А.В., Буршит И.Е. К вопросу об обучении детей с особыми образовательными потребностями / А.В. Винеvская, И.Е. Буршит // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2021. – № 10 (163). – С. 97–101.
4. Организация образовательной среды для детей с особенностями психофизического развития в условиях интегрированного обучения; учебно-мето-

дическое пособие / С.Е. Гайдукевич [и др.] / под общ. ред. С.Е. Гайдукевич, В.В. Чечета. – Минск: Изд-во БГПУ, 2006. – 98 с.

5. Семаго М.М., Семаго Н.Я. Типология отклоняющегося развития. Модель анализа и ее использование в практической деятельности / под общ. ред. М.М. Семаго. – М.: Генезис, 2011.

Е.А. Каратаева

**ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ПОНЯТИЯ
«СЕНСОРНАЯ ИНТЕГРАЦИЯ»
В КОНТЕКСТЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПАРАДИГМЫ**

Аннотация. В предлагаемой статье дан обзор отечественных подходов к разработке такого направления коррекционного воздействия, как сенсорная интеграция. Коррекционные педагоги, работающие с детьми с ОВЗ, отмечают, что более 70% детей, имеющих какие-либо отклонения в развитии речи, двигательной и эмоциональной сферы, проблемы с обучением, поведением, общением, имеют нарушение работы сенсорных систем. В этой связи актуальными остаются теоретические исследования сенсорной интеграции для обобщения имеющихся данных в научной литературе.

Ключевые слова: сенсорная интеграция, коррекционная работа, дети с ограниченными возможностями здоровья

E.A. Karataeva

**GENERAL CHARACTERISTICS OF THE CONCEPT
OF "SENSORY INTEGRATION" IN THE CONTEXT
OF THE EDUCATIONAL PARADIGM**

Annotation. The proposed article provides an overview of domestic approaches to the development of such a direction of corrective action as sensory integration. Correctional teachers working with children with disabilities note that more than 70% of children with any abnormalities in the development of speech, motor and emotional spheres, problems with learning, behavior, communication, have a violation of sensory systems. In this regard, theoretical studies of sensory

integration remain relevant for generalizing the available data in the scientific literature.

Key words: sensory integration, correctional work, children with disabilities

В последние десятилетия во многих странах в коррекционно-развивающей деятельности с детьми с ОВЗ активно используется метод сенсорной интеграции. Он был разработан американским врачом-трудотерапевтом Джин Айрес (1923–1988). После ее смерти в 90-х годах сенсорная интеграция также нашла своё применение в работе с детьми, имеющими трудности в обучении, склонных к гиперактивности; в лечении неврологических и дементных взрослых больных.

В России это направление только начало получать распространение и часто смешивается с традиционным сенсорным воспитанием.

В настоящее время метод сенсорной интеграции, активно разрабатываемый в отечественной логопедии М.И. Лынской, находит все больше сторонников среди специалистов. Многие из них отмечают эффективность интеграции сенсорных воздействий в коррекционной работе с наиболее сложной категорией детей с нарушениями в развитии.

Сенсорная интеграция – это способность человека организовывать ощущения, испытываемые организмом, для совершения движений, обучения и нормального поведения. Мы учимся, перерабатывая информацию от органов чувств, воспринимающих ощущения – визуальные, звуковые, обонятельные, вкусовые, тактильные, вестибулярные и земное притяжение. Процесс сенсорной интеграции начинается с первых недель внутриутробной жизни и наиболее интенсивно протекает до конца дошкольного возраста. С развитием сенсорной интеграции связана деятельность человека в целом.

Каждая сенсорная система человека предоставляет ему возможность сенсорной обработки информации определенной модальности (зрительной, слуховой, кинестетической, проприоцептивной и т. д.). В норме эти системы функционируют одновременно, что обусловлено сложной аналитико-синтетической деятельностью мозга. Возникает многоканальный характер восприятия, при котором ощущения различных модальностей объединяются в целостный образ предмета, явления, ситуации, интерпретируются в соответствии с прежним сенсорным опытом.

Поступление информации по нескольким каналам и интегративная работа мозга по анализу и синтезу этой информации формирует наиболее адекватный ответ нервной системы на поступающую информацию, управляя дей-

ствиями воспринимающего субъекта. Таким образом, в основе анализа и синтеза информации, поступающей по внешним каналам восприятия от органов чувств, лежит сенсорная обработка – восприятие, обработка, интеграция и модуляция сенсорной информации [1].

В норме ребенок может одновременно разглядывать предмет, ощупывать его, слышать его название и вербальное описание от окружающих. Вся информация интегрируется в единый сенсорный опыт, что позволяет мозгу сохранять целостный образ объекта, предмета или явления и извлекать его из памяти при повторной встрече с ним. Явление обобщения различной сенсорной информации носит название сенсорной интеграции.

Нарушение сенсорной обработки (НСО) – это комплексное церебральное расстройство, при котором ребенок неправильно интерпретирует повседневную сенсорную информацию, что может приводить к проблемам с координацией движений, речью, поведением, обучением и др.

Дисфункция сенсорной интеграции (ДСИ) – это нарушение, обусловленное спецификой интегративной деятельности мозга, при котором информация от отдельных сенсорных каналов не интегрируется и не обобщается в единый сенсорный образ [5].

В настоящее время неврологи и педиатры выделяют внутри такой дисфункции нарушение сенсорной модуляции (НСМ) и сенсорно связанные двигательные нарушения (ССДН). При этом исследователями отмечено, что пациенты могут иметь один или одновременно оба типа дисфункции [2].

Как отмечает Ю.Е. Садовская, распространенность изолированных сенсорных дисфункций в детской популяции довольно высока и составляет около 5%. Сенсорные дисфункции имеют тенденцию к затяжному течению, приводят к ухудшению развития ребенка и отягощают другие имеющиеся у него нарушения [2]. Коррекционные педагоги, работающие с детьми с ОВЗ, отмечают, что более 70% детей, имеющих какие-либо отклонения в развитии речи, двигательной и эмоциональной сферы, проблемы с обучением, поведением, общением, имеют нарушение работы сенсорных систем [3].

Обобщая современные представления о значении сенсорной интеграции для развития психики человека, можно выделить следующие наиболее важные ее характеристики:

- сенсорная интеграция является бессознательным, автономным процессом, который ежесекундно протекает в головном мозге;

- сенсорная интеграция организует ощущения, поступающие от различных органов чувств (зрения, слуха, вкуса, осязания, обоняния, воздействие силы тяжести и положение тела в пространстве);

- сенсорная информация позволяет модулировать восприятие и фильтровать информацию, отбирая наиболее значимую и необходимую в данный момент [1].

В наше время проблема сенсорной интеграции у детей стоит особенно остро. Мы часто, сами того не замечая, вызываем у детей сенсорные перегрузки зрения-слуха и сенсорный голод всего остального.

У детей с нарушениями сенсорной интеграции, чаще всего, одно или несколько чувств недостаточно развиты (гипосензитивность) или, наоборот, – чрезмерно чувствительны (гиперсензитивность) [5].

Дети, имеющие нарушения сенсорной стимуляции в самом начале своей жизни по причине повреждения в родах чувствительных органов, ствола мозга, мозжечка, нервных путей и других пренатальных, натальных и постнатальных травм, в дальнейшем сталкиваются с неэффективным процессом сенсорной стимуляции или недостаточно эффективным.

Проблемы сенсорной интеграции довольно распространены среди детей с такими нарушениями, как аутизм, задержка психического развития, задержка речевого развития, также наблюдаются у детей, воспитываемых в условиях сенсорной депривации. У таких детей развиваются различные нарушения, что приводит к дисфункции сенсорной интеграции. На развитии чувств ребенка, его мыслей и действий сказывается особенность переработки внутренней и окружающей его информации.

Любое нарушение в процессах деятельности мозга и работы его функций неизгладимо влияет на овладение ребенком как бытовыми навыками, так и на способность к обучению, общению. Соответственно, чем старше становится ребенок, тем больше возникает проблем и трудностей в его развитии, обучении, а также поведении.

Следовательно, дети с ограниченными возможностями здоровья особенно нуждаются в дополнительной диагностике и более тщательной коррекционной работы в вопросах дисфункции сенсорной интеграции.

Библиографический список

1. Айрес, Э.Дж. Ребенок и сенсорная интеграция. Понимание скрытых проблем развития [Текст]. – М.: Теревинф, 2009. – 272 с.

2. Ахутина, Т.В. Нейропсихологическая диагностика, обследование письма и чтения младших школьников [Текст] / Т.В. Ахутина. – М.: Сфера, 2015. – 48 с.
3. Бенилова, С.Ю. Логопедия. Системные нарушения речи у детей (этиопато-генез, классификации, коррекция, профилактика) [Текст]: / С.Ю. Бенилова, Л.Р. Давидович; Моск. психол.-социал.ун-т. – М.: Изд-во МПСУ, 2014. – 530 с.
4. Визель, Т.Г. Основы нейропсихологии: учебник для студентов вузов [Текст] / Т.Г. Визель. – М.: АСТ Астрель Транзиткнига, 2005. – 384с.
5. Винеvская, А.В. Развитие ребенка с аутизмом: Коррекционно-развивающая программа «Птичка-невеличка» и материалы к ней: методическое пособие для работы с детьми, имеющими аутизм [Текст] / Издательские решения. – 2016. – 278 с.

А.Д. Кулешова

ОСОБЕННОСТИ ПРЕПОДАВАНИЯ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА ДЛЯ СЛАБОСЛЫШАЩИХ ДЕТЕЙ

Аннотация. Проблема выбора нужных методик для обучения английскому языку слабослышащих детей, а также составление программы и в целом, является первостепенным аспектом для каждого учителя, работающего со слабослышащими детьми. В данной статье описаны основные принципы и правила работы со слабослышащими детьми при обучении английскому языку, а также методики, которые рекомендуются к применению каждому учителю.

Ключевые слова: английский язык, слабослышащие дети, коррекционное обучение, развитие речевых навыков, образование.

A.D. Kuleshova

FEATURES OF TEACHING ENGLISH FOR HARD OF HEARING CHILDREN

Annotation. The problem of choosing the right methods for teaching English to hearing-impaired children, as well as drawing up a program and in general, is a

paramount aspect for every teacher working with hearing-impaired children. This article describes the basic principles and rules for working with hearing-impaired children when teaching English, as well as methods that are recommended for use by every teacher.

Key words: English, hard of hearing children, correctional training, development of speech skills, education.

