

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

№ 3/2024

**Педагогическое образование:  
традиции и инновации**

---

---

УДК 37.013  
ББК 74  
П24

**Редакционная коллегия:**

С.А. Петрушенко (главный редактор),  
А.А. Волвенко (заместитель главного редактора),  
О.А. Кочергина (научный редактор),  
О.Н. Филиппова, Н.В. Фоменко, Х. Бак (Турция),  
И.Е. Буршит, Л.В. Быкасова, О.А. Кочеткова,  
И. Горетить (Венгрия), О.Н. Кирюшина, 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: С.А. Петрушенко (главный редактор) [и др.]. – Таганрог, 2024. – Выходит 4 раза в год. – URL: <http://www.tgpi.ru/science/jurnal-pedagogicheskoye>. – Текст: электронный.

В настоящее издание вошли статьи, подготовленные преподавателями магистрантами и преподавателями Таганрогского института имени А.П. Чехова (филиала) ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)», учителями и воспитателями детских садов Ростовской области, учителями г. Москвы, 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, 2024

© ТИ имени А.П. Чехова (филиал) ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)», 2024

## Содержание

### *Вступительное слово*

<i>С.А. Петрушенко, О.А. Кочергина</i> .....	6
--	---

### **Раздел 1. Методология и технология научно-педагогического исследования**

#### **Михайлычев Е.А., Солнышков М.Е.**

Понятийный аппарат научно-педагогического исследования.....	7
---	---

#### **Стеценко И.А., Алтухова Е.В., Агафонов Д.А.**

Социальное проектирование в системе профессионального образования: методологический контекст.....	20
---	----

#### **Пуйлова М.А., Мирошниченко Т.В.**

Индивидуальный стиль педагогической деятельности: сущностно-смысловые.....	24
--	----

#### **Стеценко И.А.**

Аксиологический инструментарий менеджеристской платформы управления в сфере педагогического образования.....	30
--	----

### **Раздел 2. Инновации в педагогической практике**

#### **Асташова Н.А.**

Творчество в диалоговом пространстве образования.....	35
---	----

#### **Бурмистрова Е.А.**

Проектная деятельность как эффективное средство освоения студентами публицистического стиля речи.....	52
---	----

#### **Кравец О.В.**

Особенности обучения монологической речи на иностранном языке.....	58
--	----

#### **Тимошенко Ю.М.**

Условия эффективности самостоятельной работы учащихся на уроках иностранного языка.....	65
---	----

#### **Кравченко О.В.**

Роль речевого этикета в процессе формирования навыков говорения при обучении французскому языку.....	75
--	----

**Наливайченко И.В.**

Роль образовательных учреждений в сохранении и передаче социального опыта..... 81

**Раздел 3. Дошкольное и начальное образование**

**Куклина Т.В., Перебайлова И.В.**

Возможности использования языкового портфолио для контроля и оценки коммуникативной компетенции учащихся младших классов при обучении немецкому языку..... 85

**Мокаева М.А., Догучаева Т.А., Башиева Ж.Д.**

Формирование и развитие системы ценностей здорового образа жизни у младших школьников..... 90

**Терских И.А.**

Применение интерактивных форм и средств обучения для повышения эффективности образовательного процесса в современной начальной школе..... 96

**Тимофеенко В.А., Михайленко А.А.**

Психолого-педагогическая характеристика детей дошкольного возраста 104

**Топилина И.И.**

Актуальность формирования творческой активности младших школьников в условиях детской школы искусств (ДШИ)..... 109

**Топилина И.И.**

Музыкально-творческая активность дошкольника как важный компонент личностного развития ребенка..... 114

**Раздел 4. Проблемы воспитания**

**Мазуренко О.В., Гагарина М.Н.**

Модель образовательной среды дошкольной образовательной организации на основе духовно-нравственных ценностей русской культуры.... 121

**Мазуренко О.В., Грачева А.В.**

Модель деятельности учителя начальных классов, направленная на формирование гражданской идентичности обучающихся..... 127

**Байсиева Л.К., Каракизов И.М.**

Особенности духовно-нравственного воспитания в условиях цифровизации образовательного пространства..... 133

<b>Топилина Н.В.</b> Современные подходы к изучению проблемы патриотического воспитания в школе.....	137
---	-----

## **Раздел 5. Инклюзивное образование**

<b>Виневская А.В.</b> Становление и развитие региональной системы инклюзивного образования.....	144
<b>Виневская А.В., Аргун К.Д., Бреднева А.А.</b> Методика проведения занятий по ранней профориентации у подростков с расстройствами аутистического спектра на основе использования учебно-методического комплекса «Взросляндия».....	154
<b>Кобякова Г.Н., Кудрина А.А.</b> Формирование связной речи у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня речевого развития.....	158
<b>Макарова Е.А., Гаркуша И.В.</b> Использование возможностей цифровых технологий в контексте инклюзивного образования.....	168
<b>Топилина Н.В., Бовтун М.М., Недзельская Л.А.</b> Развитие эмоционального интеллекта у детей с особыми образовательными потребностями.....	174

## **Раздел 6. Методическая копилка**

<b>Дудокина Н.А.</b> Конспект открытого урока математики (1 класс, закрепление знаний по теме: «Числа от 1 до 20»).....	180
<b>Павленко И.А.</b> Подготовка к ОГЭ по географии в 9 классе: из опыта работы учителя...	185
<b>Похилая О.П.</b> Контрольные точки освоения учебного предмета «Математика».....	193
<b>Серехан Т.С.</b> Классный час «Веселое путешествие по городу Здоровья» (1 класс).....	198
<b>Уманец О.А., Грищенко Л.М.</b> Развитие функциональной грамотности и «движение первых».....	206
<b>Сведения об авторах.....</b>	216

## Вступительное слово

В очередном выпуске журнала «Педагогическое образование: традиции и инновации» рассматриваются проблемы развития образования и науки как приоритетного направления государственной политики. Педагогическое образование имеет особое значение для системы образования в целом, а его качество оказывает влияние на результативность обучения и воспитания на дошкольном, начальном, среднем, высшем уровнях, а также в дополнительном образовании.

Авторы статей, ориентируясь на современные тенденции, представили свои позиции по актуальным проблемам в сфере образования и воспитания, а также возможные пути их решения.

В номер включены такие разделы, как «Методология и технология научно-педагогического исследования», «Инновации в педагогической практике образования», «Проблемы дошкольного и начального образования», «Современные проблемы воспитания», «Инклюзивное образование», «Методическая копилка», в которых освещаются вопросы организации научно-педагогических исследований в сфере образования; профессиональной подготовки педагогов и менеджмента в педагогическом образовании; применения актуальных педагогических и информационных технологий в процессе обучения; организации разноплановой работы с воспитанниками дошкольных образовательных учреждений и обучающимися начальной школы, а также с детьми с ограниченными возможностями здоровья, кроме того уделяется внимание актуальным направлениям процесса воспитания (гражданско-патриотическому, духовно-нравственному) и проч.

Выражаем благодарность авторам и читателям за поддержку, надеемся на дальнейшее плодотворное сотрудничество.

*С.А. Петрушенко, О.А. Кочергина*

---

## Раздел 1. Методология и технология научно-педагогического исследования

**Е.А. Михайлычев, М.Е. Солнышков**

### ПОНЯТИЙНЫЙ АППАРАТ НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

*Аннотация.* В настоящей статье рассмотрены актуальные вопросы разработки понятийного аппарата научно-педагогического исследования. Материал статьи подготовлен на основе исследований научной школы концептуальной педагогической диагностики.

*Ключевые слова:* понятийный аппарат, научно-педагогическое исследование, методология, теория.

**E.A. Mikhailychev. M.E. Solnyshkov**

### CONCEPTUAL APPARATUS OF SCIENTIFIC AND PEDAGOGICAL RESEARCH

*Annotation.* This article discusses current issues in the development of the conceptual apparatus of scientific and pedagogical research. The material in the article is based on research of the scientific school of conceptual pedagogical diagnostics.

*Key words:* conceptual apparatus, scientific and pedagogical research, methodology, theory.

Методология педагогического исследования является одним из приоритетных направлений научного поиска, реализуемого в последние годы в рамках научной школы концептуальной педагогической диагностики профессора Е.А. Михайлычева [3; 4; 5; 6; 7; 8; 9; 10].

Понятийный аппарат присутствует изначально – от названия темы и до последней точки отчета, – в любом исследовании, в том числе – и научно-

педагогическом. Но при этом степень его ясности, корректности и системности – бывает различна:

- в самой науке в целом, как обобщенной и представленной в понятиях и терминах области реальности;
- в составляющих ее научных дисциплинах (например, в педагогике – история педагогики, сравнительная педагогика и т. д.);
- в их структурных компонентах – теориях разных рангов (пример в педагогике – теория развивающего обучения, теория педагогической диагностики и др.);
- в еще не сформировавшихся окончательно в самостоятельные теории идеях (поликультурность образовательного пространства, экстенсивность развития предмета современной педагогики и пр.);
- в номенклатуре ее познавательного аппарата – названия подходов, методов и методик исследования;
- в номенклатуре применяемых инструментальных средств практической реализации идей – в названиях применяемых технологий, составляющих их методов и организационных форм;
- в принятых и адаптировавшихся в повседневной практике характеристиках педагогических явлений, процессов (как в профессиональной, так и в обывденной лексике «трудный ребенок» и «дезадаптированный подросток», «делинквент» и т. п.);
- в специфической авторской лексике отдельных исследований – например: «валеопедагогическая диагностика» (В.Е. Кайма), «открытая поликультурная образовательная среда» (О.В. Гукаленко), «контекстно-интенсифицированный подход» (В.В. Дрозина);
- в теоретических и прикладных исследованиях научных направлений и школ: «лично-ориентированное образование» (И.С. Якиманская), «имплицитная теория личности», «лично-развивающая образовательная ситуация», «личные функции обучаемого» (В.В. Сериков), «лично-ориентированное воспитание», «человек культуры», «гуманистическая педагогическая культура» (Е.В. Бондаревская). Данные научные школы работают в русле парадигмы лично-ориентированной педагогики, но применяемая в научных школах общая терминология имеет свои особенности трактовок.

Методологи науки справедливо отмечают, что построение **строгой научной теории** обычно начинается с введения строгих и точных определений.



В противном случае – отнюдь нередко, – когда почти каждый исследователь использует свой, «авторский» понятийный аппарат, насыщенный понятными лишь ему одному терминами, происходит взаимонепонимание, неразбериха, усложняется сопоставление результатов исследований. И, как следствие, – замедление темпов развития науки, вращающейся долгие годы в порочном кругу споров вокруг плохо определенных понятий.

**Сложилась ситуация, когда исследовательская и диагностическая практика, опережая теорию, идет вперед, поставляя теоретикам трудно сопоставимый и малонадежный информационный материал.** Одними и теми же терминами могут называться различные виды диагностических работ (например – тестирование, опрос) или же, наоборот, под различными терминами (например – этап, шаг, стадия, звено диагностики) могут пониматься одни и те же операции (хотя каждый термин несет свою смысловую нагрузку и имеет свои традиции научного употребления). Нередко смешивается общее и частное – тест как научная методика и тест как тестовое задание или любое испытание (первоначальный смысл этого английского слова).

**Понятийный аппарат** педагогики и любой составляющей педагогику как науку педагогической теории, даже в том виде, в котором он существовал к началу исследования (как в публикациях, так и в педагогическом сознании педагогов-практиков), **тяготеет к системности и целостности.** И, независимо от того, в какой степени это тяготение отражено реально в используемых в данной теории и осознаваемых понятиях.

Именно поэтому конкретизация целей и главных задач начинающегося исследования зачастую дополняет их круг необходимостью характеризовать изучаемую систему понятий в терминах системного подхода, отражающих особенности функционирования системного объекта.

То есть предельно четко и понятно описать свой понятийный аппарат, конкретизируя его с полнотой и однозначностью, достаточной для определения диагностично поставленных целей, задач и гипотез исследования, а также описания его процесса и ожидаемых результатов.

Сложившаяся в употреблении теоретиками и практиками система педагогических понятий нестабильна, что отражается в некорректном использовании понятий, в недостаточно полном и глубоком понимании практиками многих научных терминов и незнании подходов, методик и т. п. Это в значительной степени стихийно формирующаяся система, не имеющая достаточно авторитетных, действенных научно-методических центров разработки диаг-

ностических проблем. Тяготение педагогов-теоретиков к системности понятийного аппарата своей науки есть – издаются различные по объему и качеству наполнения педагогические словари, в ряде диссертационных исследований в приложениях или отдельным подразделом (иногда – параграфом, в докторских диссертациях – главой) приводится понятийный аппарат в принятых автором формулировках (как собственных, так и чужих).

**Каждый исследователь должен определиться в контексте идей, понятий тех теорий, на которые он изначально опирается в замысле своего исследования и той научной школы, к которой он тяготеет или же принадлежит.**

Развитие терминологической системы современной педагогики не поспевает за интеграционным процессом между педагогикой и смежными науками, особенно, психологией (педагогической, возрастной, социальной) и социологией. В результате интеграционных процессов в педагогику входят термины, выработанные в других, методологически целостных системах и понятные в контексте именно своих «материнских» систем.

Затрудняет формирование понятийного аппарата педагогики, по мнению многих теоретиков, то, что **традиционная педагогическая терминология в наши дни недостаточно корректна**. Предлагаемые идеи, подходы, концепции, модели, программы, методики, технологии несут с собой непривычную лексику, и ее введение в педагогический научный оборот не всегда серьезно мотивировано. Условно педагогическую научную лексику можно разделить на несколько специфических групп.

В одних случаях это устоявшаяся в мировой психолого-педагогической науке терминология, с которой наш учитель ранее не был ознакомлен «по ненадобности» (очень бдительно охранялась идейная чистота его марксистско-ленинского мировоззрения). Это названия и ключевая терминология известных на Западе течений, подходов (от «вальдорфской педагогики» и «открытых университетов» до «психопедагогики» и «супервизора» – организатора тестирования).

Со второй группой терминов он не мог познакомиться из-за кастовости профессиональной науки, ее слабого выхода в массовую практику, мизерных тиражей научных изданий (нередко расходившихся между авторами, как труды интереснейших московских методологических семинаров 70-х годов XX в. или сборников тематических конференций). Это практически вся терминология валидации, экспериментальной проверки и апробации

данных, типологии диагностических методик, терминология профессионально поставленной экспертизы и прогнозирования и т. п.

Третья группа терминологии, выбрасываемой книжным и журнальным рынком, малотиражными сборниками научных трудов в педагогические науки, является продуктом самотворчества ученых и педагогов-инноваторов. Причем – не всегда удачным (от «экологической валидности» до «аристологических лицеев»). Часть их является результатом целесообразной и обоснованной популяризации психолого-педагогической науки и идущей, подчас, за ней следом (как неизбежного побочного продукта), наукообразности словотворчества. Некоторые же из них так и остаются малопонятным и малоизвестным осадком наукотворческой продукции, другие – получают из-за активной популяризации определенную известность. Но, не будучи концептуально обоснованными, больше дезорганизуют педагогов-инноваторов, чем помогают им осмыслить состояние и тенденции развития понятийного аппарата современной педагогической науки.

Четвертая группа циркулирующих в педагогической литературе терминов – следствие не всегда удачного калькирования западной терминологии – «информационно-смысловые элементы знания», «знаниевая педагогика», «ключевые компетенции», «дистантное образование» и т. п.

Пятая группа применяемой терминологии является следствием запоздалой попытки реставрации утраченного прошлого богатейшей сокровищницы российской педагогической культуры – от вернувшихся в нашу школьную практику многочисленных лицеев со всеми возможными прилагательными (классический, технический, технологический, гуманитарный) до церковно-приходских школ и религиозного воспитания – по контрасту с атеистическим, про которое почти неприлично стало говорить.

Шестая группа – продукт интеграционных процессов между педагогикой и смежными науками – психодиагностикой, демографической статистикой, эмпирической социологией, экономикой. Ранее неслыханные в школах слова «мозговая атака», «репрезентативность», «психокоррекция», «мониторинг», «образовательный маркетинг» запорхали в педагогической печати из одной статьи в другую (иногда – минуя стадию собственно-педагогического осмысления с позиций специфики предмета педагогики).