За последние годы в стране произошли изменения в сферах культуры и образования, а также распространились компьютерные технологии, что привело к необходимости знания английского языка как обязательного требования времени. Его наличие необходимо для того, чтобы ориентироваться в современной жизни.

Преподавание предмета «Иностранный язык» существенно отличается, несмотря на то, что он входит в общеобразовательную программу. «Особенности преподавания этого предмета – это, прежде всего, его речевая направленность и специфичность подачи материала. При этом важно понимать, что дети с нарушением слуха обладают недостаточно развитой речью и поэтому специфика преподавания английского языка заключается и в способах проведения занятий, и в методах, материалах и приемах, которые помогают успешному его усвоению. Урок английского языка для детей с нарушенным слухом основывается на подходах и методах, которые практикуются для обучения родному языку и иностранному» [2].

При поражении слуханализатора, по словам Л.С. Выготского, освоить речь можно иным путем, используя другие анализаторы, которыми располагает человек с нарушенным слухом. Важную роль, безусловно, играет зрение, так как одним из важнейших каналов восприятия устной речи слабослышащими – чтение с губ [1].

К.Г. Коровин обращал внимание на то, что принцип обучения родному языку детей с нарушенным слухом может плодотворно использоваться и для обучения иностранному языку. Например, в преподавании английского языка слабослышащим детям можно применять дактиль родного языка, что может способствовать улучшению произношения. Вместе с дактилем родного языка можно использовать и англоязычный дактиль. Например, когда учащимся нужно сказать слова на английском языке [Цит. по 3]. Также нужно учитывать, что у детей с нарушенным слухом уже есть опыт изучения и освоения языка с наличием слуховых дефектов. Навыки, полученные во время изучения родного языка, слабослышащие дети могут перенести на изучение англ-

лийского языка. Именно поэтому организация работы по изучению иностранного языка для детей со слуховыми ограничениями формируется на создании максимально комфортных условий для осуществления этого переноса в как можно более возможном абсолютном виде. Именно таким образом можно компенсировать трудность в освоении иностранного языка и повысить эффективность.

Существует несколько факторов, которые определяют содержание процесса обучения иностранному языку для детей с нарушенным слухом:

- объем времени обучения;
- реальный темп изучения;
- данные, которые определяют области для использования полученных языковых навыков в будущем.

Как правило, иностранные языки вызывают у школьников всех категорий сложности в изучении. При этом дети с нарушенным слухом испытывают большие сложности, так как они вынуждены выявлять определенные соответствия между ним и родным языком, который, по факту, тоже можно назвать иностранным для них. Но, к удивлению, именно слабослышащие дети на первых этапах изучения английского языка демонстрируют неплохие результаты. Причиной этому является меньшее количество форм в английском языке, например, в существительных и прилагательных, нежели, чем в русском.

Обучение английскому языку слабослышащих детей не может строиться на прямом использовании методик, которые применяются для детей без слуховых дефектов. По очевидным причинам программа по изучению английского языка для слабослышащих детей не соответствует требованиям программно-методических материалов, учитывая низкий темп изучения английского языка. Темп работы на уроке английского языка снижен по причине того, что преподаватель должен «озвучить» каждую лексическую единицу для каждого ученика и не по одному разу. Именно это ведет к формированию устойчивых речевых кинестезий [4].

Учитывая все вышеописанные психологические, лингвистические и физиологические особенности детей с нарушенным слухом, можно выявить некоторые правила в обучении их английскому языку. Общие методические указания по работе на уроке английского языка со слабослышащими детьми:

- доносить информацию, стоя лицом к детям;
- доносить информацию по возможности кратко, не употребляя ненужные речевые единицы, а главное четко;

- разгруппировать учащихся с учетом их дефектов;
- во время ответа одного учащегося привлечь внимание остальных учащихся к нему (например, жестом или словами);
- обращение к детям должно сопровождаться обязательным называнием имени;
- быть внимательным к каждому ученику на уроке, чтобы не упустить ни одной детали, всех держать в поле зрения;
- в начале урока знакомить с целями, а в конце всегда подводить итоги;
- всегда осуществлять проверку домашнего задания;
- излагать новый материал, используя наглядные средства, а также применять технические средства;
- обеспечить наличие самостоятельной работы на уроке;
- легковыполнимые и трудные задания чередовать между собой;
- создавать на уроке английского языка ситуацию успеха;
- давать подходящие и посильные домашние задания, а также контролировать обязательную запись в дневнике;
- указывать на недостатки конкретного ребенка только наедине, а хвалить можно при всем классе;
- поддерживать контакт педагогического характера с родителями ребенка.

При работе на уроке английского языка с детьми с нарушенным слухом необходимо использовать как можно больше наглядного материала, учитывая компенсирующие особенности зрительного анализатора. Для детей младшего школьного возраста (1–4 кл.) и детей 5–6 классов можно вводить в практику частое использование иллюстрированного материала, например, напрямую связанного с вновь введенной темой. Также во время организации на уроке английского языка диалога или полилога можно использовать карточки или схемы, которые позволяют создать наибольшую зрительную опору.

Письмо как важная составляющая освоения английского языка в работе со слабослышащими детьми является ещё и средством коррекции устной речи благодаря формированию письменного образа слова.

Создание ситуации успеха на уроке английского языка со слабослышащими детьми является важной частью освоения предмета. Средствами групповых или парных делений, а также использования заданий, выстроенных в логическом и тривиальном порядке, можно достичь успеха и поддержать ребенка на уроке английского языка. Процесс обучения для детей с нарушенным слухом должен строиться таким образом, чтобы погружение в

языковую среду было мотивировано и имело естественный характер. Например, при выходе из класса, побуждать учеников выполнять просьбу на английском.

Работа с текстом во время обучения английскому языку для слабослышащих детей выстраивается в особенном алгоритме. У детей с нарушенным слухом часто выявляются затруднения в понимании читаемого текста. Причиной этому служат, в основном, сложные грамматические формы и недостаточно обширный словарный запас. Выделяют 3 этапа для работы с текстом.

1 этап – дотекстовый. Детей необходимо подготовить к чтению. Именно рассматривание различных визуальных схем, карточек, возобновление в памяти информации, которую изучали ранее (особенно важно вспомнить, что такое предложения и словосочетания), являются важными для этого этапа. С помощью картинок можно потренироваться в составлении собственных рассказов.

2 этап включает в себя само чтение необходимого текста, а также его перевод.

3 этап называется послетекстовый, и он представляет собой уже разбор предложения, проверку на понимание текста, ответы на вопросы.

Еще один эффективный метод в обучении английскому языку слабослышащих детей называется верботональным. Чтение вслух, а также чтение по ролям отлично приобщают обучающихся к языковой среде. Детей с нарушенным слухом важно приобщать к чтению на английском языке. На основе прочитанных текстов можно давать уже новые интересные задания (trueorfalse, jigsaw и другие). Результативное усвоение лексической составляющей изучаемого предмета состоит из нескольких фрагментов:

- ENGAGE (игры, музыка)
- STUDY (сосредоточение на четких конструкциях)
- ACTIVATE (ответная реакция с целью использования полученных языковых навыков).

Введение новых слов при обучении английскому языку для детей с нарушенным слухом осуществляется с помощью различных приемов: перевод слова, использование синонимов и антонимов, поиск в словаре и т. п. Педагогу важно проследить, чтобы вновь введённая лексика была понята каждым учеником, а также проговорена и прочитана несколько раз. Это возможно из-за малой укомплектованных классов. Важным требованием относительно изучения новой лексики является ее письменная форма, которая должна даваться ученику в обязательном порядке.

Техническое обеспечение учебного заведения для детей с нарушенным слухом является важным средством обучения. Наличие технических средств обучения важно и для детей без слуховых дефектов, а для детей с нарушенным слухом особенно важен визуальный материал, преподносимый в разных форматах (мультфильмы, презентации). Наличие технических средств поможет осуществить принцип наглядности в его полной мере и повысить интерес к уроку английского языка. Применяя технические средства обучения, важно понимать, что учебный материал должен быть грамотно дозированным и соответствовать программе обучения.

Применение игрового метода на уроках английского языка для слабослышащих детей является одним из ведущих и важных. Ведь именно средствами игры можно создать естественную коммуникативную среду, повысить интерес к изучаемому предмету, а также активность на уроке. Наличие в игре соревновательного элемента и желания побеждать очень эффективно мобилизует внимание учащихся.

Обучение грамматике английского языка слабослышащих детей часто вызывает проблемы различного характера (например, в принципе восприятия и усвоения материала). У слабослышащих детей по-другому развивается усвоение грамматических закономерностей родного языка, медленнее и сложнее. По этой причине на уроках английского языка во время изучения грамматики часто приходится прибегать к объяснению и повторению грамматики родного языка.

Именно поэтому следует обратить внимание на общие положения, которыми можно руководствоваться при обучении слабослышащих детей английскому языку.

1. Исходя из особой роли зрительной системы при нарушении слуха во время учебного процесса, можно сделать вывод о том, что более широкое использование наглядного материала будет эффективным. Для этого можно использовать различные изображения, учебные пособия, карточки и т. д.

2. Необходимо придавать весомое значение письму как одному из основных средств обучения английскому языку слабослышащих детей.

3. На данный момент решающее влияние оказывает именно лингвистическая работа с речевым англоязычным материалом (в том числе и его изучение), а также овладение лексическим и грамматическим значением слова.

4. Исходя из особой важности формирования рецептивного вида речи для овладения слабовидящими устной речью, а также языка как целостной системы, необходимо уделять внимание произношению.

5. По возможности нужно развивать зрительное и слуховое восприятие речи на английском языке с помощью методик, применяемых в практике обучения слабослышащих детей родному языку.

6. Из-за того факта, что слабослышащий ученик получает больше нагрузки на уроке по сравнению с нормально слышащим, важно активно использовать игровые упражнения для развития слуха, необходимо проводить активные занятия с использованием игр.

Таким образом, в наше время очень важно владеть английским языком. Знание иностранного языка расширяет кругозор, культуру каждого человека. Безусловно, важным аспектом для его изучения является то, что он стал языком межнациональной коммуникации. В современном мире появляется все больше технологий, которые неразрывно связывают знание английского языка и успешную профессиональную деятельность. Все это важно для каждого человека. В том числе и для лиц с нарушенным слухом.

Библиографический список

1. Выготский Л.С. Основы дефектологии. – М.: Лань, 2003. – С. 153.
2. Зыков С.А. Методика обучения глухих детей языку: учебное пособие для студентов дефектол. фак. пед. институтов. – М.: Просвещение, 1977. – С. 200.
3. Кошелева Е.А. Психологические особенности глухи и слабослышащих детей и их проявления в общении // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. – 2012. – № 2. – С. 672.
4. Тарасов Д.И., Наседкин А.Н., Лебедев В.П., Токарев О.П. Тугоухость у детей. – М.: Медицина, 1984. – С. 239.

Раздел 4

Проблемы воспитания

И.А. Гдалевич, О.Д. Байбакова

ИЗМЕНЕНИЕ ДУХОВНО-ПРАВСТВЕННЫХ ОРИЕНТИРОВ МОЛОДЕЖИ В ПОСТСОВЕТСКОЙ РОССИИ

Аннотация. В статье дается характеристика духовно-нравственных ценностей молодежи в постсоветской России в результате сравнительного анализа разных эпох. Рассматривая изменение нравственных ориентиров молодежи, можно проследить зависимость политических, экономических факторов и социальных изменений, связанных с молодежными движениями и преобразованиями.

Ключевые слова: духовно-нравственные ориентиры, ценности, развитие, молодежь, социология, поколение, постсоветское пространство, эпоха, социальные функции, патриотизм, молодежные субкультуры.

I.A. Gdalevich, O.D. Baibakova

CHANGING THE SPIRITUAL AND MORAL ORIENTATIONS OF YOUTH IN POST-SOVIET RUSSIA

Annotation. The article describes the spiritual and moral values of youth in post-Soviet Russia as a result of a comparative analysis of different eras. Considering the change in the moral orientations of youth, it is possible to trace the dependence of political, economic factors and social changes associated with youth movements and transformations.

Key words: spiritual and moral guidelines, values, development, youth, sociology, generation, post-Soviet space, epoch, social functions, patriotism, youth subcultures.

Духовно-нравственные ценности – это особый показатель развития не только в социальном и культурном аспекте, но и в человеческом. Одной из

важнейших областей общественной жизни является духовно-нравственная культура общества, которая признается фундаментом общего образования, базой для самосовершенствования личности и социального взаимодействия. Она отражает складывающиеся этнические особенности народа и конкретно-исторические условия экономического, политического и культурного развития общества. Духовно-нравственная культура определяется как развивающаяся совокупность духовно-нравственных ценностей, норм, установок, знаний, регулирующая жизнедеятельность человека в семье, обществе, мире. Опыт понимания духовно-нравственного смысла и приобщения к ценностям культуры помогает плодотворному освоению разных отраслей и форм общественного сознания, способствует всестороннему изучению жизни общества и более глубокому осознанию человеком многообразия мира, позволяет решить актуальную задачу современной общеобразовательной школы – формирование гармоничной личности.

Устойчивый интерес социологов к проблемам ценностных установок и ориентаций молодежи отмечается с первой половины 2000-х гг., хотя отдельные публикации приходились и на середину и конец 1990-х гг. В связи с этим особенно актуально рассмотрение ценностных ориентаций российских молодых людей, так как очевиден ценностный конфликт молодого и взрослого поколений, усугубленный общей аномией социума [1]. Его характеризует затрагивание философских, мировоззренческих основ дальнейшего развития общества и человека [3]. Взрослое поколение оказалось в ситуации, когда передача ценностных установок преемникам практически отсутствует, порождая тем самым разрыв между поколениями, а, следовательно, и фрагментарность исторической преемственности.

Противоречивость преобразований в постсоветской России обуславливает не только радикальные изменения в развитии политики и экономики, но и в ином формировании духовно-нравственных ориентиров молодежи [2]. Чем дальше уходит эпоха советского пространства, тем больше чувствуется разница в нравственных устоях и принципах представителей молодого поколения каждого десятилетия, начиная с 90-х годов. Постараемся охарактеризовать каждый временной отрезок, описывая духовно-нравственные ориентиры молодежи.

Молодое поколение «лихих 90-х» оказалось в непрестом положении: советская эпоха перестала существовать, страна испытала политические, социальные и экономические потрясения, люди, жившие в, казалось бы, стабильное время, испытали страх за свое будущее [4]. Если в советское время

люди работали на государство, то теперь же открылась возможность обеспечивать себя с помощью собственного дела. Возникает такое понятие, как культ богатства. Российская модель рынка создавала трудное положение с трудоустройством молодежи, тогда возникла главная проблема – проблема с самообеспечением для жизнедеятельности. Капитализм, рыночная экономика, неолиберализм быстро заменили идеи коммунизма. Жители начального периода постсоветской России стали сомневаться в надежности и необходимости высшего образования из-за того, что теперь наличие диплома или его отсутствие все равно приводило к затруднительному поиску работы (в некоторых регионах безработица достигала 80% среди молодежи) [5]. Молодежь стала думать не о пользе, которую она может принести государству, а о том, чтобы выжить в тяжелое время, хватаясь за любую подработку.

Если советская власть выстраивала четкие требования к молодежи: октябрята, пионеры, комсомольцы, то в постсоветское время этих требований не стало. В последнее десятилетие XX века люди почувствовали свободу, пугающую и завораживающую. Из-за этого в нашей стране стали появляться различные субкультуры (металлисты, панки), которые брали свое начало на Западе. «Железный занавес» начал подниматься, люди, знающие только жизнь в советском пространстве, всячески заимствовали признаки западной культуры.

Таким образом, в сравнении с советской молодежью можно отметить, что духовно-нравственные ориентиры молодого поколения в России изменились кардинально. Резкая смена идеологии: утопическое равенство заменилось либеральным мышлением и западным индивидуализмом. Многие ученые отмечают, что в период потрясений молодежь пострадала меньше всего. Старшее поколение сумело сохранить советские устои, поэтому говорить о полном исчезновении пережитков СССР еще рано. Молодое поколение стало не жить, а выживать. Успехом считалось иметь свой бизнес, а идеалом был богатый и авторитетный человек. 90-е годы были пропитаны «бандитской романтикой». Жестокость данного периода отпечаталась на сознании людей: справедливость и честность стали обесцениваться, а духовно-нравственные ориентиры стали «размываться».

Двухтысячные годы – период пика появления и развития различных субкультур. Молодежь этого периода хотела полностью разнообразить себя, свой стиль: от странных ярких причесок до необычных аксессуаров. Стали популярны такие субкультуры: готы, эмо и т. п. Они жили в свое удовольствие, не думая о будущем в целом. Понятие свободы носило характер незави-

симости и спонтанности. Сотовые телефоны были не у каждого, телевидение было наполнено развлекательными шоу, молодежь стала интересоваться модными журналами.

Конечно же, начало 2000-х годов было пропитано духом 90-х, но игры в бандитов среди юношей быстро переросли в игры в компьютерных клубах. Эпоха, когда развитие технологий набирает обороты. Все думали, что «лихие 90-е» позади, а впереди скучное размеренное будущее. Стоит отметить, что кинематограф также «скушает» по ушедшему десятилетию: выходят такие фильмы как «Бригада», «Жмурки». Сериалы быстро сменяются более легкими и развлекательными жанрами, которые очень нравились молодому поколению.

Многим казалось, что политика стала «тихой» и малоинтересной. Ещё добавил народу аполитичности и тот факт, что лихие времена остались позади, и жизнь потихоньку стала налаживаться. Политическая борьба заметно притихла, и молодежь, наконец, обрела долгожданную "стабильность". Жить стало лучше, жить стало веселей. Конечно, до подлинного процветания и благополучия было ещё далеко, но это был уже заметный прогресс по сравнению с разрухой, что царила в девяностые. У многих начало складываться мнение, что страна (пусть медленно, но уверенно) движется в правильном направлении. Эпоха хаоса и больших перемен подошла к концу. Экономика региона начала оправляться от разрухи девяностых, а молодые люди тем временем потихоньку учились жить по новым правилам. Больше не приходилось по несколько месяцев копить деньги на джинсы или зимние сапоги. И уже не стояли по полчаса в продуктовом магазине, мучительно размышляя о том, купить или не купить банку селёдки или упаковку пельменей. Многие смогли, наконец, позволить себе вещи, которые видели в телерекламе и о которых раньше могли только мечтать. А тот, кому не хватало зарплаты, всегда мог создать свой маленький и нехитрый бизнес.

Идеалы поменялись, теперь никто не стремился за деньгами так сильно, как в 90-е., но многие стали задумываться о популярности и моде, смотря на кумиров в телевизоре или в очередном модном журнале. Такое состояние российского общества можно квалифицировать как затянувшуюся аномию. Согласно теории Э. Дюркгейма, этим понятием можно обозначить ценностно-нормативный вакуум, характерный для переходных и кризисных периодов развития социума, когда старые нормы и ценности перестают действовать, а новые еще не установились [7]. Аномия Э. Дюркгейм объяснял неразработанностью правил, регулирующих отношения между социальными

функциями, которые не приспособлены друг к другу. Подобный кризис ведет к ценностно-нормативному вакууму, отсутствию общепризнанных норм и ценностей, моральному беспорядку. Такое явление проявляется практически каждое поколение.

В 2010-е годы начинается прорыв в nano-технологиях. Стремительно развитие Интернета, социальных сетей заставляет молодежь отказаться от старых устоев и резко подстраиваться под новые. Уровень жизни стал расти, даже в провинции. Молодое поколение стало больше думать о здоровом образе жизни, больше путешествовать. Общий эмоциональный фон молодежи начинает потихоньку меняться. Молодое поколение перестало быть аполитичным, проснулся интерес к политике: все следили за присоединением Крыма и проведением Олимпийских игр, чемпионатом мира по футболу. Главный принцип молодого поколения – толерантность [8]. Нетрадиционная ориентация, расовая, языковая принадлежность – все это стало не отталкивать, а заинтересовывать. Многие равнялись на Запад. Но с другой стороны, начал быстро развиваться патриотизм, любовь к Родине.

Ходить на неинтересную работу стало скучно и неперспективно, все искали то, что будет приносить и доход, и удовольствие. Развитие технологий повлияло на мировоззрение молодых людей, которые стали свободно относиться к заработку и семейному положению. Все стремились к свободе.

Тяжело определить нравственные ориентиры молодого поколения 2010 годов, потому что толерантность размыло границы всех духовно-нравственных устоев.