Седьмая группа широко применяемых терминов – неизбежное следствие компьютеризации и хоть медленно, но идущего технического переоснащения

системы образования – от «информационных педагогических технологий» до «мультимедийных средств» и «компьютерных тестов».

Для современной педагогической методологии является весьма болезненным фактом, что то, что подразумевается исследователями – создателями и апробаторами авторских исследовательских методик под термином «содержательная валидность», в научно-педагогической и психодиагностической литературе характеризуется еще как минимум пятью понятиями, частично отражающими суть данного явления.

Исследования (профессионально поставленные, а не теоретизирование «к вопросу о...») понятийного аппарата педагогики крайне редки. Терминологические словари же, зачастую представляют собой не продукт методологического анализа, а «сборную солянку» из переписанных (притом – не всегда точно и полно) терминов, взятых в попавшихся под руку составителя книгах. Вместо четкой методологической концепции словаря как зеркала понятийного аппарата науки часто мы видим эклектику в ее худшем проявлении.

Философ В.С. Библер отмечает, что определить понятие – значит, развить его, включить в узловую линию понятийных превращений (а не перечислять признаки). То есть – надо определить понятие через поиск его места в системе понятийной теоретической структуры, в системе категорий, уже сложившихся в данной научной отрасли [1].

Философы отмечают относительность и динамичность **объема содержания понятий**, который «выражает собой не только реально существующее число различных объектов, которое было бы охвачено данным понятием в случае абсолютно исчерпывающего знания о данном предмете, но лишь число познанных в данный момент представителей изучаемого предмета» [1, 20]. Аналитическая глубина вскрытия сущности понятия, его проявлений, проведение различий между термином и его аналогами (реальными и мнимыми) – редкость в психолого-педагогических науках.

Общенаучная методология требует, чтобы каждое вновь вводимое (а желательно и используемое как опорное в исследовании) понятие соответствовало **принципу аспектной чистоты**, который «реализует положения требования законов правильного, непротиворечивого и доказательного мышления при построении научной теории» и означает:

- а) познание педагогических явлений в определенных системах связей и отношений;

- б) отражение этих связей и отношений в соответствующих системах понятий, расположенных в точно обозначенных плоскостях и уровнях абстракции;
- в) выделение, таким образом, предмета познания в сложном объекте;
- г) построение последовательной и непротиворечивой концепции об этом предмете [2].

В соответствии с логикой своего развития, педагогическая наука в силу своей динамичности имеет сложную, исторически сложившуюся, постоянно изменяющуюся понятийную систему.

В нее входят и архаичные (но – не архивные!) термины, смысл которых пополняется, видоизменяется на каждом этапе развития науки. Хотя бы, например, слово «педагог», ранее, в Древней Греции обозначавшее раба, водившего ученика – сына свободного гражданина полиса в школу (а учителя называли «дидаскалом»). Заметим, что термин «дидактика», вбиравший в себя во времена Я.А. Коменского всю науку об обучении и образовании, ныне сужен в пособиях по педагогике до науки о закономерностях обучения, хотя, временами, и предпринимаются попытки возврата к его первоначальному значению.

Ряд терминов проникает из смежных наук – эмпирической социологии (достоверность, репрезентативность, социум, макроструктура), социальной психологии (микрогруппа, психологическая атмосфера, межличностные отношения, лидерство), а уже о древней подруге педагогики – психологии – можно и не говорить. «Мотивация, темперамент, направленность личности, когнитивные процессы» прочно вошли в педагогический лексикон (последние – и в дословном переводе как «познавательные процессы»).

«Управленцы», «воспитанность», «отличники», «хорошисты», «методразработка», «методичка» стали привычными на страницах педагогической прессы, равно как и «детдомовцы», «дошколята» и многое другое из живого педагогического лексикона.

В любом исследовании должна быть своя **ведущая идея** (к сожалению, далеко не всех работах достаточно четко прослеживающаяся) и связанные с нею ключевые понятия. Такая идея обычно бывает сопряжена с поисками исходной абстракции или исходного начала, способной к саморазвертыванию, саморазвитию.

Для осознания и определения собственной методологии исследователю должна быть очевидна необходимость **всестороннего анализа ведущей**

**идеи**, ее глубокой оценки с точки зрения различных задач, которые стоят перед воспитанием и обучением в целом. И, конечно же – с точки зрения первоначально намеченных задач предпринимаемого исследования. Затем должно последовать **сопоставление с другими идеями, определяющими явления избранной области исследования** и выявление – чем эта ведущая идея может и должна быть пополнена для того, чтобы на ее основе можно было бы представить четко свой конструкт-модель изучаемого явления или процесса.

Надо понимать (четко оговаривать свое понимание) сущность ключевых и, казалось бы, всем понятных понятий – таких, как «развитие», «педагогический принцип», «педагогический закон», «структура личности», «педагогическая система», «социальное воспитание» и т. п.

Нередко и в кандидатской диссертации, и в разработках, обобщающих передовой опыт (как декларируется, но не всегда бывает на деле), авторы смело выводят свои принципы – от глобально-теоретических (как переустроить мировую систему образования или же, как минимум, российскую) до сугубо частных – по сути дела, обычных правил на уровне четкого алгоритма. Столь же смело и широко употребляется термин «педагогическая система», под которой разные авторы разумеют то, что хотят они (от системы образования или классно-урочной системы до собственной методики преподавания конкретного материала по дисциплине). При этом доказательства системности обычно отсутствуют или же бывают крайне поверхностны.

Отмечавшаяся тенденция к заимствованию (иногда не по потребностям и логике исследования, а из-за моды) переводных методик и импортной (в основном своей – англоязычной) терминологии создает дополнительные и трудноразрешимые проблемы.

Разработка определенной понятийной системы исследования требует соблюдения сложившихся в лингвистике и лексикологии принципов группировки терминов.

Многие педагогические термины составляют **лексико-семантические группы**, объединяющие слова с сопоставляемыми, однородными значениями. Такие группы характеризуют различные аспекты педагогической деятельности. Как отмечают лингвисты, «лексико-семантические группы обладают определенной структурой, которая состоит из ядра и периферии» в них входят слова одной определенной части речи – существительные, прилагательные, глаголы т. д. [11].

В массовой педагогической практике обычно не придается особого значения корректности применяемой терминологии. Взаимосвязь обыденной и научной терминологии, как отмечают лингвисты, достаточно сложна: в языке происходит постоянный процесс **детерминологизации** слов, расширение сфер их применения, переход из терминологической лексики в лексику обыденную.

Основными направлениями детерминологизации являются:

- переход от метафорического употребления к устойчивому переносному значению;
- расширение границы специального употребления слова и развитие впоследствии этого обобщенного значения;
- расширение сфер употребления слова без заметных сдвигов в его смысловом содержании [11].

Поэтому в практике педагогического исследования вполне естественно (учитывая отсутствие специальной исследовательской и диагностической подготовки массы педагогов) постоянное смещение, **сосуществование обыденной и научной терминологии**. Другое странно было бы ожидать. Но такое распространенное употребление обыденной терминологии значительно осложняет задачи формирования строго научного понятийного аппарата и его внедрение в массовую лексику педагогов.

Выдвигаемые наукой и практикой новые идеи, факты порождают необходимость в новых лексических средствах, которые вначале создаются педагогами-практиками путем как терминологизации, так и детерминологизации, а в дальнейшем развитии используются школьными-инноваторами, управленцами-реформаторами и педагогами-теоретиками. Они облачают новую лексику в ту непривычную или оригинальную форму, которая тесно связана с их идеологией, методологическими позициями и стилистическими особенностями.

Объектная общность (личность формирующегося человека в определенной социальной системе, педагогический процесс с его участниками в их разностороннем взаимодействии) характерна для системы общественных наук и связанной с ними, гуманитарной по своей ценностной направленности, медицинской системой знания. Это создает благоприятные условия для адаптации в новой педагогической дисциплине (педагогической теории или технологии) заимствуемых понятий. Тем более что из более развитых смежных отраслей многие понятия уже давно начали «перекочевывать» в сопредельные.

Среди особенности педагогической терминологии И.М. Кантор отмечал ту, что педагогические понятия отражают педагогические явления по преимуществу непосредственно, имеют свои денотаты в реальной практике и, как правило, не нуждаются в особых способах интерпретации. Но при этом элемент формализации играет вспомогательную роль и находит возможности позитивного применения для решения частных вопросов педагогической теории [2].

Методологическая проблема заимствования терминологии связана с наличием в языках, в т. ч. русском, на котором создается данный понятийный аппарат, интернациональных терминов (прямо или косвенно связанных с процессом исследования, диагностирования). В основном это относится к общенаучной терминологии высокого уровня обобщенности и «классической» терминологии отраслевых наук.

Русские аналоги многих терминов имеются, достаточно широко используются и в повседневной речи, и в популярных работах. Причем – без каких-либо попыток дифференциации с иноязычной научной лексикой, имеющейся во многих случаях. Строгие терминологические определения, связанные с типологиями и классификациями как, например, «тест», «анкета», «интервью», часто свободно и своевольно заменяются терминами «задания», «опросник», а «этап», «стадия» – на «шаг» или «ступень». Все это – далеко не одно и то же, но стремление к доступности стиля приводит, порою, к потерям и неточностям в смысловом плане.

Создание понятийного словаря какой-либо науки, либо ее отрасли всегда сталкивается с проблемой объема словаря, в том числе с соотношением в нем терминов и номенклатуры достаточно употребительной научной и повседневной педагогической лексики.

В каждом начинающемся педагогическом исследовании, для достижения целостности его методологии в соответствии с исходными концептуальными установками замысла исследования, необходимо решить ряд задач совершенствования понятийного аппарата:

а) определить наиболее распространенную в современной педагогической литературе терминологию, характеризующую сущность изучаемой педагогической проблемы, ее основные структурные компоненты;

б) скорректировать с позиций методологии педагогики и лексикологии основной понятийный аппарат педагогической проблемы и методологии собственного исследования, устранив при этом имеющиеся не-



точности и противоречия в трактовке основных, системообразующих понятий различными авторами. В случаях, когда как аналогичные применяются несколько терминов, отобрать те из них, которые являются наиболее информативными и удобными в употреблении;

в) уточнить и систематизировать необходимую «периферийную» терминологию, употребляемую в теории и практике и составляющую, совместно с основными, системообразующими терминами, каркас семантического поля педагогической проблемы.

Чтобы понятия в исследовании «работали» на все его этапах, а не были бы чисто теоретическим продуктом исследовательского самолюбования и словотворчества, обязательна процедура **операционализации понятий**, связанная с моделированием *конструкта* изучаемого объекта, либо методики как диагностического средства. Поскольку малоопытному исследователю она является наименее понятной, остановимся на ней более подробно.

**Еще до составления программы исследования и подбора его инструментария нам необходимо иметь предельно четкое представление об основных характеристиках изучаемых объектов в операциональных терминах, четко и иерархично сформулированных дидактических целей.**

Иначе сразу становится неясным, что же конкретно, на каком уровне глубины и широты мы должны диагностировать с помощью теста и каким основным конкретным требованиям должен соответствовать тест. Задачи педагогического исследования намного объемнее и шире задач эмпирического сбора данных.

**Операционализация понятий включает три уровня.**

**На первом уровне** происходит **определение понятий**. Операциональные определения могут фиксироваться как двусторонние дедукционные предложения, содержащие вероятностные связи между изучаемым явлением и его индикаторами. Явление может представлять собой сочетание характеристик с высокой взаимной корреляцией и обозначаться некоторым термином. Здесь используются описательные определения. Полученные в них операциональные характеристики являются «индикаторами» понятия по определению и в качестве таковых уже не подлежат эмпирическому обоснованию.

**Вторым уровнем** операционализации понятий является «**измерение по определению**», при котором разработчиком теста последовательно выполняется ряд операций: понятия переводятся в индикаторы; индикаторы перево-

дятся в переменные; переменные переводятся в индекс; оценивается индекс путем расчета на надежность и обоснованность.

**Третьим уровнем** операционализации является особый тип вывода ненаблюдаемого из наблюдаемого посредством **гипотетического конструкта**. Для этого разрабатываются и используются специфические математические модели, различного типа шкалы, применяются методы факторного, латентно-структурного и причинного анализа, с которыми соотносятся данные индексов [12].

В итоге, операционализировать понятие, характеризующее изучаемые объекты педагогической реальности, знания или качества – это значит сформировать индекс и как систему инструкций, и как картину данных, раскрывающую на эмпирическом уровне состояние и тенденцию развития интересующего нас объекта или явления.

В заключении **представим работу педагога-исследователя с понятийным аппаратом по избранной теме НИР в виде алгоритма.**

1. Определение темы исследования и объема включенной в него проблематики. Желательно – с мотивацией как включения каких-либо проблем в предмет исследования, так и «отсечения» проблем или их аспектов с ясными аргументами и в том, и в другом случае.
2. Определение круга понятий, связанных с затрагиваемыми проблемами, по литературным и иным источникам. Желательны ссылки на употребляемость этих понятий в научной лексике, на опорные научные авторитеты, в чьей трактовке эти понятия применяются исследователем, если можно и известно – на авторов этих понятий или тех, кто ранее Вас вводил их в научный оборот.
3. Дополнение круга понятий терминами практической профессиональной деятельности с объяснениями необходимости такого дополнения.
4. Анализ содержания и характера понятий по позициям:
  - старое – новое (когда и кем введено?);
  - введение понятия обоснованно или не обоснованно;
  - устойчивое – нестабильное;
  - четко или нечетко определенное;
  - по статусу: общенаучные, свойственные циклу дисциплин, внутрипредметные (в рамках конкретной дисциплины), относящиеся к частной концепции, теории.

5. Отбор необходимого и достаточного круга понятий. Мотивация отбора именно таких формулировок, трактовок.
6. Лексикологический анализ отобранных понятий и объединение в группы: лексико-семантические, ситуативно-тематические, коммуникационные.
7. Уточнение понятийного поля исследования.
8. Выделение ядра ключевых понятий.
9. Операционализация понятий.
10. Уточнение диагностических индикаторов и индексов операционализированных понятий.
11. Схематическое представление понятийного поля НИР (в виде структурно-логических схем с координационными и иерархическими связями).

Можно надеяться, что последовательное выполнение указанных выше действий поможет начинающим исследователям досконально разобраться со своим понятийным аппаратом.

#### *Библиографический список*

1. Арсеньев, А.С., Библер, В.С., Кедров, Б.М. Анализ развивающегося понятия / А.С. Арсеньев, В.С. Библер, Б.М. Кедров. – М.: Наука, 1967. – 155 с.
2. Кантор, И.М. Понятийно-терминологическая система педагогики: Логико-методологические проблемы / И.М. Кантор. – М.: Педагогика, 1980. – 158 с.
3. Михайлычев, Е.А. Наукометрические требования к научно-педагогическому исследованию: учебное пособие / Е. А. Михайлычев, М. Е. Солнышков. – Таганрог: ИП Ступин А.Н., 2009. – 104 с.
4. Михайлычев, Е.А. Методология и технология педагогического исследования и диагностирования (технологии эмпирического исследования) [Текст] / Е. А. Михайлычев, Б. Е. Механцев, М. Е. Солнышков и др. – Таганрог: Изд-во ТГПИ им. А.П. Чехова, 2011. – 292 с.
5. Михайлычев, Е.А., Солнышков, М.Е. Методология научно-педагогического исследования: симптомы кризиса [Текст] // Альманах современной науки и образования. – 2011. – № 7. – С. 117–119.
6. Михайлычев, Е.А. Методология педагогического исследования / Е.А. Михайлычев, Б.Е. Механцев, М.Е. Солнышков. – Saarbrücken (Deutschland): LAP LAMBERT Academic Publishing, 2013. – 163 с.

7. Михайлычев, Е.А., Солнышков, М.Е. О кризисе методологии научно-педагогического исследования // Уральский научный вестник. – 2013. – № 22. – С. 5–8.
8. Михайлычев, Е.А., Солнышков, М.Е. О кризисе методологии научно-педагогического исследования // Stredoevropsky vestnik pro vedu a vyzkum. – 2015. – № 61. – С. 67.
9. Михайлычев, Е.А. Концептуальная педагогическая диагностика: научная школа и ее основные результаты / Е. А. Михайлычев, М. Е. Солнышков. – Saarbrucken (Deutschland): LAP LAMBERT Academic Publishing, 2015. – 305 с.
10. Михайлычев, Е.А. Словарь-справочник педагога-исследователя: учебное пособие / Е. А. Михайлычев, М. Е. Солнышков. – Saarbrucken (Deutschland): LAP LAMBERT Academic Publishing, 2017. – 249 с.
11. Тихонов, А.Н., Тихонов, С.А., Ким, Л.Л. Современный русский язык. Лексикология / А. Н. Тихонов, С. А. Тихонов, Л. Л. Ким. – Ташкент: Укувтучи, 1991. – 160 с.
12. Социальные исследования: построение и сравнение показателей / под ред. Э.П. Андреева и др. – М.: Наука, 1978. – 320 с.

**И.А. Стеценко, Е.В. Алтухова, Д.А. Агафонов**

**СОЦИАЛЬНОЕ ПРОЕКТИРОВАНИЕ  
В СИСТЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ:  
МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ КОНТЕКСТ**

*Аннотация.* В статье рассматриваются современные подходы к социальному проектированию в системе современного российского профессионального образования. Авторы представляют методологические основания проектной деятельности.

*Ключевые слова:* профессиональное образование, социальное проектирование, социальная практика, социальная проба, проектное обучение.

**I.A. Stetsenko, E.V. Altukhova, D.A. Agafonov**

**SOCIAL DESIGN IN THE SYSTEM OF VOCATIONAL EDUCATION:  
A METHODOLOGICAL CONTEXT**

**Annotation.** The article examines modern approaches to social design in the system of modern Russian vocational education. The authors present the methodological foundations of the project activity.

**Key words:** professional education, social design, social practice, social trial, project training.

Современные подходы к профессиональному образованию, подготовке педагогических кадров выдвигают на передний план вопросы применения методов социального проектирования, что обосновано и с позиции значимости роста гражданской активности молодежи, востребованности проектных компетенций у студенческой молодежи. Как отмечают исследователи Ж.В. Чайкина, Ж.В. Смирнова, Ю.В. Швецова, Е.В. Антонова, социальное проектирование выступает ключевым фактором развития личности студента в его гражданском становлении, активизации познавательных ресурсов, креативных возможностей [7].

При изучении методологических оснований проектной деятельности интересна и значима в рамках нашего исследования рефлексивно-гуманистическая модель образования, разработанная группой авторов С.Ю. Степановым, Г.Ф. Похмелкиной, Т.Ю. Колошиной и Т.В. Фроловой, как альтернативы традиционной репродуктивной образовательной парадигме. Авторская модель характеризуется следующими специфическими особенностями: «открытие проблемности и смыслов окружающих человека реальностей; создание условий свободного выбора сфер приобщения к социально-культурным ценностям; выявление зон неопределенности и развития жизнедеятельности обучаемого; культивирование всевозможных форм его творческой активности» [5].

В.И. Катаева социальное проектирование трактует как, «способ выражения идеи улучшения окружающей среды языком конкретных целей, задач, механизмов и возможных действий для их достижения; описание необходимых ресурсов для практической реализации замысла; указание конкретных сроков воплощения описываемой цели» [3].

Изучив различные подходы к трактовке ключевого понятия нашего исследования, мы пришли к выводу, который коррелирует с позицией Н.Н. Топольниковой, что социальное проектирование в образовательной сфере – это творческая, самостоятельная деятельность студентов, ориентированная на решение социально значимой проблемы во взаимодействии структур гражд-

данского общества с органами государственной власти, способствующая развитию активной гражданской позиции, успешной социализации и инкультурации личности и в итоге формированию социальной компетентности студента.

Многие авторы (Н.Н. Топольникова, Г.М. Беспалова, Н.М. Виноградова, Т.Д. Сидорова, И.Г. Рыженкова) придерживаются позиции, что социальная проба необходима для обучающихся школ [1, 6]. По нашему глубокому убеждению, чтобы научить качественно студентов социальному проектированию, им необходимо пройти все ступени этого процесса – социальную пробу, социальную практику и социальный проект. Рассмотрим каждый из представленных выше элементов структуры социального проектирования. Социальная проба – это первая ступень социального проектирования, в результате которой осмысливается информация о социальных явлениях и объектах, приобретает социальный опыт. Социальная практика связана с приобретением навыков социального взаимодействия. Социальный проект ассоциируется с созданием социально значимого продукта.

Для качественной организации процесса социального проектирования и его управления важно учитывать принципы социального проектирования: ограниченность проекта по различным критериям: время, целевые ориентиры, результат; целостность – соответствие общему замыслу и прогнозируемому результату; последовательность – соотношение и обоснованность логического построения проекта; объективность – доказательность деятельности коллектива авторов по осмыслению всех этапов проекта; жизнеспособность – выделение гипотетических возможностей продвижения социального проекта в других условиях; надежность – получение исходного результата; экономность – способность с минимумом затрат получить адекватный результат; компетентность авторов – адекватная осведомленность авторов в проблематике проекта, владение технологиями социального проектирования и наличие личностных качеств, обеспечивающих возможность реализации проекта [6].

Анализ теории и практики современного социально-экономического управления различными объектами предполагает необходимость применения к социальному проектированию различных научных подходов, которые взаимодополняют друг друга.

Комплексный подход предполагает учет различных аспектов управления, особо следует обратить внимание на экономическом, социальном организационном направлениях проектирования.

Интеграционный подход направлен на укрепление взаимосвязей между подсистемами и компонентами управления, между субъектами и уровнями управления.

Динамический подход предусматривает изучение объекта управления в динамическом единстве через причинно-следственные связи и ретроспективный и перспективный анализ.

Нормативный подход связан с установкой нормативов по важнейшим элементам подсистемы с учетом перспективности, комплексности и эффективности.

Количественный подход связан с применением статистических и математических методов, а также метода экспертных оценок.

Административный подход предусматривает использование нормативных актов для процесса регламентации элементов системы управления в рамках функционально-должностных аспектов.

В педагогической литературе появился новый феномен, который напрямую связан с социальным проектированием, проектное обучение, направленное на развитие креативного и критического мышления, творческого воображения, инициативности, рефлексивности. Исследователи М.В. Куклина, А.И. Труфанов, Н.Г. Уразова и А.В. Бондарева отмечают, что проектное обучение не замещает традиционное, а лишь дополняет его; проектное обучение позволяет расширять дополнительные профессиональные компетенции, мотивирует студентов к стартап движению и бизнес проектированию [4]. Остановимся на важном преимуществе проектного обучения – это развитие рефлексивности обучаемых. Причем отметим, что каждый этап занятия актуализирует рефлексивные действия студентов через аналитическую деятельность (определение проблемы, выделение главной мысли, сопоставление информации, структурирование и интерпретация информации), творческую деятельность (идеи по решению проблемы) и оценочную деятельность (результат и самооценка проекта).

Согласимся с позицией Л.И. Ереминой, что социальное проектирование развивает ценностно-смысловую сферу личности студентов через приобретение опыта активного взаимодействия с социумом и общественно-значимой деятельности [2].

Перспективы развития социального проектирования в профессиональной подготовке мы видим в расширении разнообразных объектов проектной деятельности, привлечении представителей органов государственной власти, мотивации студентов для участия в стартап и бизнес-проектировании.

#### *Библиографический список*

1. Беспалова Г.М., Виноградова Н.М., Сидорова Т.Д., Рыженкова И.Г. Мое действие – мой выбор. Методическое пособие для учителей общеобразовательных школ. – М.: Ижица, 2003. – 64 с.
2. Еремина Л.И. Социальное проектирование в профессиональной подготовке студентов // Общество: социология, психология, педагогика. – 2015. – № 3. – С. 23–28.
3. Катаева В.И. Социальное проектирование в муниципальных образованиях: монография. – М., 2009. – 104 с.
4. Куклина М.В., Труфанов А.И., Уразова Н.Г., Бондарева А.В. Анализ внедрения проектного обучения в российских вузах // Современные проблемы науки и образования. – 2021. – № 6. – С. 36–40.
5. Степанов С.Ю., Похмелкина Г.Ф., Колошина Т.Ю., Фролова Т.В. Принципы рефлексивной психологии педагогического творчества // Вопросы психологии. – Режим доступа: <http://www.voppsy.ru/issues/1991/915/-915005.htm> [Дата обращения 21.10.2024].
6. Топольникова Н.Н. Социальное проектирование во внеурочной деятельности. – Режим доступа: <https://irorb.ru/wp-content/uploads/2019/12/soczialnyj-proekt.pdf> [Дата обращения 11.08.2024].
7. Чайкина Ж.В., Смирнова Ж.В., Швецова Ю.В., Антонова Е.В. Социальное проектирование как средство активизации образовательной деятельности обучающихся высшей школы // Мир науки. – 2018. – № 3. – Режим доступа: <https://mir-nauki.com/PDF/02PDMN318.pdf>.

**М.А. Пуйлова, Т.В. Мирошниченко**

### **ИНДИВИДУАЛЬНЫЙ СТИЛЬ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ: СУЩНОСТНО-СМЫСЛОВЫЕ АСПЕКТЫ**

*Аннотация.* В статье проводится анализ сущностно-смысловых основ индивидуального стиля деятельности педагога, представленных в трудах



ученых; характеризуются основные компоненты, из которых складывается индивидуальный стиль педагогической деятельности; указывается роль индивидуального стиля деятельности педагога в целостном педагогическом процессе и решении образовательных задач.

**Ключевые слова:** стиль, индивидуальный стиль, педагогическая деятельность, психолого-педагогические знания, компетенции, профессиональное мастерство.

**M.A. Puylova, T.V. Miroshnichenko**

## **INDIVIDUAL STYLE OF PEDAGOGICAL ACTIVITY: ESSENTIAL AND SEMANTIC ASPECTS**

**Annotation.** The article analyzes the essential semantic foundations of the individual style of activity of a teacher, presented in the works of scientists; describes the main components that make up the individual style of pedagogical activity; indicates the role of the individual style of activity of a teacher in the holistic pedagogical process and solving educational problems.

**Key words:** style, individual style, pedagogical activity, psychological and pedagogical knowledge, competencies, professional skills.

Важность проблемы формирования индивидуального стиля педагогической деятельности напрямую связана с успешностью реализации педагогического процесса. Стоит отметить, что данные направления тесно взаимосвязаны. Национальным проектом «Образование» 2025–2030 годы определены основные направления развития системы образования до 2030 г., среди которых значимым является профессиональное развитие педагогических работников и повышение качества образовательного процесса. Это объясняется тем, что в педагогическом процессе педагог выступает связующим звеном между обучающимися и содержательной составляющей учебного занятия, при этом именно от стиля его преподавания зависит результат освоения учебного материала, качество обучения и предметная успеваемость. Индивидуальный стиль деятельности педагога должен способствовать многогранному развитию личности учеников.

Для более ёмкого понимания сущности данного понятия целесообразно обратиться к историческому аспекту его становления. Понятие «стиль»

(лат. *stilus*, от греч. *stylos* – палочка) в древности трактовалось как своеобразная манера написания заостренным стержнем из кости, металла или дерева, которым писали на восковых дощечках или бересте. В энциклопедических словарях понятие «стиль» рассматривается как способ осуществления чего-либо, отличающийся совокупностью своеобразных приемов; манерой вести себя, говорить, одеваться [2, 168].

Проблемой стиля педагогической деятельности, его формирования и значимости занимались многие ученые. В зарубежной и отечественной педагогике наблюдались различные подходы к исследованию понятия «стиль». В частности, в трудах известных педагогов и психологов О.А. Андорса, А.А. Коротаева, Т.С. Тамбовцева, В.А. Толочек, Т.М. Хрусталева и других прослеживался интегративный подход к трактовке данного понятия: стиль рассматривался как фактор, гармонизирующий личность профессионала, и важный элемент для становления профессионального мастерства и удовлетворенности субъекта своей профессией [1, 18].

В научных трудах Л.А. Вяткина, Е.А. Климов, В.С. Мерлин, Н.С. Лейтес и других можно встретить иной подход к формулировке понятия «стиль». С точки зрения указанных ученых стиль рассматривается как оригинальность деятельности, зависящий от сложившихся приемов, способов, творческая манера, определенность, выраженная в устойчивых принципах.

Современный ученый Н.Ю. Посталюк рассматривает сущность данного понятия через призму системно-деятельностного подхода, так как рассматривает его как диалектическое единство формы выражения и формы осуществления способа организации функционирования любой системы, связанной с человеческой деятельностью. Данный ученый ввел в педагогическую деятельность понятие «стиль личности» как свойства, погруженного в пространство индивидуальной жизни субъекта [1, 78].

В целом, стоит отметить, что, несмотря на множественность трактовок рассматриваемого понятия с точки зрения педагогической деятельности, все они тесным образом связаны с личностью педагога, его индивидуальными способностями.

Основные аспекты исследования понятия индивидуальный стиль деятельности в педагогике, предложенные в трудах ученых, представлены в таблице.

*Таблица 1 – Сущностно-смысловые основы понятия индивидуальный стиль деятельности педагога, представленные в трудах ученых*

ФИО ученого	Сущность понятия
Зимняя И.А.	Индивидуальный стиль деятельности – это «устойчивая система способов, приемов, проявляющаяся в разных условиях ее существования», при этом педагогическая деятельность рассматривалась как воспитывающее и обучающее воздействие учителя на ученика, как основа саморазвития и самосовершенствования [3, 168].
Маркова Л.Н.	Индивидуальный стиль деятельности преподавателя рассматривает как интегральную динамическую характеристику индивидуальности, представляющую собой относительно устойчивую открытую саморегулируемую систему взаимосвязанных индивидуально-своеобразных действий. Педагог рассматривается как индивид, субъект деятельности; саморегуляция – как внутренние возможности преподавателя; открытость рассматривается как влияние среды образовательного учреждения на формирование стиля преподавания [Цит. по 4, 65].
Загвязинский В.И.	Индивидуальный стиль педагогической деятельности – это «система излюбленных приемов, определенный склад мышления, манера общения, которая неразрывно связана с системой взглядов и убеждений» [2, 195].
Николаева М.В., Бурякова Т.С.	Индивидуальный стиль профессиональной деятельности педагога – это устойчивое сочетание интеллектуальных, мотивационных, эмоционально-ценностных свойств личности и соответствующих им взаимосвязанных действий, выражающих его индивидуальность и обеспечивающих овладение вариативными способами решения педагогических задач в профессиональной деятельности [5, 244].

Несмотря на множество трактовок рассматриваемого понятия, все они согласуются в том, что это индивидуальный стиль педагогической деятельности направлен на изыскание способов достижения типичных задач, которые позволяют людям с разными индивидуально-типологическими особен-

ностями добиваться равной эффективности при выполнении одной и той же деятельности разными способами.

Разнообразие понятий индивидуального стиля деятельности отражается во множестве взглядов на компоненты исследуемого понятия, среди которых можно выделить следующие:

- совершенство владения знаниями в предметной области;
- компетентность в области технологий обучения;
- компетентность в области психолого-педагогических знаний и самосовершенствования.

Анализируя данные компоненты индивидуального стиля педагогической деятельности, стоит отметить, что, с точки зрения психологов, владение компетентностями в области психологических и педагогических знаний очень важны. При этом стоит отметить о взаимообусловленности педагогической и психологических сторон работы педагога, так как при разных педагогических ситуациях педагог может как сознательно, так и стихийно использовать конкретные механизмы деятельности.

Индивидуальные личностные и психологические особенности педагога, такие как темперамент, целеустремленность, трудолюбие, адекватность самооценки, интеллектуальная активность, наблюдательность, контактность, стаж работы и другие во многом оказывают влияние на становление его индивидуального стиля профессиональной деятельности. Без способности и желания к познанию нового, умения организовать педагогическую деятельность, доброжелательности в общении с учащимися, педагогического творчества, реализации стратегической линии воспитания и обучения учащегося невозможна ежедневная педагогическая деятельность и формирование ее индивидуального стиля.

Также на индивидуальный стиль деятельности накладывают значительный отпечаток психо-эмоциональные особенности педагога, так как именно данная сфера определяет реакцию педагога на внешние воздействия, методы работы и формы контроля. Например, в ситуациях, требующих быстрого решения, действия молодого учителя с учетом особенностей его темперамента могут быть более импульсивны, чем реакция педагога опытного. Психологические знания и умение их применять, а также умение управлять своей психо-эмоциональной сферой являются важным фактором, влияющим на формирование индивидуального стиля педагога.