Таким образом, каждое десятилетие имеет свои характерные черты, особенности, которые напрямую влияют на духовно-нравственные ориентиры молодежи. Духовное и физическое здоровье молодежи – стратегический капитал страны и важный фактор ее современного развития.[9] Формирование нравственных и духовных ценностей подростков и молодежи должно основываться на изучении и пропаганде мировых и национальных культурных ценностей. Характеристика ценностей, присущих молодежи, отражает многообразие жизненных условий и судеб молодых людей, широкий спектр ценностных ориентиров. Необходимо учитывать, что на формирование эстетических и нравственных ценностей молодежи существенно влияют средства массовой информации, особенно электронные [6]. Пропаганда культа жестокости и насилия оказывает массирующее давление на психологическое состояние молодежи, формирует соответствующие модели поведения и стереотипы восприятия жизни. Ограничение пропаганды культа силы, рекламы си-

гарет и спиртных напитков – одна из первоочередных задач государства в деле духовного и физического оздоровления молодого поколения.

Усилия средств массовой информации, прогрессивной интеллигенции, направленность воспитательного процесса в целом должны способствовать созданию в обществе благоприятной среды, при которой престижными будут такие личностные качества, как порядочность, достоинство, патриотизм, профессионализм, уважение к старшим, осознание ответственности за себя и близких.

Библиографический список

1. Данилюк А.Я. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России: проект / А.Я. Данилюк, А.М. Кондаков, В.А. Тишков. Рос. акад. образования. – М.: Просвещение, 2009 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://school.ru/fgos/konceptija_dukhovno-nravstv-vospitanija.pdf. [Дата обращения: 13.03.2023].
2. Ильин И.А. «О русском национализме» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://detectivebooks.ru/book/11447304/?page=1> [Дата обращения: 13.03.2023].
3. История русской культуры: пособие для вузов / В.С. Шульгин, Л.В. Кошман, Е.К. Сысоева, М. Р. Зезина / под ред. Л.В. Кошман: 5-е изд., стереотип. – М.: Дрофа, – 2004. – С. 180.
4. Соколов А.В., Щербакова И.О. Ценностные ориентации постсоветского гуманитарного студенчества // Социологические исследования. – 2003. – № 1. – С. 41.
5. Попов В.А., Кондратьева О.Ю. Изменение мотивационно-ценностных ориентаций учащейся молодежи // Социологические исследования. – 1999. – № 6. – С. 17.
6. Федотова В.Г. Практическое и духовное освоение действительности. – М.: Наука, – 2021. – С. 115.
7. Франк С. Л. Духовные основы общества. – М: Республика, – 1992. – С. 65.
8. Цеева З.А., Казанов Х.М. Социальные реформы и трансформация культурно-нравственных ориентаций молодежи. Майкоп, – 2022. – С. 21.
9. Чередниченко Г.А. Молодежь России: социальные ориентации и жизненные пути: (Опыт социол. исслед.) / Ин-т социологии РАН. – СПб.: Изд-во Рус. христиан, социогуманитарного знания. – М., 2005. – Вып. 28. – С. 183.

Т.Д. Скуднова

**К.Д. УШИНСКИЙ О ПЕДАГОГЕ-ВОСПИТАТЕЛЕ И НАСТАВНИКЕ:
к 200-летию со дня рождения**

Аннотация. В статье показана роль К.Д. Ушинского как основоположника педагогической антропологии – системной науки о человеке, в которой значительное место занимает вопрос о требованиях к педагогу, воспитателю и наставнику.

Ключевые слова: антропологизация образования, человек, воспитание, педагогическая антропология, философия образования, педагог, наставник.

T.D. Skudnova

**K.D. USHINSKY ABOUT THE TEACHER-EDUCATOR AND MENTOR:
to the 200th anniversary of his birth**

Annotation. The article shows the role of K.D. Ushinsky as the founder of pedagogical anthropology – a systematic science of man, in which a significant place is occupied by the question of requirements for a teacher, educator and mentor.

Key words: anthropologization of education, man, upbringing, pedagogical anthropology, philosophy of education, teacher, mentor.

*Учитель – это плодотворный луч солнца для молодой души,
которого ничем заменить невозможно.*

К.Д. Ушинский

Древнегреческий философ Сократ считал главной миссией педагога-наставника пробуждение духовных сил подопечного. Наставник помогает раскрыть внутренний потенциал взрослеющего человека, выявить его сильные и слабые стороны и сопровождает его развитие. Главная задача воспитателя-наставника в современном мире – пробудить внимание воспитуемого к духовной жизни в процессе саморазвития. В современном понимании наставник - это педагог-воспитатель, профессионально подготовленный к высокой миссии обеспечения комплексной поддержки индивидуальности, про-

фессионального самоопределения, духовно-нравственной поддержки, способствующей развитию и становлению личности.

19 февраля (3марта) 2023 года исполнилось 200 лет со дня рождения выдающегося российского педагога К.Д. Ушинского. С юбилеем Ушинского связан объявленный в России Год педагога и наставника, в рамках которого проводятся сотни мероприятий в нашей стране и, в том числе в нашем институте: форумы и конференции, посвященные памяти великого ученого-педагога, Методологические семинары, Антропологические чтения, выставки книг, подготовка статей и монографий и др. Их главная цель – повысить престиж педагогической профессии и подчеркнуть ключевую роль педагога-наставника в формировании личности каждого воспитуемого.

К.Д. Ушинский опередил свое время, уделяя повышенное внимание идее наставничества подрастающего поколения. Эта идея была реализована Министерством народного просвещения в пореформенный период 1860–1870-х годов. После издания Уставов гимназий, вышедших вначале в 1864 г., а затем в 1871 г. окончательно оформился Институт классного наставничества: воспитатель, классный наставник, помощник классного наставника, надзиратель. Классный наставник и (или) педагог-воспитатель, были ближайшими помощниками директора и инспектора в наблюдении за дисциплиной и нравственностью гимназистов. Классный наставник на самом деле являлся одной из центральных фигур в процессе воспитания подрастающего поколения.

Создатель научной педагогики в России К.Д. Ушинский был основоположником антропологической педагогики – системы специального изучения человека как предмета воспитания. Приведенная ниже цитата из Предисловия труда Ушинского «Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии» представляет своего рода манифест новой науки – психолого-педагогической антропологии: «Если педагогика хочет воспитывать человека во всех отношениях, то она должна прежде узнать его тоже во всех отношениях... Воспитатель должен знать человека в семействе, в обществе, во всех возрастах, во всех классах, во всех положениях, в радости и в горе, в величии и унижении, в избытке сил и в болезни, среди неограниченных надежд и на одре смерти, когда слово человеческого утешения уже бессильно. Он должен знать побудительные причины самых грязных и самых высоких деяний, историю зарождения преступных и великих мыслей, историю развития всякой страсти и всякого характера. Тогда только будет он в состоянии почерпнуть в самой природе человека средства воспитательного влияния – а средства эти громадны» [8, 27]. По его мнению, для воспитания человека не-

обходим синтез всех человековедческих дисциплин как основа и методологический ориентир педагогического процесса.

Создание педагогической антропологии – это научный подвиг Ушинского, актуальность творческого наследия которого возрастает год от года. Особое место в его работах занимает вопрос о роли педагога-воспитателя как наставника подрастающего поколения и требованиях к его личности. Анализ антропологических взглядов Константина Дмитриевича показывает, что педагог-наставник должен помнить главнейшую свою обязанность: приучении воспитанников к умственному труду и что эта обязанность более важна, нежели передача самого предмета. Сравнивая педагогический труд с работой медика, он подчеркивает, что, лечя больного, доктор только помогает природе; точно так же и наставник должен только помогать воспитаннику бороться с трудностями постижения того или другого предмета; не учить, а только помогать учиться. По его мнению, только тот может быть педагогом и наставником, кто сохраняет в себе вечно не стареющее детство души, понимает душу ребенка во всех ее явлениях и думает о целях, предмете и средствах воспитания прежде, чем он приступит к практике. Формулируя требования к педагогу-воспитателю, он пишет: «Только личность может действовать на развитие и определение личности, только характером можно образовать характер. Вот почему и в школьном воспитании самое важное дело – выбор воспитателя» [8, 36].

«Учитель русских учителей» К.Д. Ушинский занял достойное место в ряду великих ученых мира. Как и всякий гений, он неисчерпаем. Еще полностью не описана и не осмыслена до конца его целостная психолого-педагогическая система, а антропологические идеи и разработки еще, к сожалению, недостаточно востребованы психолого-педагогической практикой. Уже не вызывает никакого сомнения, что в XXI веке пришла пора переосмысления и дальнейшего развития уникального наследия великого философа, педагога и психолога. Главной целью его жизни стала разработка методологических оснований теории и практики воспитания Человека. Все его научное наследие служит задачам создания антропоориентированной воспитательно-образовательной системы, развивающей внутренний мир человека, реализующей его высшее предназначение и определяющей путь выхода из антропологического кризиса. К.Д. Ушинский в ряде статей показывает, что «самый существенный недостаток в деле русского народного просвещения есть недостаток хороших наставников, специально подготовленных к исполнению своих обязанностей» [8].

Обращение к фундаментальному сочинению великого русского педагога «Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии» представляется сегодня весьма актуальным, так как в нем нашли свое выражение национальные особенности, цели, ценности и смыслы педагогического образования, отражающего российскую духовность, проводниками и носителями которой являются педагоги, воспитатели и наставники.

Однако следует признать, что Человек как главный предмет и цель воспитательно-образовательной системы не получил должного осмысления в науке, педагогическая практика постепенно стала терять черты человекообразности, утратив «человекообразность» [7], а педагог-воспитатель как духовный наставник подрастающего поколения утратил свою высокую миссию, предназначение и роль в становлении личности, уступая отрицательному влиянию СМИ и воздействию негативных тенденций социокультурных трансформаций и изменений.

Вместе с тем, следует подчеркнуть, что в настоящее время наметился антропологический поворот в культуре, науке и образовании. Антропологическая педагогика К.Д. Ушинского признана, получила свое дальнейшее развитие в работах современных исследователей и интерпретируется как фундамент педагогической теории и практики, как методологическая основа науки о воспитании, не как отдельная дисциплина, а своеобразное ядро общей педагогики, которое вбирает в себя научные результаты знаний о человеке в процессе воспитания [1, 2, 3, 4, 5].

Если с точки зрения К.Д. Ушинского педагогическая антропология представляет собой «изучение человека во всех проявлениях его природы со специальным приложением к искусству воспитания», то в трактовке современных исследователей она рассматривается как: философское течение, претендующее на создание целостного и всестороннего взгляда на воспитание (В.Б. Куликов); педагогически интерпретированное знание о природе и сущности развития личности, общества и познания (Б.М. Бим-Бад); наука о человеке в образовательном пространстве; философская база воспитания, которая позволяет понять структуру воспитания, лишь соотнеся ее со структурой целостной природы человека; система педагогических взглядов, основанных на данных человековедческих наук [1].

Рассматриваемая как методологический ориентир воспитательно-образовательного процесса и как научная дисциплина, психолого-педагогическая антропология опирается на целый ряд принципов:

- антропологизма, предписывающего рассмотрение понятия «человек» в качестве исходной категории, всех других категорий и понятий как производных от исходной, описывающих и углубляющих понимание сущности человека;
- целостности и уникальности человека;
- онтологический, требующий рассматривать воспитание как модус бытия человека, а понятие «воспитание» – как онтологическую категорию;
- единства общего, особенного и единичного в познании человека;
- осмысления сущности воспитания как взаимодействия общечеловеческого, конкретно-исторического и национального компонентов культуры;
- понимания детства как первопричины всего последующего в жизни человека;
- признания способности человека к саморазвитию в качестве средства и механизма образования и воспитания, предусматривающий приоритет активности субъекта в выборе способов самореализации;
- креативности, обязывающий использовать только те педагогические формы и методы, которые создают условия для творческой самореализации воспитанника;
- диалогизма, предусматривающего использование методов, форм и средств воспитания и обучения диалогического характера, предоставляющих воспитаннику возможность свободной диалогической самореализации в общении с воспитателем, миром культуры, с самим собой;
- самопознания, предъявляющего к педагогическим методам, средствам, организационным формам требование – быть методами, средствами, формами саморазвития, самоопределения и самореализации;
- свободы самовыражения и самостановления личности в процессе образования и воспитания;
- признания принятия, понимания и взаимопонимания в качестве необходимого и достаточного условия развития целостного человека [4].

О необходимости антропологизации педагогического образования писал известный педагог XX столетия В.А. Сластенин, по мнению которого, от того, какой станет новая система отечественного образования, в целях сохранения и воспроизводства отечественных гуманистических традиций, будет напрямую зависеть каким станет педагог как ключевая фигура XXI в. Новая воспитательно-образовательная стратегия должна заключаться в ориентации целей и содержания педагогического процесса на формирование духовно-

нравственного человека, обладающего целостным антропологическим мировоззрением, а антропологический подход способен стать системообразующим фактором трансформации педагогического образования [6].

«Антропологический кризис» в развитии отечественной науки позволяет нам понять в наследии классика педагогики главное – ранее незамеченное, непонятое и наметить новый этап актуализации его творчества. Этому способствуют наметившиеся в науке тенденции к синергии философии, психологии и педагогики, целостному, холистическому, системному видению педагогической проблематики на всех уровнях воспитательно-образовательной реальности. Сегодня в истории педагогической науки накоплен немалый объем исследований творческого наследия великого мыслителя, в которых проблема системного, целостного рассмотрения его идей не раз становилась предметом научных поисков и размышлений. Не теряет также своей жизненной силы и эвристический потенциал культурно-антропологического анализа жизненно-важных проблем подготовки и переподготовки педагога-воспитателя и педагога-наставника [3; 4; 5]. Все это свидетельствует о том, что педагогическая антропология К.Д. Ушинского действует, жива и жизнеспособна.

Мировоззренческая и методологическая роль антропологических идей в психолого-педагогическом образовании, в профессиональной подготовке и повышении квалификации педагогических кадров состоит в понимании человека как творческого, «самосозидающего существа», в признании человеческой личности и индивидуальности как самоценности, ее приоритета, в рассмотрении образования как атрибута человеческого бытия, способа ценностно-смыслового самоопределения и самореализации человека в культуре и социуме. Выращивание и формирование базовых способностей и компетенций человека-профессионала, сохранение и развитие его духовно-нравственного потенциала возможно лишь при определенных обстоятельствах и условиях антропологически ориентированной, человекомерной, развивающей воспитательно-образовательной среды, которую необходимо целенаправленно создавать. Педагог, воспитатель и наставник – ключевая фигура в деле образования подрастающего поколения. От качества его профессиональной подготовки и уровня акмеологической и антропологической культуры зависит становление личности каждого гражданина нашего общества, развитие интеллектуального потенциала страны. Сегодня прямо поставлен вопрос о радикальной модернизации системы образования как необходимого условия подготовки подрастающего поколения к осуществлению инноваци-

онных преобразований в XXI веке, а для этого нужны педагоги с совершенно иным уровнем профессиональных знаний, с иным мировоззрением, с иной квалификацией. Рассуждая о пользе педагогической литературы», Ушинский писал: «Педагогические или антропологические факультеты – дело будущего, а пока педагогам остается один путь повышения квалификации – путь литературы, и не только педагогической. Все, что содействует приобретению педагогами точных сведений по всем тем антропологическим наукам, на которых основываются правила педагогической теории, содействует и ее развитию» [2, 97]. Следуя заветам К.Д. Ушинского, который писал о необходимости создания антропологических факультетов, кафедр, институтов, важно задуматься об антропологизации педагогического образования, формировании антропологического мировоззрения педагога-воспитателя и наставника, создании «человекообразной» системы воспитательно-образовательного процесса в педагогическом вузе.

Библиографический список

1. Бим-Бад Б.М. Педагогическая антропология. – Москва, 2002.
2. Скуднова Т.Д. Социально-философские основания трансформации педагогического образования. – Москва, 2009. – 290 с.
3. Скуднова Т.Д. Психолого-педагогическая антропология: учебное пособие. Директ-Медиа. – Москва-Берлин., 2018. – 287 с.
4. Скуднова Т.Д. Психолого-педагогическая антропология К.Д. Ушинского и современное образование. – Ростов-на-Дону, 2019. – 182 с.
5. Скуднова Т.Д. Антропология образования: комплексное знание о закономерностях становления человека в образовании. Директ-Медиа. – Москва-Берлин, 2021. – 227 с.
6. Слостенин В.А. Антропологический принцип педагогического образования / Индивидуальность в современном мире. – Смоленск, 1995.
7. Степин В.С. Философия науки. Общие проблемы. – Москва, 2007.– 382 с.
8. Ушинский К.Д. Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии. – Москва: Фаир-Пресс, 2004 – 574 с.

Ю.А. Сердюкова, В.В. Тимофеев

ГРАЖДАНСКО-ПАТРИОТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ МОЛОДЕЖИ КАК СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ЯВЛЕНИЕ

Аннотация. В статье дается характеристика гражданско-патриотического воспитания в Российской Федерации, так как данная деятельность является актуальным и приоритетным направлением государственной внутренней политики, так как патриотизм и гражданственность – важные условия для стабильного экономического, политического, социального и культурного развития страны. Особую важность приобретает процесс формирования гражданственности и патриотизма у молодежи, так как с детских лет интенсивно происходят процессы социализации личности и усвоения устоявшихся общественных норм и ценностей.

Ключевые слова: гражданин, воспитание, патриотизм, общество, политика, педагогическое явление, молодежь, дети, государство.

Yu. A. Serdyukov, V.V. Timofeenko

CIVIL AND PATRIOTIC EDUCATION OF YOUTH AS A SOCIAL AND PEDAGOGICAL PHENOMENON

Annotation. The article gives a description of civic-patriotic education in the Russian Federation, since this activity is an urgent and priority area of state domestic policy, since patriotism and citizenship are important conditions for stable economic, political, social and cultural development of the country. Of particular importance is the process of formation of citizenship and patriotism among young people, since since childhood, the processes of socialization of the individual and the assimilation of established social norms and values have been intensively going on.

Key words: citizen, education, patriotism, society, politics, pedagogical phenomenon, youth, children, state.

В современном обществе формирование патриотического воспитания у молодёжи является особо важной проблемой для Российской Федерации. На данный момент замечено, что произошли большие изменения в ценностной сфере молодёжи, среди них:

1. Нарастание прагматических мотивов поведения, индивидуализм. Современной молодежи свойственно делать исключительно то, что приносит им очевидную пользу. Это даёт им возможность также удовлетворять другие потребности и интересы, которые не связаны с трудом. Наблюдается стремление в работе сохранить себя, своё здоровье, не тратить лишнюю энергию. Этим характеризуются прагматические мотивы. В свою очередь схож и индивидуализм, который заключается в концепции общества, в которой индивид составляет центральную ценность, основанную на соблюдении и развитии индивидуальных свобод, правовое состояние, благоприятствующее инициативе и независимости индивидов. Именно так на данный момент можно коротко дать характеристику молодёжи.

2. Эгоизм в современном обществе давно не считается новой проблемой.

Несмотря на то, что эгоизм в той или иной мере свойствен каждому человеку, в наши дни это действительно проблема. Социальные сети – основная сфера информационного влияния и средство современных людей. Молодые люди проводят всё больше времени в социальных сетях, что приводит к эмоциональной депривации. Эгоизм становится по-настоящему проблемой общества, когда это своеобразная защита от травмирующих факторов социальной действительности.

3. Снижение резистентности к внушающему воздействию социальных сетей. Информационная среда является одним из важнейших факторов развития и формирования личности, становления её взглядов и убеждений. Главная проблема всех социальных сетей заключается в том, что их, в современном информационном поле невозможно контролировать. Молодое поколение не готово к установлению стабильной критичности к негативному влиянию со стороны деструктивных сегментов современных социальных сетей через осознанное отношение к ценностно-смысловому содержанию исходящей информации. Также по той причине, что у нынешнего поколения не выработана способность к эффективной когнитивной обработке сложной информации, которую оно получает в ходе социальных интеракций в различных социальных сетях.

4. Снижение образовательного уровня молодёжи 21 века. Охват молодёжи высшим образованием в среднем по России составляет 27%. Было выявлено, что за последние десять лет данный показатель несколько упал в связи с сокращением заочной и бюджетной форм обучения (в том числе в сегменте низкокачественного образования).

5. Склонность следовать примитивным ценностям молодёжной эрзац-культуры. Сама эрзац-культура строится на примитивизме изображения человеческих отношений, развлечении, стандартизации содержания, культа успеха и потребительства, насаждения конформизма. Данную культуру можно сравнить с этическим учением «гедонизм», которое утверждает наслаждение, как высшее благо и цель жизни [6, 110].

На сегодняшнее время влияние современных факторов воспитания наиболее действенно в области духовной и психической составляющей личности человека, а структура духовности личности наиболее уязвима к культурно-информационному воздействию. Наиболее сильное влияние на процесс становления патриотически-устойчивой личности учащегося оказывает микросреда, семья, СМИ, искусство, литература, общественные организации и движения, а также дифференцируются попытки личности вычленив себя, как сознательную и индивидуальную личность, из общества, частью которого она является.