В условиях цифровизации системы образования наличие компетентностей в области технологий обучения также выступают неотъемлемым фактором педагогической деятельности. Индивидуализация педагогической деятельности в цифровой образовательной среде предполагает свободу выбора педагогом методов, приемов, форм обучения, дидактических средств, в том числе электронных средств обучения.

Индивидуальный стиль педагогической деятельности может быть показателем профессионального мастерства педагога или же его отсутствием, свидетельствовать об индивидуально-творческих достижениях или же об их искажении. Правильно выстроенный индивидуальный стиль педагогической деятельности является залогом качественного процесса обучения, прежде всего, с точки зрения его процессуальной составляющей.

Современный исследователь Е.М. Снигирева указывает на некоторые противоречия, которые прослеживаются в практике педагогической деятельности: «с одной стороны, общество предъявляет к учителю конкретные требования, иногда перерастающие в подгонку деятельности учителя под «шаблон», «стандарт»; с другой стороны, общественное сознание требует от учителя индивидуальности в работе» [5, 244].

Стоит отметить, что не существует «идеального» индивидуального стиля деятельности. Навязывания какого-либо «идеального образца» в порядке обмена опытом может привести к тому, что задачи профессиональной деятельности для педагога будут невыполнимы с точки зрения его личностных качеств. Поэтому каждый педагог должен стремиться найти свой стиль деятельности, который бы способствовал развитию его индивидуальным способностям.

В целом, говоря об индивидуальном стиле профессиональной деятельности педагога, следует отметить, что это интегративное понятие включающее в себя такие составляющие, как склад мышления и определенная манера общения с обучающимися, сопровождаемая владением педагогом таких компетентностей, как совершенство владения знаниями в предметной области, в области технологий обучения и коммуникации и психолого-педагогическими компетенциями. Владение педагогами в совокупности данными компетенциями позволит сформировать у них такой стиль педагогической деятельности, который будет способствовать эффективному решению профессиональных задач.

### *Библиографический список*

1. Адамова, О.Н. Формирование индивидуального стиля педагогической деятельности учителей в цифровой образовательной среде // Человеческий капитал как фактор социальной безопасности: Сборник материалов международной научно-практической конференции, Екатеринбург, 16 декабря 2021 года. – Екатеринбург: Уральский государственный педагогический университет, 2022. – С. 22–25. – Режим доступа: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=-49718181> [Дата обращения: 30.11.2024].
2. Загвязинский В.И., Атаханов Р.А. Методология и методы психолого-педагогического исследования. – М., – 2001.
3. Зимняя И.А. Педагогическая психология. – М.: Логос, – 2002.
4. Логинова, П.В. Факторы формирования индивидуального стиля педагогической деятельности учителей начальной школы / П.В. Логинова // Академическая публицистика. – 2024. – № 4-2. – С. 393–397. – URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=65642034> [Дата обращения: 30.11.2024].
5. Николаева М.В., Бурякова Т.С. Особенности проявления стиля учебно-профессиональной деятельности будущего учителя начальных классов // Актуальные проблемы формирования педагогической культуры будущих специалистов: межвуз. сб. науч. ст. с междунар. участием. Вып. 1: в 2.ч. – Барановичи: РИО БарГУ. – 2011. – Ч. 2. Педагогика. – С. 244–249.
6. Снигирева Е.М. Индивидуальный стиль педагогической деятельности: сущность, структура и основания существования. Исследования молодых ученых. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/individualnyy-stil-pedagogicheskoy-deyatelnosti-suschnost-struktura-i-osnovaniya-suschest>

**И.А. Стеценко**

### **АКСИОЛОГИЧЕСКИЙ ИНСТРУМЕНТАРИЙ МЕНЕДЖЕРИСТСКОЙ ПЛАТФОРМЫ УПРАВЛЕНИЯ В СФЕРЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

*Аннотация.* В статье рассматриваются особенности менеджеристской парадигмы и ее сущностные характеристики в сфере педагогического образования. Автор предлагает аксиологический инструментарий для корректировки отдельных направлений государственной образовательной политики.

**Ключевые слова:** государственная образовательная политика, педагогическое образование, менеджеристская парадигма, аксиологический инструментарий.

**I.A. Stetsenko**

## **AXIOLOGICAL TOOLS OF THE MANAGERIAL MANAGEMENT PLATFORM IN THE FIELD OF PEDAGOGICAL EDUCATION**

**Annotation.** The article examines the features of the managerial paradigm and its essential characteristics in the field of teacher education. The author offers axiological tools for correcting certain areas of state educational policy.

**Key words:** state educational policy, pedagogical education, managerial paradigm, axiological tools.

Перед современным педагогическим образованием стоит задача подготовки педагога, ориентированного на творческую созидательную профессиональную деятельность с учетом актуальных требований к организации и содержанию образовательного процесса, способного конструировать образовательную среду на основе интеграции индивидуального и социального, идентифицирующего свою профессиональную деятельность в контурах «духа» новаторства и служения миссии формирования и развития человеческого капитала страны. Одновременно можно констатировать, что, как и во всей системе высшего образования, в педагогическом образовании доминирует менеджеристская парадигма.

Контент идеологических постулатов менеджериума, построенный на неолиберальной платформе, оказался в центре внимания реформ в области образования в качестве характерных принципов, которых можно выделить ориентацию на рыночные отношения, эффективность, конкурентность. Внедрение управленческих технологий в сферу образования, сочетающих неолиберальные концепты с доктринами плановой организации хозяйства, привело к усилению контроля государства, сокращению бюджетного финансирования и как следствие к институциональным изменениям образовательного дискурса.

В результате распространения менеджеристских реформ в общественном секторе мы сталкиваемся с утратой ценностно-смысловых ориентиров, корректировками социально-культурной миссии образования,

оказывающей влияние на процессы социализации, инкультурации, масштабному тиражированию имитационных практик как декларации новых ценностей и формальных норм. Исследователи, занимающиеся изучением влияния политики менеджериализма в практике управления российским образованием в системе высшего образования, общего образования, дополнительного образования, в качестве институциональных ловушек выделяют возрастающую бюрократизацию, доминирование количественных показателей как индикаторов эффективности, кадровый и финансовый дефицит [1, 3].

Новая социально-культурная реальность высшего образования сталкивается с целевыми установками на развитие фандрайзинга и других видов активностей, характерных для рыночной системы организации, в виде коммерциализации научной деятельности вузов для компенсации сокращения бюджетных ассигнований на образование. Под влиянием менеджеристской парадигмы кардинальным образом трансформировались институциональные, организационные, ценностно-нормативные основы высшего образования, что оказало влияние и на изменение функции образования [5]. В этой связи теряет смысл и ценность знание как основной ресурс развития, интеллектуальный поиск, творчество, этические нормы педагогического сообщества.

Исследуя состояние науки и образования в социуме либерального типа, политолог М.Г. Делягин особо подчёркивает опасность утраты самостоятельных мыслительных компетенций, снижение показателей познавательной активности, поверхностность знаний с элементами «дрессировки», подверженность внешнему влиянию, что обуславливает необходимость возрождения традиционных духовно-нравственных ценностей. По нашему мнению, необходимо скорректировать тренд на чрезмерную цифровизацию и коммерциализацию образования, обратившись, как отмечает политолог М. Делягин «к специфике русской культуры, уникально сочетающей самые дефицитные качества нашей эпохи: творчество, склонность к технологиям, гуманизм и мессианство» [2, 327].

Исследователи А.И. Овчинников, А.Ю. Мамычев, П.П. Баранов отмечают, что образовательная модель либерального типа ориентирована на человека-потребителя и реализуется средствами коммерциализации системы образования и снижения образовательного уровня, что сопровождается морально-нравственной деградацией общества, которая характеризуется



коррупцией, агрессией и криминалом, кризисом семейных ценностей и демографическим спадом. Исправление этой критической ситуации мы видим через усиление влияния культуры как ценностно-смысловой платформы развития диалога общества и государства, поддержки образовательных институтов, транслирующих духовность и культуру в общество [4].

Поддерживаем выводы исследователей, что менеджериализация как стратегия, сформировавшаяся на платформе кризиса государства всеобщего благосостояния и неолиберального политического курса, избрана политическими элитами как новая специфическая управленческая идеология для трансформации институциональной структуры производства общественного блага [4]. От реализации менеджерской политики в области образования в большей степени пострадала ценностно-смысловая сфера образования, которая не выдержала конкуренции с неолиберальными ценностями и смыслами.

Актуальность и востребованность научных подходов к исследованию инструментария менеджериализма в системе педагогического образования на различных его уровнях связана с сущностными характеристиками и специфическими особенностями педагогической профессии.

В рамках современной образовательной политики России считаем важным выделить аксиологические лакуны, продуцируемые контентом неолиберальной парадигмы: глубинная ценностная несовместимость с Западом, преобладание материальных ценностей, упадок духовности, неравенство в доступе к общественным благам, антигуманность, отрицание патриотизма [6]. Обращение к ценностно-смысловому подходу позволит сконструировать образовательное пространство, предполагающее освоение студентами системы ценностей общества и внутренних регуляторов, адаптацию к социальной среде, выработку привычных норм поведения.

Сегодня в педагогическом сообществе страны и, в частности, Ростовской области, исторически представляющем собой уникальный «сплав» стремлений сохранить богатые традиции и ориентиров на обеспечение импульсов инновационного развития, усиливается «тональность» дискуссий об обогащении современного образовательного дискурса идеями и смыслами, в контексте которых, с учетом актуальных трендов развития социокультурного пространства, среди которых важное место занимают, очевидно, «треки» информатизации и цифровизации, осуществляется поиск возможностей обеспечения движения к восстановлению содержательного ядра образования как его возвращения к человеку и необходимости обогащения ценностной платформы

формирования картины мира личности в отношении к культурно-цивилизационному коду и генетике социума, в котором он живет и развивается.

Педагогическое сообщество страны ищет сегодня ответы на вызовы времени, разрабатывает алгоритмы демпфирования вызовов и угроз современности, осмысливает пути развития системы образования в сложных, «многослойных» и противоречивых условиях развития цифровых технологий. Первостепенную роль в обеспечении решения этих задач играет серьезная системная работа, направленная на формирование таких личностных качеств будущего учителя, как ответственность, верность делу и долгу, отзывчивость, гуманизация отношений между людьми, развитие человечности в человеческих отношениях. Важный аспект развития отечественной системы педагогического образования в условиях новой образовательной и, шире, - социокультурной, реальности, – возрастание роли воспитательной миссии конструируемой образовательно-познавательной среды, коррелирующей с важностью решения задач формирования в картине мире молодежи уважительного отношения к родной истории, культуре, традиционным ценностям.

По нашему мнению, необходимо актуализировать разработку альтернативных/новых управленческих технологий, основанных на аксиологическом инструментарии созвучному российскому менталитету и ориентированному на духовный потенциал, характеризующий человека как носителя культуры и нравственности.

#### *Библиографический список*

1. Вольчик В.В., Корытцев М.А., Маслюкова Е.В. Альтернативы менеджериализму в сфере образования и науки // Управленец. – 2020. – Т. 11. – № 6. – С. 44–56.
2. Деягин М.Г. Конец эпохи: осторожно, двери открываются! Общая теория глобализации. – М., 2019. – 832 с.
3. Дятлов А. В., Ковалев В. В. Эффективность управления высшим образованием России в практиках применения менеджеристских инструментов // Вестник института социологии, 2023. – Т. 14. – № 2. – С. 70–91.
4. Овчинников А.И., Мамычев А.Ю., Баранов П.П. Основы национальной безопасности. – М., 2017. – 224 с.
5. Садовая Е.С. Сауткина В.А., Зенков А.Р. (2019) Формирование новой социальной реальности: технологические вызовы. – М., 2019. – 190 с.
6. Старостин А.М. Новая философия глобального мира: проблемная репрезентация: монография. – Ростов н/Д., 2021. – С. 234.

---

## Раздел 3. Инновации в педагогической практике

Н.А. Асташова

### ТВОРЧЕСТВО В ДИАЛОГОВОМ ПРОСТРАНСТВЕ ОБРАЗОВАНИЯ

*Аннотация.* Творческий процесс в образовании представляет уникальный вариант организации деятельности субъектов, направленный на созидание нового человека, способного изменять мир, оригинально решать поставленные задачи, выстраивать разнообразные связи и отношения в процессе актуального взаимодействия. Благодаря творчеству стимулируются условия, в которых каждый человек сможет реализовать себя, показать грани своих талантов, достичь определенных высот. Диалогическая природа творчества позволяет создать особое образовательное пространство, в котором усиливается проявление персональности личности, развитие дивергентного мышления, эмоциональности, овладение коммуникативными и творческими умениями.

*Ключевые слова:* творчество, диалог человека с миром, механизмы творческого диалога, творческая личность, типы творческой личности, образование

N.A. Astashova

### CREATIVITY IN THE INTERACTIVE SPACE OF EDUCATION

*Annotation.* The creative process in education represents a unique variant of the organization of the subjects' activities aimed at creating a new person capable of changing the world, solving tasks in an original way, building a variety of connections and relationships in the process of actual interaction. Thanks to creativity, conditions are stimulated in which everyone will be able to realize themselves, show the facets of their talents, and reach certain heights. The dialogic nature of creativity makes it possible to create a special educational space in which the manifestation of personality, the development of divergent thinking, emotionality, and mastery of communicative and creative skills are enhanced.

**Key words:** creativity, human dialogue with the world, mechanisms of creative dialogue, creative personality, types of creative personality, education.

Современное образование находится в ситуации, когда требуется найти ключевые решения его развития в процессе подготовки человека к жизни в более сложном мире, к встрече с неопределенностью, к решению нестандартных задач. Образование как уникальный процесс, обладающий особыми социальными, культурными, антропологическими, диалогическими, аксиологическими, технологическими характеристиками, может использовать ресурсы не только традиционных, но и оригинальных – творческих моделей организации образования. Это позволит включить наиболее эффективные пути и способы развития личности для решения одной из главных задач современного образования – создать условия для раскрытия творческого потенциала обучающихся, развития их интеллекта, эмоциональной сферы, инновационной деятельности и творческих способностей.

Большой интерес для профессионального обсуждения вызывают вопросы, связанные с исследованием творчества, его основных особенностей, развития у субъектов образования умений ведения диалога на основе активного взаимодействия, сотрудничества с использованием ресурсов коммуникации.

Исследование феномена творчества связано с изучением деятельности человека, который способен преобразовать существующее и создавать новое. Именно творчество ориентировано на разработку и внедрение новых способов деятельности, включение в образование новых материальных и духовных ценностей. В философском энциклопедическом словаре творчество рассматривается как «деятельность, порождающая новые ценности, идеи, самого человека как творца<sup>1</sup>. Стало быть, творческий процесс нацелен на созидание нового человека, способного изменять мир, оригинально решать поставленные задачи, выстраивать разнообразные связи и отношения в процессе творческого диалога с людьми.

Известно, что американские ученые Дж. Гилфорд, А. Маслоу, Е. Торренс исследовали проблему творчества в психологии и обратили внимание на то, что творчество направлено на преобразование элементов реальности во что-то новое с использованием логического развития идей и мысленных образов. Дополняя эти положения, Е. П. Торренс предлагает рассматривать

---

<sup>1</sup> Философия: энциклопедический словарь / под ред. А.А. Ивина. М.: Гардарики, 2004. С. 849.

творчество как процесс, что обуславливает исследование данного процесса для определения типа личности, способной осуществлять творческий процесс. Важной основой данного процесса является среда, в которой творческий процесс получает заряд активности, оригинальности и инновационности. Кроме этого, ученый обращает внимание на результат творческого процесса – продукт, который показывает уровень успешности выполненной работы.

Среди отечественных ученых обратимся к мнению известного психолога Л.С. Выготского, который определяет творчество как «...такую деятельность человека, которая создает нечто новое, все равно, будет ли это созданное какой-нибудь вещью внешнего мира или известным построением ума или чувства...» [1, 3]. Речь идет о создании нового в различных сферах проявления активности человека.

Подтверждение характеристики творческой деятельности как деятельности, ориентированной на нечто новое, мы находим в исследовательских выводах С.Л. Рубинштейна, который также подчеркивает и то, что оригинальный результат творческой деятельности входит в историю развития не только самого творца, но и науки, искусства и т.д. [2, 56]. Важно отметить и его идею о том, что «всякий труд включает в той или иной мере интеллектуальные, мыслительные процессы более или менее высокого уровня. В какой-то мере всегда представлен в труде и момент изобретения, творчества» [4, 52].

С точки зрения отечественного психолога Я. А. Пономарёва, творчество «ставилось в основу эволюции мира. Творчество человека рассматривалось лишь как одна из фаз развития жизни – движения от старого к новому. Утверждалось, что эта фаза продолжает собой творчество природы. Полагалось, что и то и другое составляют один ряд, не прерывающийся никогда» [3, с. 256]. Понятно, что творчество человека является одной из его фаз. Однако, от этой фазы зависит развитие всех других фаз творчества.

Мы можем предположить, что творчество является «призмой», которая отражает проблемы современного образования и «переводит» их на уровень, высвечивающий связи творчества и педагогической практики. Известный отечественный дидакт И.Я. Лернер рассматривал творчество обучающегося как один из видов его деятельности, в котором создаются качественно новые ценности, влияющие на развитие личности как общественного субъекта. Вызывают интерес предложенные исследователем процессуальные черты творческой деятельности:

- самостоятельный перенос знаний и умений в новую ситуацию;
- видение новой проблемы в знакомой ситуации;
- видение новой функции объекта;
- умение видеть альтернативу решения;
- самостоятельное комбинирование из известных способов деятельности нового:
- видение структуры объекта;
- видение альтернативы решения и его хода;
- построение принципиально нового способа решения, отличного от известных субъекту [4, 52–55].

Для более детального понимания сущности рассматриваемого процесса важным может быть определение феномена творчества В.И. Загвязинским, который видит в этом процессе «созидание чего-то нового на основе преобразования познанного: нового результата или оригинальных путей и методов его получения. Новизна и преобразование – две наиболее существенные характеристики творчества», – пишет В.И. Загвязинский [5, 55–56].

Профессор В.И. Андреев представляет творчество как вид человеческой деятельности и обращает внимание на его характеристики:

- «наличие противоречия, проблемной ситуации или творческой задачи;
- социальный вклад в развитие общества и личности...;
- наличие объективных (социальных, материальных) предпосылок, условий для творчества;
- наличие субъективных предпосылок для творчества (личностных качеств, знаний, умений, особенно положительной мотивации, творческих способностей личности);
- новизна и оригинальность процесса и результата» [6, 136].

Не возникает сомнений, что организация творческой деятельности связана с наличием объективных и субъективных предпосылок и отличается новизной и оригинальностью. Это доказано профессором В.И. Андреевым в теории и на практике.

Творчество – уникальная часть жизни общества и человека, оно направлено на создание нового мира, решение разнообразных вопросов. Благодаря творчеству стимулируются условия, в которых каждый человек сможет реализовать себя, показать грани своих талантов, достичь определенных высот.

Существует достаточно много видов творчества, обратимся к некоторым из них – научное, техническое, художественное, педагогическое.

**Научное творчество** представлено в разных областях функционирования общества и развития человека. Ученые предлагают новые изобретения, способные изменить нашу жизнь и ход развития реального мира. Исследователи опираются на абстрактное, словесно-логическое мышление и работают в условиях эмпирических и теоретических поисков. Отметим, что результатом научного творчества может являться принципиально новое научное знание, объективно новое в контексте истории человеческого познания.

**Техническое творчество** представляет практические процессы, реализующие идеи преобразования действительности. Отмечают две формы этого творчества: изобретательство и открытие. Этот вид творчества использует творческое мышление с преобладанием наглядно-образных и наглядно-действенных компонентов.

Техническое творчество реализует поиск и применение оригинальных способов решения технических заданий, а результат его обладает индивидуальной или общественной значимостью и субъективной или объективной новизной.

**Художественное творчество** особым образом влияет на человека, поскольку связано с эстетическим освоением действительности. В художественном творчестве у человека активно включается наглядно-образное мышление, однако, совместно с абстрактно-логическим, и наглядно-действенным мышлением у творца есть возможность получить яркий, эмоционально выпуклый, оригинальный результат.

Художественное творчество реализуется в искусстве с помощью художественных образов, это могут быть музыкальные или литературные произведения, скульптуры, картины, кино и др.

**Педагогическое творчество** – это деятельность педагога, включающая разнообразные межличностные ситуации, отражающие специфику субъектов образования, неоднозначность их проявлений, порождающая новое в отношениях между участниками образовательной системы, в процессуальных характеристиках деятельности, в использовании своеобразных решений, способных изменить имеющуюся практику.

Педагогическое творчество выражается в поиске нового для реализации в образовательном процессе. Новое может быть субъективно новым и ранее не

использованным педагогом. Возможно использование инноваций и новаторских практик, когда новое открывается не только для себя, но и для других.

Уникальный вариант педагогического творчества – включение импровизации, когда педагог находит неожиданное решение и реализует его «здесь и сейчас». Импровизация содержит следующие этапы:

- педагогическое озарение;
- мгновенное осмысление интуитивно возникшей педагогической идеи и моментальный выбор пути ее реализации;
- публичное воплощение идеи;
- осмысление, т.е. мгновенный анализ процесса реализации педагогической идеи [7, 23].

### *Творчество как диалог*

Диалогическая природа творчества в современных условиях исследуется учеными, которые видят в такого рода характеристике творчества отношения между Я – Ты – Мы, развивающиеся в диалоге и позволяющие субъектам творчества ориентироваться в различных креативных действиях.

Процессуальная характеристика диалога строится на основе открытия Я Другому и в этом процессе – творчестве – Я проявляет себя как субъект этой деятельности. Субъектную позицию в творчестве-диалоге занимает и Другой.

Отметим, что диалог в творчестве является:

- уникальным механизмом стимулирования творчества;
- устройством для решения проблемных вопросов;
- триггером личностного опыта, саморазвития;
- инструментом реализации вербальных и невербальных вариантов самовыражения человека;
- основой развития современного общества.

Диалог используется в творчестве для развития коммуникативных отношений Я с Другим, что позволяет выявить творческие потенциалы участников взаимодействия. Творчество как диалог может продемонстрировать завершенность процесса, поскольку в нем присутствует взаимодействие, а не индивидуализм, взаимообогащение за счет использования интересных решений участников творческого процесса. Диалог актуально влияет на творческую деятельность, которая рождается именно в диалоге, в отношении «между».



По мнению профессора М.С. Кагана, для диалога могут быть характерны:

- уникальность каждого партнера и их принципиальное равенство друг другу;
- различие и оригинальность их точек зрения;
- ориентация каждого на понимание и активную интерпретацию его точки зрения партнером;
- ожидание ответа и его предвосхищение в собственном высказывании;
- взаимная дополнительность позиций участников общения [8, 152].

Профессор Руперт Вегериф, исследуя проблему организации деятельности субъектов образования, обратил внимание на возможность использования трех видов диалога [9, 181], которые имеют разные педагогические инструменты и дают оригинальные результаты [10, 17]:

*Таблица 1 – Характеристика видов диалога*

<b>Виды диалога</b>	<b>Характеристика</b>
<b>Диспутационный</b>	Отличается неконструктивной критикой позиций участников, короткими неаргументированными оценками высказанных мнений («Да, это так». – «Нет, это не так»).
<b>Кумулятивный</b>	Участники обмениваются знаниями, терпимы к идеям других. Высказанные мнения суммируются для созидания нового знания.
<b>Исследовательский</b>	Используются возможности для конструктивной критики, обучающиеся активно участвуют в рассмотрении и осмыслении практически каждого утверждения. Реализуется коллективная выработка альтернативных гипотез для определения путей поиска решения проблемы. Участники диалога стремятся к достижению согласия при принятии ключевых решений.

Следует отметить, что диалог может рассматриваться как творческая реальность, в которой каждый участник должен активно действовать и стимулировать ответственное отношение к себе, другим участникам диалога, мо-

тивировать развитие сосредоточенного слушания, как самого себя, так и своих оппонентов.

Есть утверждения и о том, что диалог – это вариант высшего уровня взаимодействия личности с миром, другими людьми и с самим собой. Основой такого утверждения является особым образом выстроенное отношение к субъектам диалога, выражающееся во взаимодействии, которое подчеркивает положение другого как уникального, самоценного участника диалога и принимает его право на свободу и индивидуальную активность. Творчество как диалог выступает в виде развивающегося взаимодействия, что связано с взаимоизменением и взаимообогащением, созданием нового мира человека, оригинальных процессов и результатов.

Диалог непосредственно связан с возникновением нового, поскольку он обладает ресурсами открытия новых смыслов, актуальной и продуктивной работы со знаниями, углубленного понятийного процесса, развития эмоциональной сферы. Творческий диалог усиливает проявление персональности личности, развитие дивергентного мышления, эмоциональности, овладение коммуникативными и творческими умениями. В этой ситуации диалог рассматривается как универсальный механизм возникновения нового.

Положение о рождении нового слова в диалоге, о взаимодействии слова своего и чужого, также заслуживает особого внимания, поскольку работа со словом – сложный процесс, организующий ориентацию субъекта диалога на партнера. По мнению философа М.М. Бахтина, это “... есть установка на особый кругозор, особый мир слушателя, она вносит совершенно новые моменты в его слово: ведь при этом происходит взаимодействие разных контекстов, разных точек зрения, разных кругозоров, разных, экспрессивно акцентных систем, разных социальных языков” [11].

Следует подчеркнуть, что работа со словом, информация, включенная в диалог, в процессе реализации диалоговой деятельности расширяется, углубляется, обогащается. Этот процесс подчеркивает главные положения, обнаруживает новые грани творческого поиска, включает механизмы взаимного дополнения и получения нового целостного интеллектуального продукта.

Диалог человека с миром в условиях творческого процесса проявляется как свободная деятельность самостоятельных и уникальных субъектов. Он является развивающейся системой, которая, включаясь в активный процесс, насыщается креативными компонентами и переходит в стадию творчества.

Творческий диалог реализуется через диалогические отношения, которые предусматривают культивирование уникального опыта, интерес к диалоговым практикам, понимание диалога как ценностного общения, сотворческие диалоговые отношения в общении, соответствие субъектности личности творческому диалоговому взаимодействию.

### *Механизмы творческого диалога*

Для творческого диалога присуща довольно сложная структура, имеющая многоуровневый вариант реализации и связанная с тем, что взаимодействие в диалоге может осуществляться как с миром в целом, так и с другими людьми и с самим собой. По мнению психолога С.Л. Маркова, названная структура, прежде всего, отражает внутренние характеристики многообразных отношений с действительностью [12].

Среди социально-психологических механизмов творчества назовем, прежде всего, идеализацию и проблематизацию. Идеализация – это механизм, с помощью которого можно выявить идеальную природу субъекта, создать идеальный образ, показать сочетание высших ценностей, воплощение эстетического идеала и реализацию идеального результата. Проблематизация представляет поиск жизненных противоречий субъекта, открытие способов разрешения проблем. Этот механизм позволяет идентифицировать недостатки, асимметрию, диссонансы, рассматривать проблему как творческий вызов и эффективно разрешать ее. Названные механизмы способствуют разрешению противоречия между идеалом и реальностью.

Механизм децентрации обеспечивает генерацию разных подходов к взаимодействию с субъектом, изменение своей позиции и учет различных точек зрения. Этот механизм способствует преодолению стереотипов, разрушению традиционных представлений, генерированию различных идей и образов, их трансформации. Симплизация включает процесс удаления сложных, несущественных, запутанных элементов для достижения глубины и точности содержания. Данный механизм способствует концентрации на сущности предмета, выражении его сложности посредством простых и ясных понятий. Механизмы децентрации и симплизации представляет генерацию разнообразных идей.

Идентификация как социально-психологический механизм творчества помогает личности погрузиться в объекты материальной и нематериальной природы, познать их внутренние импульсы, обстоятельства и логику разви-

тия. Механизм медитации выражается в отстраненности и чувстве обособленности от внешнего и внутреннего мира, сохранении необходимой дистанции от субъекта взаимодействия. Идентификация и медитация помогают превращению знакомого в неизвестное и неизвестного в знакомое.

Самоактуализация выступает как процесс наиболее полного раскрытия своих личностных потенций, как потребность в целостной самореализации творческих возможностей. Механизм самореализации воплощается через самовыражение, самораскрытие, самоопределение, самоутверждение и самомобилизацию. Персонификация как механизм наделяет объекты внешнего мира свойствами человека, приписывает им характеристики субъекта и самостоятельной активности.

Представленные социально-психологические механизмы творчества развиваются и реализуются в творческом диалоге человека с миром, другими людьми, самим собой. Практически названные механизмы используются в разнообразных творческих проявлениях человека.

### ***Творческая личность в центре диалогового пространства***

Творческая личность представляет собой человека, который владеет глубокими и разносторонними знаниями, умеет видеть необычное в знакомых предметах, способен перспективно мыслить, выдвигая новые альтернативные решения проблемы. Творческая личность обладает видением проблем, способностью к нахождению противоречий, умениями переноса знаний и опыта в новую ситуацию, независимостью и гибким мышлением.

Важно отметить развитые умения творческой личности по созданию ассоциативных комбинаций, использованию анализа и синтеза, обобщения, доказательств идей и выдвигаемых положений.

Иными словами, творческая личность, по мнению таких ученых, как Д.Б. Богоявленская, В.А. Кан-Калик, Н.В. Кузьмина, В.А. Моляко, В.А. Сластенин, Р. Стернберг и др. владеет эрудицией, потребностью в непрерывном создании качественно новых объектов и духовных ценностей, раскрывают творческую природу познавательной деятельности, существенные характеристики творческого процесса.

Творческая личность вполне комфортно чувствует себя в диалоге, поскольку возникают возможности проявления личностью своей творческой активности в разных видах деятельности, появляются новаторские идеи и

разнообразные точки зрения, есть возможность предъявлять и решать проблемы, используя имеющиеся ресурсы.

М.С. Каган, исследуя диалог как свободное взаимодействие уникальных субъектов, формулирует характеристики субъекта – участника диалога:

- активность, постоянная, неутомимая направленность, потребность в обновлении и преобразовании объектов;
- сознательность, проявляющаяся в целеполагании, а также в способности к самосознанию, самооценке, самоконтролю;
- свобода деятельности, обеспечивающая свободу выбора, избирательность поведения и ценностных отношений;
- уникальность – неповторимость, единственность и своеобразие внутренней организации [10].

Вызывает интерес разработанная В.И. Андреевым типология творческой личности [6], в которой представлены следующие типы:

*Таблица 2 – Типология творческой личности [13, 203]*

<b>Тип творческой личности</b>	<b>Характеристика</b>
<b>теоретик-логик</b>	эрудированность, способность устанавливать логически широкие обобщения, классифицировать и систематизировать информацию на основе известных методов научных исследований, а также развивать теоретические концепции
<b>теоретик-интуитивист</b>	способность генерировать новые и оригинальные идеи, противопоставляя их общепринятым, создавая новые научные концепции, школы и направления. Именно данный тип творческой личности присущ крупным изобретателям, обладающим исключительной фантазией и воображением
<b>практик (экспериментатор)</b>	проверка своих новых оригинальных гипотез экспериментальным путем
<b>организатор</b>	высокая энергия, коммуникабельность, способность организовывать научные школы и творческие коллективы для создания и реализации новых идей и творческих задач

<b>инициатор</b>	способный проявлять инициативу и энергично решать новые творческие задачи, прежде всего, на начальных этапах их рассмотрения, но, как правило, не доводящий решение до логического завершения по причине переключения на другие задачи творческого характера
------------------	--

Анализ предложенных типов творческой личности помогает понять, что педагогическое творчество может быть представлено как в теории, так и на практике, а сам педагог-творец должен обладать эрудицией, уметь генерировать новые идеи, быть коммуникабельным, уметь использовать методы научных исследований.