Это стремление ведет к активному осмыслению пережитого опыта и адаптации будущего, осознанию своего места в обществе и проектирование желаемого. Вот почему патриотическая воспитанность способна сплачивать, объединять многих людей во внутренне солидарные общности, выражать сущность воли, проявляющейся в индивиде, роде, народе, нации.

Важным фактором, требующими изменения подходов к патриотическому воспитанию, является возникновение условий для непосредственного включения молодежи в жизнь общества через развитие у них патриотических чувств. В первую очередь утверждается необходимость нового подхода к структуре и содержанию воспитательного процесса, к формированию системы ценностей, составляющих основу гуманного, демократического общества, к оценке соотношения нравственности и патриотизма в воспитании, к определению характера педагогических отношений в условиях свободы, многообразия форм педагогической деятельности. Результаты реализации новых подходов зависят от целенаправленности усилий в повышении качества интеграции знаний, составляющих содержание патриотического воспитания. Новых подходов требует также разработка вариативных программ воспитательной работы, которые должны стать не традиционными нормативными документами, а плодом творческих исканий авторских коллективов школ и высших учебных заведений [4, 89]. При этом очень важно опираться на принципы учета возрастных и индивидуальных особенностей обучающихся,

свободе выбора видов деятельности, учета особенностей самих учебных заведений.

Цель гражданско-патриотического воспитания – развитие у молодежи гражданственности, патриотизма как важнейших духовно-нравственных и социальных ценностей, формирование у нее профессионально значимых качеств, умений и готовности к их активному проявлению в различных сферах жизни общества, особенно в процессе военной, и других, видов государственной службы, верности конституционному и воинскому долгу в условиях мирного и военного времени, высокой ответственности и дисциплинированности.

Для достижения этой цели требуется выполнение некоторых задач:

- проведение научно-обоснованной управленческой и организаторской деятельности по созданию условий для эффективного военно-патриотического воспитания молодежи;

- утверждение в сознании и чувствах молодежи патриотических ценностей, взглядов и убеждений, уважения к культурному и историческому прошлому России;

- создание новой эффективной системы военно-патриотического воспитания, обеспечивающей оптимальные условия развития у молодежи верности Отечеству, готовности к достойному служению обществу и государству, честному выполнению долга и служебных обязанностей.

В содержании данного воспитания выделяют два основных, тесно взаимосвязанных между собой компонента:

1. Первый характеризуется широкой социально-педагогической направленностью. Он основывается на таких элементах, как: позитивные мировоззренческие взгляды и позиции по основным социальным, историческим, нравственным, политическим, военным и другим проблемам.

Социально-педагогический компонент является доминирующим и составляет его ядро. Только сформировав личность гражданина и патриота России с присущими ему ценностями, взглядами, ориентациями, интересами и т. д. можно рассчитывать на успешное решение более конкретных задач по подготовке и реализации функции защиты Отечества, военной и другим, связанным с ней, видам государственной службы [3, 192].

В современных условиях, когда решается проблема профессионализации и личного состава Вооруженных Сил РФ, значительно возрастает роль и значение специфического компонента содержания военно-патриотического воспитания. Это предполагает его более глубокую и последовательную диф-

ференциацию, основательную и всестороннюю разработку в соответствии с теми конкретными задачами, которые возлагаются на защитников Отечества в процессе прохождения военной и других, связанных с ней видов государственной службы.

2. Практическая реализация призвана обеспечить: глубокое понимание каждым молодым человеком своей роли и места в служении Отечеству, основанном на высокой личной ответственности за выполнение требований военной и государственной службы; убежденность в необходимости выполнения функции защиты Отечества в современном мире; формирование основных качеств, свойств, навыков, привычек, необходимых для успешного выполнения обязанностей в рядах Вооруженных Сил РФ, других войск. Основой содержания специфического компонента является любовь к Отечеству, верность гражданскому и воинскому долгу, воинская честь, храбрость, стойкость, самоотверженность, доблесть, мужество, взаимовыручка [1, 98].

В современных условиях в содержании гражданско-патриотического воспитания молодежи в качестве приоритетных выделяются следующие духовно-нравственные ценности: гражданственность, общенациональность в государственном масштабе; приоритет общественно-государственных интересов над личными; лояльность к основам государственного и общественного строя, к существующей политической системе; патриотизм, преданность своему Отечеству; преемственность, сохранение и развитие лучших традиций Вооруженных Сил РФ, других войск, воинских формирований и органов; самоотверженность и способность к преодолению трудностей и лишений; гуманизм и нравственность, чувство собственного достоинства; социальная активность, ответственность, нетерпимость к нарушениям норм морали и права.

Библиографический список

1. Данилюк А.Я., Кондаков А.М., Тишков В.А. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России. – М., 2019.
2. Духовно-нравственное, патриотическое воспитание детей и молодежи: законодательный аспект, проблемы и пути решения [Текст]: [заседание круглого стола Комитете Государственной Думы ФС РС] // Вестник образования России. – 2020. – № 8.
3. Сафронова В.М. Прогнозирование, проектирование и моделирование в социальной работе: учебное пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2019. – 192 с.

4. Соколова И.В. Гражданско-патриотическое воспитание школьников: направление и задачи военно-патриотического воспитания / И.В. Соколова // Классный руководитель. – М.: Педагогический поиск. – 2020. – № 8. – С. 84–89.
5. Ушинский К.Д. Программа нравственно-патриотического воспитания / К.Д. Ушинский // Классный руководитель. – 2019. – № 7. – С. 15–20.
6. Формы и способы гражданско-патриотического и духовно-нравственного воспитания. Час правового общения «Право для тебя и меня» / Л.В. Шишкина // Классный руководитель. – 2013. – № 4. – С. 99–111.

Н.В. Фоменко

**ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКОВ СОВМЕСТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
УЧАЩИХСЯ 5–8 КЛАССОВ В ПРОЦЕССЕ КОЛЛЕКТИВНЫХ
ТВОРЧЕСКИХ ДЕЛ (НА ПРИМЕРЕ РАБОТЫ
ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОГО КЛУБА «ЭРУДИТ»
МАУ ДО «ДВОРЕЦ ДЕТСКОГО ТВОРЧЕСТВА» г. ТАГАНРОГА**

Аннотация. В статье рассматриваются психологические особенности младших подростков. Описываются коллективные творческие дела, которые наиболее значимы для детей этого возраста. Описывается работа интеллектуального клуба «Эрудит» при Дворце детского творчества г. Таганрога по данной проблеме.

Ключевые слова: младшие подростки, психологические особенности детей 11–14 лет, коллективные творческие дела.

N.V. Fomenko

**FORMATION OF SKILLS OF JOINT ACTIVITY OF PUPILS OF
GRADES 5-8 IN THE PROCESS OF COLLECTIVE
CREATIVE AFFAIRS (ON THE EXAMPLE OF WORK
INTELLECTUAL CLUB "SCRABBLE"
UIA DO "PALACE OF CHILDREN'S CREATIVITY" OF TAGANROG**

Annotation. The article discusses the psychological characteristics of younger adolescents. Collective creative activities that are most significant for children of

this age are described. The work of the intellectual club "Scrabble" at the Palace of Children's Creativity of Taganrog on this problem is described.

Key words: younger teenagers, psychological characteristics of children aged 11–14, collective creative activities.

Учащиеся 5–8 классов относятся, если иметь в виду 11-летнюю общеобразовательную школу, к группе младших подростков, согласно общепринятой в настоящее время классификации Д.Б. Эльконина [5, 144].

Для школьников этого возраста (11–14 лет) характерны особенности психологического и социального развития. Как известно, важнейшим содержанием психического развития подростков становится развитие самосознания. У подростков возникает интерес к своей собственной личности, к выявлению своих возможностей и их оценке. В развитии познания подростком окружающей действительности наступает период, когда объектом относительно глубокого изучения становится человек, его внутренний мир. Интерес к себе, к собственной психической жизни и к качествам своей личности рождает потребность сравнить себя с другими, оценить себя, разобраться в своих чувствах и переживаниях. Подростковый возраст традиционно считается самым трудным в воспитательном отношении [5, 125].

Л.С. Выготский выдвинул гипотезу о несовпадении трех точек созревания в подростковом возрасте: полового, общеорганического и социального [1, 244–268]. Это несовпадение создает почву для основного противоречия подросткового возраста. Возникновение у ребенка чувства взрослости является центральным и специфичным новообразованием. Данное новообразование становится стержневой особенностью личности. Именно оно включает специфическую социальную активность подростков: они становятся восприимчивы к усвоению норм, ценностей и способов поведения, существующих в мире взрослых и в их отношениях. Именно в подростковом возрасте происходит сознательное усвоение ценностей, изменение характера познавательной деятельности. Подросток становится способным к более сложному аналитико-синтетическому восприятию предметов и явлений. У него формируется способность самостоятельно мыслить, рассуждать, сравнивать, делать относительно глубокие выводы и обобщения. Развивается способность к абстрактному мышлению. Для подросткового возраста характерно интенсивное развитие произвольной памяти, возрастание умения логически обрабатывать материал для запоминания. Внимание становится более организованным, все больше выступает его преднамеренный характер.

Этот период обусловлен не только качественными навыками и полезным изменениями в организме подростка и в его окружении, но связан с возникновением специфических состояний, которые играют важную роль в период наибольшего развития, но и становятся опасным звеном. Пубертатный период знаменуется бурным психофизиологическим развитием и перестройкой социальной активности ребенка. Мощные сдвиги происходят во всех отраслях жизнедеятельности, делают этот возраст “переходным” от детства к взрослости [3, 56].

Подростковый возраст богат переживаниями, трудностями и кризисами. В этот период складываются, оформляются устойчивые формы поведения, черты характера, способы эмоционального реагирования. Это пора достижений, стремительного наращивания знаний, умений, становление “Я”, обретение новой социальной позиции. Вместе с тем, это потеря детского мироощущения, появление чувства тревожности и психологического дискомфорта.

Подростковый возраст часто называют периодом диспропорции в развитии [4, 12]. В этом возрасте увеличивается внимание к себе, к своим физическим особенностям; обостряется реакция на мнение окружающих, повышается чувство собственного достоинства и обидчивость. Физические недостатки часто преувеличиваются. Прежде всего, по сравнению с детским возрастом, возрастающее внимание к своему телу обусловлено не только физическими изменениями, но и новой социальной ролью подростка. Окружающие ожидают, что благодаря физической зрелости он уже должен справляться с определенными проблемами развития.