Известно, что творческий учитель - это профессионал, способный создавать в педагогическом процессе качественно новые материальные и духовные ценности. Он умело сочетает в своей деятельности стереотипное, придающее процессу устойчивость, стабильность, управляемость, инвариантность, с инновационным, продуцирующим вариативность, свободу, изменчивость. Для творческого учителя характерно глубокое осмысление образовательного процесса, являющееся фундаментом творческой деятельности. Педагог должен иметь представление о тех требованиях, которые предъявляет современное общество к выпускнику образовательной организации. Отправной точкой в творческой деятельности является глубокое знание достижений педагогики и психологии в этой области, исследований проблем креативности в образовательной сфере. Учитель может питать педагогическое творчество и передовой опыт педагогов, в котором сконцентрирован богатейший потенциал, стимулирующий педагогическую талантливость самого учителя [13, 201–204].

Проблема творчества в педагогическом процессе всегда занимала особое место, поскольку креативность учителя – это отличительная черта педагогической профессии, развитие которой предусматривает, с одной стороны, наличие объективных (социальных, материальных, личностных) предпосылок, условий для творчества, а с другой – развитие комплекса способностей к творческой самореализации личности. Кроме того, творчество позволяет наиболее полно реализовать способности и возможности педагога, создать некую личностную профессиональную траекторию, в которой будут отражены оригинальные подходы, технологии, методики образовательной дея-

тельности. Вероятно, следует отметить и качественно уникальный результат, отличающийся новизной и являющийся главным достижением творческой деятельности учителя.

Как правило, творчески работающий учитель способен прогнозировать и программировать свою деятельность, внедрять инновации, элементы исследовательской работы, воплощать творческий замысел, видеть проблему, генерировать идеи и обладать способностью к творческому саморазвитию. Ценность творчества заключается в том, что учитель, для которого свойственна креативность, находится в особом аффективном состоянии, обладает эмоциональной гибкостью, переживает радость творческих открытий, ему чаще сопутствует успех.

Рассматривая со студентами – будущими педагогами проблему творчества в профессиональной деятельности учителя, мы пришли к выводу о том, что ценность педагогического творчества отличается, во-первых, тесными связями с традицией. Иными словами, первый уровень профессионального творчества характеризуется воспроизведением готовых рецептов, опыта работы других учителей. Однако, он должен отличаться качеством и коррекцией образовательной деятельности с учетом особенностей ученического коллектива. Во-вторых, студенты отметили важность перехода творчества учителя на уровень, который отражает его возможности выбирать в многообразии педагогического тезауруса оптимальный комплекс необходимого содержания, форм, методов, приемов, что свидетельствует о новой качественной характеристике творческого процесса. В-третьих, творчество учителя должно отличаться личностной окрашенностью. Студенты, анализируя итоги педагогической практики, отмечали, что наиболее яркие впечатления от работы педагогов связаны с уникальным личностным самовыражением, которое демонстрирует индивидуальность педагога, его способность концентрировать вокруг своей личности новые пути в образовательной практике. В данном случае можно наблюдать как локальные, так и глобальные преобразования в профессиональной деятельности.

Были и такие высказывания студентов, которые отмечали, что самый высокий уровень развития профессионального творчества связан с возможностями учета особенностей каждого ученика или классного коллектива. Этот уровень развития педагогического творчества вбирает в себя возможности предыдущих и ориентирован на такие характеристики новизны и оригинальности, которые свидетельствуют о наличии уникальной ситуации и глу-

боком внутреннем творческом процессе. Таким образом, студенты попытались выделить четыре уровня развития педагогического творчества, что не лишено теоретических и практических оснований.

Обратимся к характеристике этапов диалога и творческого процесса с тем, чтобы отметить их потенциал в организации современного образования [14, 161; 15, 25].

*Таблица 3 – Характеристика этапов диалога и творчества*

<b>Этапы диалога</b>	<b>Характеристика этапов</b>	<b>Этапы творческого процесса</b>	<b>Характеристика этапов</b>	<b>Иновационные технологии</b>
1 этап – вводный	создание благоприятной эмоциональной и интеллектуальной атмосферы, актуализация необходимой информации, стимулирование ситуации интереса к проблеме	возникновение педагогического замысла, направленного на решение педагогической задачи;	Определение задач, выявление проблем, наличие противоречия. Опора на оригинальность и эффективность работы; получение новой информации; опора на проверенные факты	Мозговая атака (парная, групповая). Ключевые слова Смыслотворческий диалог Мотивационный диалог, дискуссия Технология «Форсайт» Имитационные игры
2 этап – основной	диалог в разных модификациях: обсуждение вопросов в микрогруппах; система вопросов (открытых, дивергентных, оценочных и др.),	разработка замысла; воплощение педагогического замысла в деятельности, в общении с людьми	Поиск творческих идей, их комбинирование. Включение развитого воображения и эмоциональной отзывчи-	Самореализующий Диалог Дебаты Технология развития критического мышления синквейн, даймонд



	<p>не предполагающих однозначных ответов;</p> <p>глубокий анализ и размышление над проблемой;</p> <p>вычленение «точек удивления» (С.Ю. Курганов); осмысление позиций; аргументированные выступления оппонентов;</p> <p>поиск путей решения проблемы и т. п.</p>		<p>восты, творческой инициативы.</p> <p>Реализация замысла.</p> <p>Попытка решения задачи, озарение — появление интуитивного решения.</p> <p>Найден ключ к решению проблемы.</p>	<p>Технология общения</p> <p>Конструктивная таблица (знаем-хотим узнать - узнали) «З-Х-У»</p> <p>Деловые игры</p> <p>Технология моральных дилемм</p> <p>Технология общения</p> <p>Кейс-стади.</p> <p>Квест</p>
3 этап – итоговый	<p>Анализ и осмысление диалога с содержательной и процессуальной точек зрения. Рефлексия по поводу собственной работы. Выяснение успехов и неудач. Определение возможных перспектив дальнейшей работы.</p>	<p>анализ и оценка результатов творчества</p>	<p>Завершение поиска решения, его проверка, развитие.</p> <p>Определение перспектив</p>	<p>Рефлексивный диалог</p> <p>Кейс-стади</p> <p>Сторителлинг</p> <p>Технология игры</p> <p>Диалоговые практики Синквейн, даймонд</p>

При обращении к таблице 3, в которой рассматриваются этапы диалога и творчества, сопровождающие их инновационные технологии, можно опреде-

лить некоторые подходы к организации образовательного процесса при актуальной подготовке современного учителя. Действительно, последовательность деятельности как в диалоговом режиме, так и при создании творческих вариантов самовыражения в образовательном процессе во многом совпадают. А если происходит объединение ресурсов творчества и диалога, возникает творческий диалог, способный организовывать, мотивировать, удивлять и обогащать субъектов взаимодействия, расширять границы традиционного образования.

Анализ проведенного исследования творчества как диалога позволил нам выяснить, что творчество – уникальный путь развития человека в образовании, а диалогическое взаимодействие раскрывается, прежде всего, в диалоге «Я» и «Ты» с опорой на уважение друг друга, понимание и сотрудничество. Это позволяет в творческом процессе на основе взаимодействия и взаимообогащения участников оригинально решать поставленные задачи, выстраивать разнообразные связи, учиться созидать новый мир и нового человека.

Творчество имеет богатейший потенциал образовательных практик, способствующих оригинальному решению поставленных задач, развитию межличностных отношений в актуальном взаимодействии. Творчество всегда ставит вопросы о том, какого типа личностью надо быть, чтобы реализовать этот процесс, какая среда ему способствует, какой результат получается при успешном завершении этого процесса, и как использовать ресурсы диалогического взаимодействия для углубления, расширения и качественного представления творческих продуктов.

Диалог является уникальным механизмом стимулирования творчества, поскольку обладает характеристиками, способными стимулировать активность и созидание социокультурных норм и образцов взаимодействия. Действительно, диалог – открытая система, в которой происходит свободный обмен мнениями, обсуждаются мировоззренческие идеи в духовно-нравственной реальности.

Диалог – это результативная система обмена знаниями, причем, с использованием разнообразной информации, медиаресурсов с опорой на образовательную культуру субъектов творческой деятельности. Особую планку образовательной деятельности задает диалог как инновационная технология, использующая оригинальные стратегии обучения.

Использование диалога в образовании делает этот процесс особенным, поскольку он выстраивает гармоничные отношения субъектов образователь-

ного взаимодействия. Есть понимание того, что диалог – это творческая реальность, как уже отмечалось, диалог создается человеком и сам создает человека. В этом и проявляется творчество.

Очень важно отметить наличие в диалоге положительных эмоций, перспективного отношения друг к другу. Понятно, что диалог – это сложное искусство, компоненты которого активно влияют на совместное решение проблем. Однако, владение диалогом на уровне искусства позволяет обращаться к общечеловеческим и национальным ценностям, которые обогащают и усиливают образовательный процесс.

Таким образом, в современном социокультурном пространстве представлено творчество как диалог, способное ответить на разнообразные проблемы общества и человека. Самое главное в этом процессе стимулировать развитие диалогического взаимодействия - организовать общение людей и различных культур, учиться понимать себя и окружающих, осваивать техники принятия конструктивных решений, что приведет к организации деятельности субъектов, направленной на созидание нового человека, способного изменять мир и себя в этом мире. Это позволит расширить границы образования и сделать его направленным на созидание нового - новых смыслов, продуктивной работы со знаниями, углубленного понятийного процесса, развития эмоциональной сферы. В этом случае образование будет осуществляться в своем истинном значении – создание образа человека. Человека интеллектуального, творческого, эмоционально и технологически настроенного на преобразование существующего и создание нового.

#### *Библиографический список*

1. Выготский, Л. С. Педагогическая психология / Л.С. Выготский. – М.: АСТ, 2008. – 672 с.
2. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. *Серия: Мастера психологии*. – СПб.: Питер, 2002. – 720 с.
3. Психология творчества: школа Я.А. Пономарева / под ред. Д.В. Ушакова. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2006. – 624 с.
4. Лернер И.Я. Дидактические основы методов обучения. – М.: Педагогика, 1981. – 186 с.
5. Загвязинский В. И. Педагогическое творчество учителя. – М.: Педагогика, 1987. – 160 с.

6. Андреев В.И. Педагогика: учебный курс для творческого саморазвития. 3-е изд. – Казань: Центр инновационных технологий, 2012. – 608 с.
7. Ильин Е. П. Психология творчества, креативности, одаренности. – СПб: Питер, 2012. – 448 с.
8. Каган М.С. Мир общения: Проблема межсубъектных отношений / М.С. Каган. – М.: Политиздат, 1988 – 319 с.
9. Wegerif R. Towards a dialogic theory of how children learn to think // *Thinking Skills and Creativity*. – 2011. – №. 6 (3). – P. 179–190.
10. Асташова Н.А. Развитие аксиосферы будущих педагогов в условиях диалогового пространства образования: монография. – Брянск: РИО БГУ; Изд-во «Белобережье», 2018. – 240 с.
11. Бахтин М.М. Слово в романе [Электронный ресурс]. – СПб.: Пальмира, 2017. 229 с. – Режим доступа: [https://vk.com/wall-108008229\\_3064](https://vk.com/wall-108008229_3064)
12. Марков С.Л. Диалог как универсальная категория творчества [Электронный ресурс] / С.Л. Марков. – Режим доступа: <https://geniusrevive.com/dialog-kak-universalnaya-kategoriya-tvorchestva/>
13. Асташова Н.А. Профессиональная деятельность педагога: качественные характеристики/ Н.А. Асташова // *Ценности современного образования: новые исследования: коллективная монография / под ред. Н. А. Асташовой* – Брянск: РИО БГУ, «Аверс», 2023. – С. 194–213.
14. Кан-Калик В. А., Никандров Н. Д. Педагогическое творчество. – М.: Педагогика, 1990. – 144 с.

**Е.А. Бурмистрова**

## **ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК ЭФФЕКТИВНОЕ СРЕДСТВО ОСВОЕНИЯ СТУДЕНТАМИ ПУБЛИЦИСТИЧЕСКОГО СТИЛЯ РЕЧИ**

*Аннотация.* В статье рассматриваются современные подходы к проектной деятельности, а также возможность использования данной технологии в процессе овладения практическими навыками работы с текстами разных публицистических жанров. Целью данной статьи является описание разработанного автором проекта по освоению публицистического стиля речи в процессе изучения дисциплины «Речевые практики».

**Ключевые слова:** метод проектов, групповой проект, проектная деятельность, публицистический стиль.

**E.A. Burmistrova**

## **PROJECT ACTIVITY AS AN EFFECTIVE TOOL FOR STUDENTS TO MASTER THE JOURNALISTIC STYLE**

**Annotation.** The article reviews the modern approaches to the project activity and the applicability thereof as a tool to acquire the skills of dealing with texts composed in various journalistic genres. The purpose of the article is to describe the project developed by the author for the mastering of the journalistic style while studying the subject Speech Practices.

**Key words:** method of projects, group project, project activity, journalistic style.

Проектная деятельность всё чаще используется в высшем образовании как эффективный метод обучения. В контексте изучения публицистического стиля в курсе освоения дисциплины «Речевые практики» проекты позволяют студентам не только освоить теоретические знания, но и применить их на практике, развивая навыки анализа, критического мышления и креативности. Эффективность проектной работы напрямую зависит от её грамотной организации и выбора соответствующих заданий.

В научных исследованиях зарубежных (Дж. Дьюи, У.Х. Килпатрик и др.) и российских ученых (В.В. Рубцов, В.Д. Симоненко, Е.С. Полат, Н.В. Матяш и др.) разработаны теоретические основы проектного обучения, подтвержденные эмпирическими данными о его эффективности. Эти исследования демонстрируют высокий уровень познавательного интереса и творческой активности обучаемых [6, 4]. Более того, исследования подчеркивают когнитивный эффект проектного обучения, заключающийся в формировании глубокого понимания учебного материала. Это подтверждается работами Е.С. Полат [4], И.С. Сергеева [5] и других исследователей, которые указывают на способность проектной деятельности устанавливать прочные связи между теоретическими знаниями и практическим опытом посредством решения аутентичных задач.

Ключевыми характеристиками метода проектов являются: структурированная система учебно-познавательных приемов, направленная на решение проблем посредством самостоятельных или групповых действий обучающихся [6, 4]; стимулирование потребности обучающегося в самореализации и самовыражении через творческую деятельность; реализация принципа сотрудничества между учащимися и преподавателем; комбинация групповой и индивидуальной работы. Эти характеристики обеспечивают активное участие студентов в процессе обучения, способствуя развитию метакогнитивных навыков [2].

Как педагогическая технология метод проектов предполагает интеграцию различных типов задач: проблемных, исследовательских, поисковых и творческих. Важнейшим аспектом является конструирование знаний самим студентом в отличие от пассивного усвоения готовых фактов. Процесс проектирования стимулирует развитие творческой активности, познавательных навыков и умения самостоятельно структурировать полученные знания. Это требует и усвоения теоретической информации, и способности обосновать полученный результат и аргументировать свои выводы [6, 4].

Освоение проектной деятельности студентами является как методологической инновацией, так и объективной необходимостью, обусловленной современными требованиями к высшему образованию. ФГОС ВО акцентирует внимание на важности формирования компетенций в области проектной деятельности, что подтверждается требованиями к выпускникам и целями образовательных программ [1].

В требованиях к результатам освоения программы бакалавриата по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование в числе универсальных устанавливаются компетенции, позволяющие подготовить квалифицированных специалистов, способных «определять круг задач в рамках поставленной цели и выбирать оптимальные способы их решения, исходя из действующих правовых норм...» (УК-2) (в категории универсальных компетенций – «разработка и реализация проектов») [1]. Так, проектная деятельность соответствует современным требованиям к образованию, ориентированным на формирование компетенций. Она развивает навыки самообучения, самостоятельной работы, решения проблем и адаптации к постоянно меняющимся условиям.

Изучение публицистического стиля речи в вузе требует не только освоения теоретических знаний о лексике, синтаксисе и композиции, но и развития

практических навыков написания текстов различных жанров. Традиционные методы обучения, часто ограничивающиеся анализом образцов и лекционными занятиями, не всегда эффективно формируют необходимые компетенции. Именно поэтому проектный подход становится все более обоснованным и востребованным методом освоения публицистического стиля речи. Он позволяет преодолеть разрыв между теорией и практикой, обеспечивая глубокое освоение материала и развитие ключевых навыков. Студенты, работая над проектами, самостоятельно создают публицистические материалы – статьи, репортажи, интервью, обзоры и другие жанры. В этом процессе они осваивают практические умения: сбор и обработку информации из различных источников, критический анализ достоверности данных, написание текстов в разных жанрах, редактирование и корректуру, а также презентацию результатов работы перед аудиторией. Все это формирует необходимые профессиональные компетенции, как для будущих педагогов, так и для журналистов, пиар-специалистов и представителей других профессий, где востребован публицистический стиль.

Проектный подход стимулирует развитие креативности и критического мышления. Студенты самостоятельно выбирают темы проектов, разрабатывают концепции и подходы к созданию текстов, что способствует поиску оригинальных решений и аргументированию собственной позиции. Анализ существующих публицистических материалов, сравнение различных стилей и подходов, а также обратная связь от преподавателей и коллег – все это формирует критическое мышление и умение анализировать информацию.

Групповые проекты способствуют развитию эффективного взаимодействия между обучающимися и преподавателем, учат студентов распределению ответственности, учету мнений коллег и принятию коллективных решений. Эти навыки крайне важны в профессиональной деятельности, где часто приходится работать в команде над общим проектом.

В процессе освоения студентами публицистического стиля речи эффективной представляется проектная работа по созданию газеты, поскольку она может реализовываться как индивидуально, так и в группах, предлагая различные подходы к развитию навыков студентов. Индивидуальный подход, где каждый студент выбирает тему и пишет статью самостоятельно, эффективен для развития навыков самостоятельной исследовательской работы, а также способствует формированию навыков аргументации и выражения собственного мнения. Преимущества такого подхода – глубокое погружение в

выбранную тематику и проявление индивидуальности. Однако ограниченность объема публикаций и потенциальное отсутствие стилистического единства представляют собой недостатки. Групповой подход, предполагающий разделение студентов на подгруппы по тематическим направлениям (например, новости, спорт, культура), позволяет развить навыки взаимодействия между обучающимися. Распределение ролей (редактор, корреспондент, дизайнер) способствует формированию организационных умений, ответственности и навыков координации действий [3, 145]. Исследования показывают, что эффективность групповой работы напрямую зависит от качества коммуникации и распределения ролей.

В качестве примера группового проекта можно привести проект «Перо и Пиксель: Публицистика в мире любимых книг», реализованный с сентября по октябрь 2024 года в процессе изучения дисциплины «Речевые практики» на 1-ом курсе института дошкольного и начального образования ФГБОУ ВО «ВГСПУ» г Волгограда. В данном проекте студенты были ориентированы на создание газеты и использовали образы и характеры литературных героев для описания реальных событий. Целью проекта стало, во-первых, погружение в мир книг о Гарри Поттере для освоения основ публицистического стиля, во-вторых, создание собственных публицистических материалов, связанных с волшебным миром и, в-третьих, развитие творческих навыков, критического мышления, работы с информацией.

Организация деятельности студентов в данном проекте предполагала последовательную реализацию этапов:

1. Выбор названия: важно выбрать название, которое будет отражать тематику газеты и будет интересным для читателей.

2. Определение темы статей и их формата. На данном этапе необходимо было принять решение о выборе литературного героя, которого хотели бы «оживить» в контексте студенческой жизни. В нашем случае такими героями стали персонажи известной британской писательницы Джоан Роулинг в серии книг о Гарри Поттере.

3. Разработка структуры: создание плана газеты, определение количества разделов, их название, а также формат публикаций (статьи, интервью, репортажи, обзоры, фоторепортажи, юмористические тексты).

4. Сбор материалов: поиск сюжетов, которые можно описать с точки зрения выбранного героя. Это может быть спортивное соревнование, концерт, экскурсия, встреча с интересным человеком.



5. Написание статьи (студент пишет статью, используя стиль и лексику, характерные для выбранного героя. Стараются передать его мысли, эмоции, отношение к событию; происходит так называемое «погружение» в образ, когда необходимо «подумать», как герой отреагировал бы на ситуацию, что бы он сказал, как он оценил бы происходящее, какие мысли бы у него возникли).

6. Редактирование и корректура (статьи проверяются на соответствие литературному образу, грамматические и стилистические ошибки. В газету статьи вставляются с яркими заголовками, возможно, с иллюстрациями).

7. Дизайн и верстка: газета оформляется в соответствии с выбранным форматом, используются яркие заголовки, иллюстрации, фотографии.

8. Презентация проектов включала два этапа: подготовку публичной презентации, отработку выступления и собственно презентацию, в процессе которой студенты демонстрировали свои работы, отвечали на вопросы, получали обратную связь.

9. Оценка работы: преподаватель оценивал творчество, навыки публицистического стиля, командную работу, презентационные навыки.

10. Последний этап – награждение: выбирались лучшие работы, проводилась церемония награждения.

Результатом данной проектной деятельности стал полученный студентами практический опыт работы с публицистическим стилем, приобретенное умение аргументировать свою позицию, подбирать языковые средства для создания эффективного текста; создавать интересные и оригинальные публицистические работы, связанные с миром Гарри Поттера.

Таким образом, обращение к проектной деятельности при освоении публицистического стиля речи полностью обосновано. Это эффективный и современный метод обучения, который позволяет студентам не только усвоить теоретические знания, но и развить практические навыки, необходимые для успешной работы в выбранной профессии, стимулировать развитие творческих и критических способностей, формировать важные профессиональные и личностные компетенции.

#### *Библиографический список*

1. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования / Приказ Минобрнауки России от 22.02.2018 N 121 (ред. от 08.02.2021) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://fgos.ru/fgos/>

gos-44-03-01-pedagogicheskoe-obrazovanie-121/ [Дата обращения: 21.11.2024].

2. Беленкова Ю.С. Проектная деятельность как основа развития метапознавательных навыков [Электронный ресурс] // Мир педагогики и психологии. – № 4 (33), Апрель 2019. – Режим доступа: <https://scipress.ru/-pedagogy/articles-proektnayadeyatelnostkakosnovarazvitiyametapoznavatelnykhnavukov.html> [Дата обращения 26.11.2024].
3. Бурмистрова Е.А. Проектная деятельность как эффективная технология освоения публицистического стиля на уроках русского языка / Е.А. Бурмистрова // "Известия Волгоградского государственного педагогического университета". – 2024. – № 10 (193). – С. 142–148.
4. .Полат Е.С. Метод проектов: история и теория вопроса // Современные педагогические и информационные технологии в системе образования. – М.: Академия, 2010. – С. 193–200.
5. Сергеев И.С. Как организовать проектную деятельность учащихся: практическое пособие для работников общеобразовательных учреждений.– М.: АРКТИ, 2005. — 80 с.
6. Турчен Д.Н. Проектная деятельность как один из методических приёмов формирования универсальных учебных действий [Электронный ресурс] // Науковедение. – М., 2013. – Вып. 6 (19). – С. 1–10. – URL: <https://naukovedenie.ru/PDF/165PVN613.pdf> [Дата обращения: 18.09.2024].

**О.В. Кравец**

## **ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ МОНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ**

*Аннотация.* В статье рассматриваются структура и элементы монологической речи, а также практические способы развития у обучающихся навыков монологической речи на иностранном языке. Речевая монологическая деятельность описывается как умение, требующее развития и совершенствования входящих в это умение навыков, позволяющих достигать коммуникативной ценности монолога как формы речевой активности.

**Ключевые слова:** монологическая речь, параметры обучения, коммуникативная цель, комплекс упражнений, речевая задача.

**O.V. Kravets**

## **FEATURES OF TEACHING MONOLOGUE SPEECH IN A FOREIGN LANGUAGE**

**Annotation.** The article examines the structure and elements of monologue speech, as well as practical ways of developing students' skills of monologue speech in a foreign language. Speech monologue activity is described as a skill that requires the development and improvement of the skills, allowing to achieve the communicative value of a monologue as a form of speech activity.

**Key words:** monologue speech, learning parameters, communicative goal, set of exercises, speech task.

Владение иностранным языком в современном мире – умение, значение которого трудно переоценить. Обучение иностранному языку как предмету подчинено главной цели, которая придает ему уникальность – коммуникативной. Иностранному языку присущи не только особенности классической дисциплины, подразумевающие освоение определенных законов и принципов изучаемой отрасли научного знания, но и особая значимость – он выступает как средство общения, познания и обработки информации, что обособляет эту дисциплину как имеющую особое значение. Общей целью обучения иностранному языку в рамках школьного курса является формирование так называемой языковой компетенции учащихся, определяемой как их способность и мотивация использовать язык в качестве средства общения сообразно школьной программе и правилам самого изучаемого языка. Поскольку самая распространенная форма общения – это устная речь, большая часть педагогической работы учителя иностранного языка состоит именно в обучении навыкам устной речи. Наша задача состоит в анализе процесса обучения монологической и диалогической речи, что в той или иной мере затрагивает все вышеперечисленные формы речевой активности и поэтому является актуальной задачей для современного педагога.

Монологическая речь представляет собой форму высказывания, в которой один говорящий передает информацию и нет активного участия собесед-

ника. Монологическая речь обучающегося должна быть структурной, целостной, информативной, отражать мнение и личностную позицию говорящего; монолог в учебном процессе может приобретать различные формы, например, сообщение-рецензия на увиденное или прочитанное учащимся, сообщение-реакция на проблему или вопрос, сообщение, содержащее тезисы более сложного письменного или устного речевого акта, сообщение-рассказ о себе или о фактах, событиях, явлениях. Круг вопросов, составляющих мотив для монологического высказывания, представляется практически безграничным, и это само по себе создает определенные сложности при обучении монологической речи в плане отбора языкового материала. Рассмотрим основные параметры обучения, выделяемые педагогами в процессе решения таких задач.

М. Ильин в статье «О классификации упражнений в речевой деятельности» [2] описывает три главных параметра, представляющих особую сложность в процессе обучения монологической речи (здесь и далее мы говорим уже не об односложных формах монолога, а о сверхфразовых единствах и текстах): непрерывность высказывания, последовательность высказывания и его коммуникативная направленность. Что касается непрерывности высказывания, то здесь речь идет о том, что в процессе порождения монологического высказывания говорящий преследует определенную цель, строя свою речь сообразно ей, а также никем не прерывается и тем самым высказывается по определенному созданному в своем сознании плану реализации своего высказывания. Это зачастую представляет трудности в плане верного решения учащимся речевой задачи, которую задает педагог. Второй аспект – последовательность – состоит в развитии идеи, содержащейся в основе речевого высказывания; адресант речевой деятельности должен не только донести идею до слушателя, но и развить, пояснить, обосновать ее сообразно тому, как должно разворачиваться сложное высказывание. Третий параметр – коммуникативная направленность – представляет особую важность; это означает, в частности, то, что в построении монологического высказывания следует избегать примитивного перечисления фраз, приблизительно связанных по тематике, но не по смыслу; группа фраз становится сверхфразовым единством только получая общий смысл и объединяясь в одно мотивированное сообщение, чтобы для слушателя акт монологической речи действительно носил коммуникативный характер [4].

Согласно И. Зимней, обучение школьников монологической речи реализуется в три основных этапа:

- выработка речевых автоматизмов;
- привычка к отбору необходимых для коммуникации лексических единиц;
- умение обогащать содержание высказывания, придавать ему индивидуальность [1, 81].

Этот же автор предлагает следовать строго хронологической последовательности обучения монологической речи по определенным этапам; рассмотрим их подробнее. Первый этап представляет собой умение сформировать и высказать с помощью имеющихся лексических и грамматических средств одну законченную мысль (фразу) по теме, заданной педагогом. Второй этап (после освоения первого) обучение обучающихся высказываться логически, формируя из нескольких высказываний сверхфразовое единство, связанное, согласно параметру коммуникативной направленности, описанному выше, не только логически, но и качественно, то есть имеющее осмысленный, не бессодержательный характер. Третий этап – развитие высказывания до сложного и развернутого с элементами аргументации, рассуждения и личностной окрашенности [3, 46]. На каждом этапе следует многократно отрабатывать монологические высказывания со всеми присущими им свойствами, добиваться более свободной речи.

Основным средством обучения монологической речи являются упражнения; существует огромное количество комплексов упражнений различной направленности и структуры. Самыми популярными из них являются, например, упражнения «Соедини простые предложения в сложные», «Закончи высказывания предложенными вариантами или по предложенному образцу», «Опиши по картинке происходящую ситуацию», «Какие ассоциации вызывает у тебя картинка/музыка/рисунок?» и многие другие; на начальном этапе обучающиеся в ходе выполнения упражнений решают не более одной обозначенной языковой задачи, чтобы отработать какой-то определенный навык языкового умения – лексический, грамматический, навык рассуждения или описания; на среднем этапе характерна большая сложность упражнений и большая полнота проработки языкового материала учащимися.

Одним из популярных средств для отработки таких упражнений в ходе обучения являются так называемые опоры, то есть разнообразные аудиовизуальные тексты, схемы, планы, таблицы, служащие вспомогательным материалом для создания ассоциаций в сознании обучающихся, либо для стимулирования мысли и правильности формулировки речевых сообщений. Опоры могут быть как содержательного, так и смыслового характера, то есть как

развернутого, так и сжатого, иметь как звуковой, так и графический вид, но они всегда информативны. Опоры являются популярным методическим средством во многом благодаря своей универсальности – одна и та же опора может использоваться на разных этапах обучения, иллюстрируя различие в уровнях владения языком. Важно понимать, что опоры – это не сами упражнения, а лишь сопутствующий материал, который под руководством педагога умело используется в учебном процессе и облегчает выполнение упражнений, помогая ученику держаться общего направления высказывания, строить его логическую структуру и развивать тему в необходимом объеме. Упражнения с опорами редко имеют коммуникативную ценность как таковую, но имеют высокую эффективность для усвоения грамматических или лексических структур и правильного применения их в практической устной речи. Сами же упражнения, как и опоры для них, имеют широкое разнообразие и классифицируются по содержанию на большие группы, которые мы рассмотрим подробнее и приведем к ним соответствующие примеры [2].

Первой большой группой являются упражнения на описание. В основном это описание по визуальному материалу, то есть картинке или реальному предмету; сюда входит как описание элементарных изображений, так и описание процессов или сюжетов, оценка происходящего. В этом случае визуальный материал сам по себе своим содержанием задает лексику, которой будет пользоваться ученик в своем монологе.

Пример: «In the picture you see two girls sitting in the restaurant. How do they look? What are they doing? Describe the picture».

Ко второй группе относятся так называемые репродуктивные упражнения, которые в отечественном дискурсе носят название пересказа; пересказ может иметь как строгий, так и достаточно творческий характер, затрагивая не только лексические средства самого текста, но и усвоенный учащимся ранее материал, подход к пересказу со стороны учителя также может иметь любую форму, например, оценку ситуации с точки зрения ее участников, связь с личным опытом, любую художественную интерпретацию.

Пример: «You have read the text about ...; try to retell the story from his point of view».

Третью крупную группу представляют упражнения ситуативного характера, которые исследователь В. Филатов подразделяет на дополняемые, проблемные и воображаемые [5, 211]. Дополняемые упражнения обычно состоят из заданной описанной ситуации или ее фрагмента, из которого предлагается

сделать вывод или дополнить по своему усмотрению, например, «Your friend came to school with broken arm. You ask him what happened. He says...». Проблемные ситуативные упражнения представляют собой теоретическую ситуацию или проблему, заданную учителем и рассмотренную учащимся во всех подробностях: к примеру, проблема «Videogames. Do they make the children cruel?» обсуждаемая с наводящими вопросами. Третий вид – воображаемые ситуативные упражнения – обычно дает наибольший простор для творческой фантазии учащихся; для облегчения задачи обычно используются опоры, ключевые слова: например, ситуация «Describe your typical weekend with your friends».

Следующей разновидностью упражнений являются дискуссионные, из названия которых следует, что в ходе них учащийся принимает участие в дискуссии, носящей не диалогический, а скорее комментирующий характер; при отработке таких упражнений тоже крайне широко используются опоры. В качестве опор может служить заметка, письмо, рисунок, фотография, аудиозапись – различный материал, несущий определенную информативность, в отношении которой обучающиеся могут выразить свое мнение или проанализировать развернуто.

Наконец, наиболее сложной и требующей большого внимания педагога является группа так называемых композиционных упражнений. Эти упражнения фактически представляют собой устное сочинение учащегося на заданную или собственную тему; при выполнении этого рода упражнений также зачастую используются опоры. В этих упражнениях отрабатываются сложные грамматические конструкции и общая целостность и связность мысли.