Подросток – это уже не ребенок, но еще и не взрослый человек. Ребенок, в таком возрасте, как бы стоит на грани между детством и взрослой жизнью. Это период, когда ребенок старается быть независимым от взрослых, но его поведение и реакции еще напоминают детство. Подростку уже будет довольно сложно навязать чужое мнение, так как у него есть на все свое собственное объяснение, которое может и не соответствовать действительности. Ребенок в подростковом возрасте, в большинстве случаев, сам видит свои плюсы и минусы, но он часто может преувеличивать свои возможности и, соответственно, преуменьшать недостатки. В этом возрасте ребенок ищет себе новых друзей, знакомых, часто меняет компании, у него происходят конфликты в этой сфере, то есть подросток пытается найти свое место в обществе.

Исследования внутреннего мира подростков показывают, что одной из самых главных моральных проблем среднего школьного возраста является несогласованность убеждений, нравственных идей и понятий с поступками,

действиями, поведением. Система оценочных суждений, нравственных идеалов неустойчива. Трудности жизненного плана, семейные проблемы, влияние друзей могут вызвать сложности в развитии и становлении личности. Поэтому одним из главных направлений работы классного руководителя должно стать формирование у детей нравственного опыта, развитие системы справедливых оценочных суждений.

В этом возрасте особое значение приобретает чувственная сфера. Свои чувства подростки могут проявлять очень бурно, иногда аффективно. Этот период жизни ребенка иногда называют кризисным. Признаками его могут быть упрямство, эгоизм, замкнутость, уход в себя, вспышки гнева, поэтому классный руководитель должен быть внимателен к внутреннему миру ребенка, больше внимания уделять индивидуальной работе, проблемы ребенка решать наедине с ним.

Подростковый возраст самый благоприятный для творческого развития. Учащимся нравится решать проблемы, находить сходства и различия, причину и следствие. Ребятам интересны внеклассные мероприятия, в ходе которых можно высказать свое мнение, самому решать проблему, участвовать в дискуссии, отстаивать и доказывать свою правоту.

Особое значение для подростка в этом возрасте имеет возможность самовыражения и самореализации. Учащимся будут интересны такие творческие дела, которые служат их активному самовыражению и учитывают их интересы. Ребят привлекает возможность самостоятельной организации творческих дел, вступления в диалог со старшими, со сверстниками, принятия самостоятельных решений. Образно говоря, организуя работу с учащимися, взрослый должен выступать не в роли исполнителя, а в роли дирижера.

В работе с младшими подростками важным является формирование навыков коллективной деятельности.

В исследованиях Я. Коменского, Л. Колберга, А.В. Петровского, С.Т. Шацкого, А.С. Макаренко и др. отмечается, что коллектив имеет огромное влияние на становление и развитие личности. Любая деятельность более продуктивна в коллективе, поскольку в коллективной деятельности проявляются особенности каждого учащегося по отдельности и всех в единстве коллектива. В процессе коллективного взаимодействия учащихся у них складываются коллективные цели, задачи, навыки совместного решения задач. Важным психологическим условием воспитания является воспитание в коллективе и через коллектив.

Межличностные взаимоотношения среди подростков – одна из главных тенденций переходного возраста [1, 57]. Потребность в общении со сверстниками, которых не могут заменить родители, возникает у детей очень рано и с возрастом усиливается. Поведение подростков по своей сути является коллективно-групповым.

Во-первых, общение сверстников очень важный канал информации; по нему подростки узнают многие необходимые им вещи, которые им по тем или иным причинам не сообщают взрослые.

Во-вторых, это специфический вид межличностных отношений. Групповая игра и другие виды совместной деятельности вырабатывают необходимые навыки социального взаимодействия, умения подчиняться коллективной инициативе и в то же время отстаивать свои права, соотносить личные интересы с общественными. Вне общества сверстников, где взаимодействия строятся принципиально на равных началах и статус надо заслужить и уметь поддерживать, ребенок не может вырабатывать необходимых взрослому коммуникативных качеств, соревновательность групповых взаимоотношений, которой нет в отношениях с родителями, также служит ценной жизненной школой.

В-третьих, это специфический вид эмоционального контакта. Сознание групповой принадлежности, солидарности, товарищеской взаимопомощи не только облегчает подростку автономизацию от взрослых, но и дает ему чрезвычайно важное чувство эмоционального благополучия и устойчивости.

Учитывая особенности младших подростков, программа интеллектуального клуба «Эрудит» Дворца детского творчества г. Таганрога ориентирована, в том числе, и на формирование навыков коллективной деятельности учащихся 5–8 классов.

И.П. Иванов подчеркивает, что коллективная деятельность учащихся формируется через организацию коллективных творческих дел (КТД). Учитывается технология подготовки и участия в коллективном деле. Оно состоит из следующих этапов:

- предварительный анализ дела;
- целеполагание коллективного дела;
- планирование коллективного дела;
- реализация;
- итоговый анализ коллективного дела [2, 48].

В сфере воспитания коллективная деятельность и коллективные творческие дела (КТД) уже на протяжении десятилетий занимают свое особое место. Эта замечательная методика, технология, прекрасно учитывающая психологию подросткового возраста, действительно способная творить чудеса. Коллективное творческое дело – это групповая деятельность, имеющая игровую инструментовку, совокупность приемов, действий, выстроенных в определенной последовательности.

В процессе КТД ребята приобретают навыки общения, учатся работать, делить успех и ответственность с другими, узнают друг о друге много нового, наконец, просто знакомятся и приобретают друзей. Таким образом, идут два важных процесса одновременно – формирование и сплочение коллектива, и формирование личности обучающегося. В процессе общей работы происходит взаимодействие людей разных возрастов, старшие помогают младшим, младшие учатся у старших [2, 72].

Во время планирования и организации коллективных творческих дел подростки приобретают большой опыт организаторских навыков, каждый может подать идею, предложить новый способ действия, взяться за организацию определенного этапа коллективного творческого дела.

Коллективные творческие дела становятся мощной силой, обеспечивают широкую внеурочную занятость детей. Положительный эмоциональный настрой – гарантированная ситуация успеха.

Одно из наиболее ярких проявлений системы коллективных творческих дел – самоуправление и самоуправление. Совет дела – это активные, заинтересованные люди, от которых зависит организация проведения КТД. Через Советы дела, которые формируются для подготовки КТД, каждый может приобщиться к управлению. Состав советов постоянно обновляется и представляет возможность участия каждому желающему попробовать свои силы.

Самоуправленческая деятельность осуществляется в разных видах:

- участие в планировании, разработке, проведении и анализе ключевых дел коллектива;
- выполнение коллективных, групповых и индивидуальных поручений.

Таким образом, коллективные творческие дела, как крупные воспитательные акции, создают периоды повышенного эмоционального напряжения положительной направленности, яркие события жизни, подготовленные сознательно и осуществленные большинством, содержат в себе ценные нравственные ориентиры, на которых строится жизнь этого большинства, позволяя-

ют перевести ценности системы в личные ценности каждого из ее участников, в целом, формируются навыки коллективной деятельности.

В ходе коллективных творческих дел клуба «Эрудит» учащиеся 5–8 классов в рамках формирования навыков коллективной деятельности также:

- реализуют и развивают свои способности («Азбука профессий», «Знатоки русского языка» и др.);
- расширяют знания об окружающем мире, осваивают культурное пространство, этнические традиции («История Донского края», «Таганрогу 320», «Я и мой город», («Масленица» и др.);
- приобретают навыки проектирования («Ученик будущего», «История телевидения» и др.);
- расширяют знания по экологии («Зеленая Россия», «Я и мой город» и др.);
- формируют уважение к своим педагогам, наставникам («Женщины в истории мира», «2023 год – Год педагога и наставника» и т. д.).

У школьников закрепляются коммуникативные навыки в ходе представления презентаций, защиты проектов, формируются способности к рефлексии и анализу; происходит становление личности (конкурс капитанов, работа в малых группах).

В ходе мероприятий присутствует большая доля игры, занимательности, которые соединены с высокой идейностью, целеустремленностью, что и составляет главное своеобразие КТД. Данная деятельность является одной из самых важных в формировании навыков коллективной деятельности.

Мы стремимся придать воспитательной работе красочный характер, чтобы она отличалась глубиной и убедительностью фактического материала.

Работа со школьниками строится по принципам коллективной творческой деятельности, предоставляя обучающимся возможность реализации своих интересов и потребностей, развития способностей общения, самореализации в среде сверстников. Кроме того, участие в творческих делах позволяет детям отдохнуть, найти друзей.

Библиографический список

1. Выгодский, Л.С. Проблема возраста // Выготский Л.С. Собрание сочинений: в 6 т. – М.: Педагогика, 1984. – Т. 4.
2. Иванов, И.П. Энциклопедия КТД / И.П. Иванов. – М.: Педагогика, 1989. – 208 с.

3. Прихожан, А.М. Тревожность у детей и подростков: психологическая природа и возрастная динамика / А.М. Прихожан. – М.: Московский психолого-социальный институт. – Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2000.
4. Условия формирования коллектива подростков в процессе совместной деятельности [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://repetitora.com/> [Дата обращения: 02.03.2023].
5. Эльконин, Б.Д. Психология развития: учебное пособие / Б.Д. Эльконин. – М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 144 с.

Раздел 5

Методическая копилка

А.А. Веселая

ЭКОНОМИЧЕСКАЯ ИГРА «ПУТЕШЕСТВИЕ ПО РЫНКУ»

Аннотация. В данной статье представлена методическая разработка экономической игры. Она направлена на изучение новых экономических понятий, обобщение и закрепление пройденного материала.

Ключевые слова: рынок, конкуренция, реклама.

A.A. Veselaya

THE ECONOMIC GAME «JOURNEY THROUGH THE MARKET»

Annotation. This article presents the methodological development of the economic game. It is aimed at the study of new economic concepts, generalization and consolidation of the material covered.

Key words: market, competition, advertising.

Ход игры

Сегодня наш урок пройдет в форме экономической игры «Путешествие по рынку», которая состоит из 5 туров [2].

За правильный и быстрый ответ, каждая команда получает свои баллы. Первой отвечает команда, которая поднимет руку.

В конце игры подводятся итоги, считаются баллы каждой команды, и таким образом, выявляется команда-победитель.

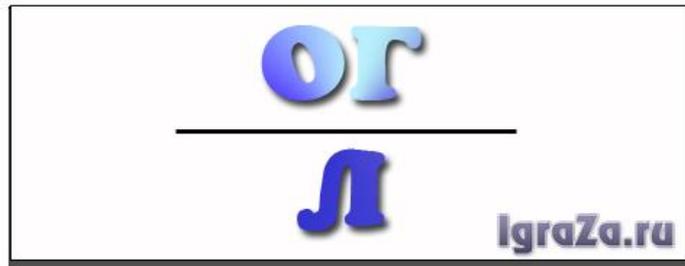
Учащиеся делятся на две команды, представляют название и девиз.

1 тур «Выход на рынок»

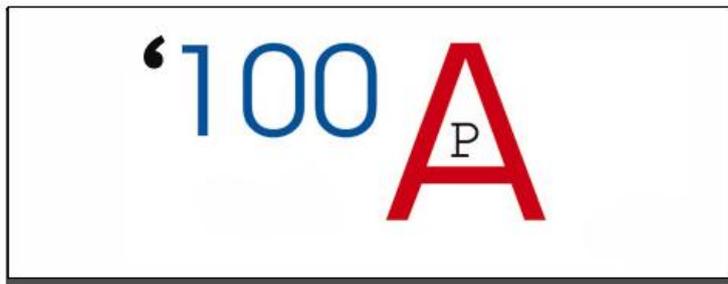
Описание задания: Каждой команде представлены экономические ребусы [1], которые необходимо решить (правильный ответ – 2 балла).



Ответ: товары



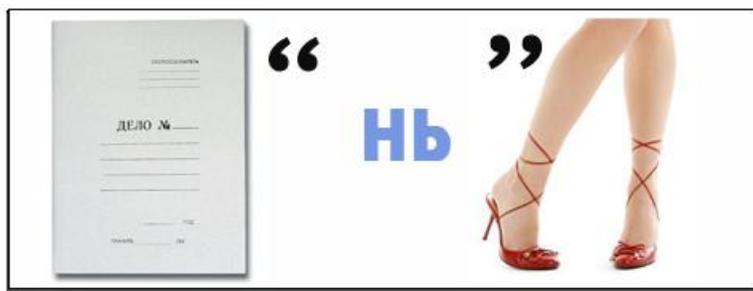
Ответ: налог



Ответ: товар



Ответ: обмен



Ответ: деньги

Мы знаем, что рынок не может существовать без конкуренции. А знали ли вы, что конкуренция в переводе с латинского означает «столкновение». Именно поэтому следующим нашим этапом будет конкурентная борьба.

2 тур «Конкурентная борьба»

Описание задания: Каждая команда представляет по 2 основные формы конкурентной борьбы и кратко рассказывает о них. (время обсуждения – 7 мин., каждый правильный ответ – 3 балла)

Основные формы конкуренции:

1. Чистая (совершенная) конкуренция
2. Монополистическая конкуренция
3. Олигополия
4. Чистая монополия

Давайте представим, что мы на игре «Сто к одному». Я приглашаю подойти ко мне одного из участников команд.

3 тур «Блиц-опрос»

Описание задания: Задача одного из участников команд быстро ответить на вопросы, если он затрудняется, то следует сказать слово «дальше». (правильный ответ – 1 балл)

Блиц-опрос для команды №1

1. Место, где встречаются покупатель и продавец? (Рынок)
2. Цены на товары в рыночных условиях определяются? (Спросом и предложением)
3. Что не влияет на спрос? (Цены на ресурсы)
4. Какие деньги были самыми первыми? (Камни и ракушки)
5. Постоянно зависит от спроса и предложения? (Цена)
6. Спрос больше предложения, что это? (Дефицит)
7. Соперничество между фирмами? (Конкуренция)
8. Повышение уровня цен? (Инфляция)
9. Производители производят для? (Потребителей)

Блиц-опрос для команды № 2

1. Наука о ведении хозяйства? (Экономика)
2. Впервые бумажные деньги появились в? (Китае)
3. Средство, при помощи которого можно оценить стоимость чего-либо. (Деньги).
4. Цена на товар растёт в том случае, если? (Спрос выше предложения)

5. Намерение покупателя приобрести какой-либо товар по определённой цене? (Спрос)

6. Спрос меньше, чем предложение (Избыток)

7. Как называется рынок с одним покупателем? (Монопсония)

8. Есть продавцы, а есть? (Покупатели)

9. К чему приводит конкуренция? (К улучшению качества товара)

На любом предприятии лицом компании является его глава – директор. На него возлагается вся ответственность за работу предприятия в целом, руководитель отстаивает интересы своей организации. Поэтому сейчас я приглашаю ко мне капитанов ваших команд. Представим, что мы на дебатах.

4 тур «Поединок капитанов»

Описание задания: Задача каждого капитана отстаивать свою заданную тему, при этом не называя её. Другой капитан должен понять, за какую тему агитирует его коллега (правильный ответ – 5 баллов).

Темы для дебатов:

1. Может ли рынок быть регулируемым?
2. Нужны ли выборы?

5 тур «Реклама»

Описание задания: Педагог рекламирует загаданный предмет. Задача команды задавать наводящие вопросы, таким образом, чтобы угадать его (каждый правильный ответ – 1 балл).

Предметы: деньги, компьютер, смартфон, фитнес-часы.

Игра подошла к концу, необходимо подвести итоги.

Подведение итогов: Максимально возможное количество полученных баллов 35. На данном этапе жюри подсчитывает количество баллов каждой команды, и выявляет победителя.

Мы предоставляем слово нашим уважаемым членам жюри для оглашения конечных результатов в нашей сегодняшней игре.

Библиографический список

1. Веселая А.А., Стеценко Ю.А. Внеклассное мероприятие «В мире экономики» // Вестник Таганрогского института имени А.П. Чехова. – 2022. – № 2. – С. 110–114.
2. Трунова А.В., Веселая А.А. Дидактическая игра «По островкам знаний» // Мастер-класс. – 2020. – № 7. – С. 41–45.

Сведения об авторах

Байбакова О.Д. – студентка 2 курса факультета истории и филологии, Таганрогский институт имени А.П. Чехова (филиал) ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)», г. Таганрог;

Богомаз С.В. – преподаватель Гаванского университета, г. Гавана;

Веселая А.А. – канд. техн. наук, доцент кафедры экономики и гуманитарно-правовых дисциплин, Таганрогский институт имени А.П. Чехова (филиал) ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)», г. Таганрог;

Виневская А.В. – канд. пед. наук, доцент кафедры общей педагогики, доцент кафедры инклюзивного образования и социально-педагогической реабилитации, заместитель директора по учебно-воспитательной работе, Таганрогский институт имени А.П.Чехова (филиал) ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)», Академия психологии и педагогики ЮФУ МАОУ «Школа 96 Эврика-Развитие» г. Ростова-на-Дону;

Гдалевич И.А. – канд., юр. наук, доцент кафедры экономики и гуманитарно-правовых дисциплин, Таганрогский институт имени А.П. Чехова (филиал) ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)», г. Таганрог;

Голобородько А.Ю. – директор ТИ имени А.П. Чехова (филиала) ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)», д-р полит. наук, канд. филол. наук, доцент;

Ефремова О.И. – канд. психол. наук, доцент, Таганрогский институт имени А.П. Чехова (филиал) ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)», г. Таганрог;

Землякова С.Г. – магистрант Таганрогского института имени А.П. Чехова (филиал) ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)», г. Таганрог, воспитатель детского сада «Золотая рыбка», г. Гудаута (республика Абхазия);

Каратаева Е.А. – учитель МАОУ «Школа 96 Эврика-Развитие», г. Ростов-на-Дону;

Кочергина О.А. – заведующий кафедрой общей педагогики, канд. пед. наук, доцент, Таганрогский институт имени А.П. Чехова (филиал) ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)», г. Таганрог;

Кочкина О.Ю. – учитель МАОУ «Школа 96 Эврика-Развитие», г. Ростов-на-Дону;

Кульбака Р.В. – учитель начальных классов, МБОУ Старостаничная СОШ, Ростовская область;

Кулешова А.Д. – учитель МАОУ «Школа 96 Эврика-Развитие», г. Ростов-на-Дону;

Курилкина О.А. – заведующий кафедрой отраслевых юридических дисциплин канд. юр. наук, доцент, Таганрогский институт имени А.П. Чехова (филиал) ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)», г. Таганрог;

Лозовицкая А.А. – аспирант 3 курса направления «Общая педагогика» ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)», преподаватель Таганрогского института имени А.П. Чехова (филиал) «РГЭУ (РИНХ)», г. Таганрог;

Налесная С.Л. – канд. пед. наук, доцент, Таганрогский институт имени А.П. Чехова (филиал) ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)», г. Таганрог;

Полякова Е.А. – студентка Таганрогского института имени А.П. Чехова (филиала) ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)»;

Пуйлова М.А. – канд. пед. наук, профессор кафедры педагогики дошкольного, начального и дополнительного образования, Таганрогский институт имени А.П. Чехова (филиал) ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)», г. Таганрог;

Сердюкова Ю.А. – заведующий кафедрой экономики и гуманитарно-правовых дисциплин, канд. юр. наук, доцент, Таганрогский институт имени А.П. Чехова (филиал) ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)», г. Таганрог;

Скуднова Т.Д. – д-р филос. наук, канд. пед. наук, профессор кафедры психологии, Таганрогский институт имени А.П. Чехова (филиал) ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)», г. Таганрог;

Тимофеев В.А. – канд. филос. наук, доцент, Таганрогский институт имени А.П. Чехова (филиал) ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)», г. Таганрог;

Топилина И.И. – канд. искусствовед., доцент, Таганрогский институт имени А.П. Чехова (филиал) ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)», г. Таганрог;

Топилина Н.В. – канд. пед. наук, доцент, Таганрогский институт имени А.П. Чехова (филиал) ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)», г. Таганрог;

Фоменко Н.В. – канд. пед. наук, доцент, Таганрогский институт имени А.П. Чехова (филиал) ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)», г. Таганрог;

Челышева И.В. – заведующий кафедрой психолого-педагогического образования и медиакоммуникации, канд. пед. наук, доцент, Таганрогский институт имени А.П. Чехова (филиал) ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)», г. Таганрог;

Педагогическое образование: традиции и инновации

Главный редактор А.Ю. Голобородько,

Научный редактор О.А. Кочергина

Подготовка электронной версии Н.В. Фоменко

Издательство ИП О.И. Волошина

Адрес: Таганрог, пер Тургеневский 16, 49

Подписано к использованию 24.05.2023

Учредитель журнала

Таганрогский институт имени А.П. Чехова (филиал)

ФГБОУ ВО «Ростовский государственный экономический университет (РИНХ)»