В целом монологическая речь как умение, по В. Филатову, характеризуется четырьмя параметрами, позволяющими оценить ее с различных сторон: ее автоматизированностью, то есть беспрепятственным четким говорением (но с наличием смысловых пауз, если это задумано говорящим). Также необходимо учитывать уровень самостоятельности обучающегося, который выражается в наличии или отсутствии опор, а также заданной извне или мотивированной самостоятельно тематике монологической речи, уровнем лексической сложности реализуемого речевого высказывания и уровнем широты охвата обсуждаемой проблемы в плане личной эрудиции учащегося [5, 199].

Необходимо учесть несколько параметров:

- 1) уровень автоматизированности, что проявляется в так называемой автоматической пробежке (отрезке речи, произносимом без вынужденных пауз);
- 2) уровень самостоятельности говорящего, который определяется, во-первых, наличием или отсутствием опор, а также их характером (смысловые опоры «сложнее» содержательных), во-вторых, заданностью или незаданностью речевой задачи;
- 3) уровень сложности в решении речемыслительной задачи, который зависит от личного опыта и знаний говорящего, связанных с обсуждаемой проблемой;
- 4) уровень комбинационности материала, определяемый шириной охвата проблем и предметов обсуждения.

Как видим, монологическая речь как творческий процесс (и также как результат этого процесса) – деятельность, требующая различных выработанных умений и соблюдения ряда правил; в педагогике родного и иностранного языков для развития навыка монологической речи. Стоит лишь отметить, что речевая монологическая деятельность — умение, требующее развития и совершенствования входящих в это умение навыков, что позволяет достичь выразительности, глубины и коммуникативной ценности монолога как формы речевой активности.

#### *Библиографический список*

1. Зимняя И.И. Психология обучения иностранным языкам в школе / И.И. Зимняя. – М.: Русский язык, 2011. – 222 с.
2. Ильин М.С. О классификации упражнений в речевой деятельности / М.С. Ильин // Иностранные языки в школе – 2010 – № 5.
3. Киреева Т.В. Совершенствование и контроль разговорных навыков обучающихся на уроках английского языка / Т.В. Киреева // Иностранные языки в школе – 2006. – № 3.
4. Купрюхина К.В., Кравец О.В. Использование интерактивных методов обучения на уроках английского языка / К.В. Купрюхина, О.В. Кравец // Вестник Таганрогского института имени А.П. Чехова. – 2023. – № 1. – С. 351–357.
5. Филатов В.М. Методика обучения иностранным языкам в начальной и основной общеобразовательной школе / В.М. Филатов. – Р-н/Д.: Феникс, 2004. – 276 с.



**Ю.М. Тимошенко**

## **УСЛОВИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ УЧАЩИХСЯ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА**

*Аннотация.* Десятилетия имплементации реформ в российском образовании выдвинули на первый план воспитание самостоятельной, социально активной личности, способной к рефлексии, самоопределению и ответственности за свои решения. В статье рассматриваются основные условия эффективности внедрения приемов самостоятельной работы на уроках иностранного языка для повышения уровня самомотивации обучающихся.

*Ключевые слова:* учебный процесс, самостоятельная работа (СР), дидактико-методический аспект, учебная задача, мыслительный процесс.

**Y.M. Tymoshenko**

## **CONDITIONS FOR THE EFFECTIVENESS OF INDEPENDENT WORK OF STUDENTS IN FOREIGN LANGUAGE LESSONS**

*Annotation.* Decades of implementation of reforms in Russian education have brought to the fore the upbringing of an independent, socially active personality capable of reflection, self-determination and responsibility for their decisions. The article discusses the main conditions for the effectiveness of the introduction of independent work techniques in foreign language lessons to increase the level of self-motivation of students.

*Key words:* educational process, independent work (SR), didactic and methodological aspect, educational task, thought process.

Вопрос организации учебного процесса, стимулирования самостоятельности и формирования учебных навыков всегда был важнейшим аспектом отечественной педагогической и психологической мысли, особенно в контексте непрерывного образования.

Многообразие подходов к определению самостоятельной работы (СР), ее структуре и роли преподавателя в ее организации свидетельствует о сложности проблемы. История педагогической мысли на этом поприще достаточно богата, и хотя полное ее изложение невозможно в рамках этого текста, не-

обходимо отметить ключевые этапы эволюции взглядов на самостоятельную деятельность учащихся.

Первые систематические исследования СР, проведенные в 40-50-е годы XX века Микельсоном, Груздевым и Скаткиным, заложили основу для дальнейших разработок. В 60–80-е годы Есипов, Пидкасистый, Панфилова и Зотов продолжили эту работу, активно пропагандируя широкое использование СР в учебном процессе. Дидактико-методический аспект СР приобрел доминирующее значение.

Педагогическая энциклопедия определяет СР как разнообразные формы индивидуальной и групповой деятельности учащихся, выполняемые на уроках или вне учебных занятий по заданию преподавателя без его непосредственного участия [8, 243]. Однако сравнение этого определения с ранними трактовками выявляет существенные различия.

Например, Р.М. Микельсон [6] рассматривал СР как выполнение задания без посторонней помощи, но под контролем учителя, не уделяя достаточного внимания активности учащегося. Б.П. Есипов [3, 20–25.] дал более полное определение, подчеркивая целенаправленность деятельности ученика, его стремление к результату и проявление собственных усилий. Эти различия отражают эволюцию понимания сущности и роли самостоятельной работы в образовательном процессе.

Взгляды П.И. Пидкасистого [9] на самостоятельную работу (СР) отличаются широтой охвата: СР – это дидактическое средство, целенаправленно соответствующее конкретной учебной задаче на каждом этапе обучения. Оно обеспечивает постепенное приобретение знаний, навыков и умений, способствуя развитию критического мышления и продвижению от базового уровня понимания к более сложным когнитивным задачам. Кроме того, СР формирует у учащихся установку на постоянное самообразование и навыки анализа информации. Наконец, СР является важнейшим инструментом педагогического руководства учебным процессом.

Таким образом, согласно мнениям вышеупомянутых авторов, СР представляет собой деятельность, выполняемую учащимися под косвенным руководством преподавателя в определенное время и стимулирующую активное мышление, самостоятельное решение задач и практическое применение знаний.

Современные исследования методики преподавания иностранных языков активно используют концепцию автономного обучения, рассматривая

автономию учащихся как фундаментальный принцип непрерывного образования [1, 3, 6, 10]. Суть концепции заключается в развитии у учащихся самостоятельных учебных навыков и способности эффективно управлять своей учебной деятельностью, как в конкретных ситуациях, так и в долгосрочной перспективе.

Корни этой концепции лежат в гуманистическом подходе к образованию и получили широкое распространение в различных учебных заведениях.

Р.М. Микельсон [6] определял СР как выполнение заданий без помощи, но под наблюдением учителя, чаще всего в виде домашних заданий. В его определении отсутствуют подготовительные действия, уяснение заданий, планирование и самоконтроль.

Российский исследователь Н.Ф. Коряковцева описывает автономию через призму учебной компетентности, активности, творческого подхода и рефлексивной самооценки.

Н.Ф. Коряковцева различала два вида СР: ориентированную на память (усвоение знаний и навыков) и ориентированную на мышление и творчество (творческая переработка знаний и самостоятельное приобретение умений). Только второй вид, по его мнению, является истинно самостоятельной работой. Это разделение предвосхищает более поздние классификации, выделяющие репродуктивную и продуктивную деятельность [5].

И.Э. Унт [11] определяет СР как учебную деятельность, где ученику даются задания и руководство к их выполнению без непосредственного участия, но под руководством учителя, требующую умственного напряжения. И.Э. Унт включает в признаки СР содержание и структуру изучаемого материала, подчеркивая необходимость соответствия методов работы изучаемому материалу.

М.А. Данилов [2] считает основным критерием СР решение познавательных задач, проблемных ситуаций, стимулирующих самостоятельную работу и мыслительный процесс. Ученики не только решают задачи, но и ищут новые пути решения, используя имеющиеся и новые знания. Успех зависит от организации СР: распределения времени, постановки задания и инструктирования.

Б.П. Есипов [3] определяет СР как работу, выполняемую без непосредственного участия учителя, но по его заданию, в отведенное время, с осознанным стремлением к цели и затратой усилий, с выражением результата в

устной или письменной форме. Он выделяет признаки СР: наличие задания, времени, результата и необходимости умственного напряжения.

Автономия ученика в обучении – это не просто набор навыков, а сложная взаимосвязь деятельностного и личностного начал. Деятельностный аспект проявляется в мастерстве владения учебными стратегиями: от постановки целей до самооценки результатов. Личностный же – это способность к самокритике, ответственности за каждый этап учебного процесса, адаптации опыта к новым ситуациям и гибкости в различных контекстах.

Основные признаки самостоятельной работы учащихся [12, 21–27]:

1. Внешние признаки: планирование работы, подготовка рабочего места, выполнение заданий без прямой помощи учителя, самооценка результатов.

2. Самоконтроль: систематический самоконтроль процесса и результатов работы, коррекция способов выполнения.

3. Познавательная задача: наличие задачи, вопроса или проблемной ситуации, стимулирующей интеллектуальную активность и требующей умственных, волевых и физических усилий.

4. Творческая активность: проявление самостоятельности и творчества при решении задач; переход от простого воспроизведения к творческой деятельности.

5. Образовательная ценность: задания должны быть содержательными, способствовать целостному развитию личности, овладению приемами умственной деятельности, самообразованию и творчеству.

Эти признаки взаимосвязаны и реализуются совместно. Каждый признак выполняет специфические и общие задачи обучения и развития учащихся.

Таким образом, самостоятельность в учебе – это не только видимые действия и стратегии, но и невидимая работа мысли – рефлексия, самоанализ, постоянное сопоставление своих действий с результатом. Ученик становится для себя и планировщиком, и организатором, и контролером, частично беря на себя функции преподавателя.

Формирование учебной автономии напрямую связано с развитием рефлексии – способности осмысливать собственный учебный опыт. Эта способность – ключевой показатель сформированности ученика как субъекта обучения, мера его самостоятельности.

В рамках развивающего и личностно-ориентированного подходов, учебная автономия – это способность к самостоятельному, осознанному управлению учебной деятельностью, включая рефлекссию, коррекцию и накопление

индивидуального опыта принятия ответственных решений. Это способность действовать относительно независимо от учителя, при этом частично воспроизводя его функции в отношении самого себя [7, 42].

В современной методике обучения иностранным языкам все чаще звучит необходимость формирования не просто «учебной автономии», а более широкого качества – «образовательной автономности». Д.А. Ходяков [12, 21–27.], опираясь на исследования Х. Холека, Д. Литтла, Е.Н. Солововой, Т.Ю. Тамбовкиной и других, определяет ее как интегративное личностное качество, включающее способность и готовность к самостоятельному регулированию учебного процесса, выбору содержания и методов обучения, а также оценке результатов.

В отличие от многих исследователей, Д.А. Ходяков рассматривает автономность не как статичный результат или процесс, а как динамичное, гибкое личностное качество, что требует терминологического уточнения. Образовательная автономность, в его понимании, выходит за рамки школьного обучения, проявляясь в различных сферах жизни – от освоения предметов до социального взаимодействия и организаторской деятельности [12, 22].

Понимание сущности самостоятельной работы (СР) учащихся требует анализа ее психологических аспектов.

И.А. Зимняя [4, 27] выделяет ключевые положения:

- во-первых, СР – это следствие эффективной организации учебного процесса на уроке, стимулирующей самостоятельное продолжение работы вне класса. Учебная работа, организованная учителем, должна стать основой для самостоятельной деятельности ученика по освоению предмета;

- во-вторых, СР шире, чем просто домашнее задание; это не просто выполнение заданий учителя, а самостоятельная деятельность;

- в-третьих, СР – высшая форма учебной деятельности, обладающая специфическими чертами.

И.А. Зимняя подчеркивает необходимость осознания учеником СР как свободной, внутренне мотивированной деятельности. Она включает осознание цели, принятие задачи, придание ей личного смысла, подчинение ей других интересов, самоорганизацию во времени и самоконтроль. Самостоятельно добытые знания, полученные путем преодоления трудностей, усваиваются эффективнее, чем готовые знания от учителя.

В.А. Артемов, Б.Г. Ананьев, Е.И. Степанова, Е.И. Фоменко и другие исследователи подчеркивают важность психологических аспектов организации

СР. Устойчивое внимание – ключевой фактор положительного эмоционального настроения к предмету. Мотивированные познавательные задачи способствуют лучшей концентрации внимания. Следует избегать механических упражнений (например, подстановки слов по образцу), притупляющих внимание и снижающих интерес [4]. Задания должны стимулировать познавательные действия. Слишком легкие задания не способствуют концентрации внимания.

Память – важнейший психофизиологический процесс, определяющий интеллектуальный прогресс. Ее эффективность зависит от внимания (запечатления информации) и богатства ассоциаций (воспроизведения) [4]. Память тесно связана с вниманием и мышлением. Запоминание, связанное с мыслительными процессами и регулирующей ролью внимания, является более эффективным и долговременным. Учитель иностранного языка должен уметь активизировать память учащихся, рекомендовав эффективные способы запоминания при самостоятельной работе. Рациональная организация повторения материала – первостепенная задача: многократная проработка текста разными способами (например, изложение, сочинение, реферат, аннотация, устная беседа при работе с лексикой). Запоминание связано с кратковременной памятью, хранение – с долговременной, извлечение – с оперативной памятью.

Исследования показывают, что наиболее эффективна смешанная память (слуховое, зрительное и моторное восприятие). Учитель должен определить тип памяти каждого ученика с помощью тестирования и строить обучение на этой основе [8].

СР, как высшая форма учебной деятельности, определяется индивидуально-психологическими особенностями ученика. Ключевым фактором является саморегуляция. А.К. Осницкий [7] выделяет аспекты предметной саморегуляции, важные для организации СР. Ученик должен обладать целостным представлением о своих возможностях и умениях, включая целеобразование и целеудержание. Он должен не только понимать цели, предложенные учителем, но и самостоятельно их формировать и удерживать до реализации.

Успешная самостоятельная работа (СР) требует от ученика умения моделировать свою деятельность, выделяя ключевые условия достижения цели. Важна также способность к самооценке – как промежуточных, так и конечных результатов, при этом желательно, чтобы субъективная оценка приближалась к объективной. Не менее важно умение корректировать свои дейст-

вия. А.К. Осницкий подчеркивает, что представления ученика о своих возможностях должны подкрепляться сформированными навыками и умениями, полученными на уроках [7, 48].

Организация СР предполагает готовность ученика как субъекта деятельности.

Во-первых, необходима интеллектуальная готовность к самостоятельной работе, особенно в контексте изучения иностранного языка – способность к сравнению, анализу, обобщению, выводу и доказательству.

Во-вторых, мотивационная готовность играет решающую роль, особенно учитывая снижение интереса к иностранным языкам у старшеклассников, особенно у слабо успевающих учеников. Это подтверждает мотивационную неоднородность учащихся, необходимость стимулирования к самостоятельной иноязычной коммуникации.

В-третьих, важна коммуникативная готовность – наличие опыта иноязычного общения (устного и письменного), способность использовать язык для коммуникации и поддерживать коммуникативный процесс.

В-четвертых, необходима лингвистическая готовность – достаточный словарный запас и знание правил сочетания слов, обеспечивающие использование языковых средств в речи [7, 49].

В-пятых, важна методическая готовность – владение методическими приемами, позволяющими эффективно участвовать в самостоятельной работе.

Таким образом, общая готовность к СР на уроках иностранного языка включает два аспекта:

- 1) психологический – мотивационная и интеллектуальная готовность;
- 2) коммуникативный – лингвистическая и методическая готовность к самостоятельной иноязычной коммуникации. В итоге, структура готовности к самостоятельной иноязычной речевой деятельности представляет собой четырехкомпонентное единство: мотивационной, интеллектуальной, лингвистической и методической готовности к участию в СР на уроках иностранного [7, 50].

Участие в самостоятельной иноязычной деятельности возможно лишь при достаточной сформированности всех ее компонентов, взаимосвязанных и обеспечивающих готовность к СР. Согласно психологическим концепциям, готовность к самостоятельной деятельности – это формируемое свойство психики [9].

Выделяются уровни самостоятельности: копирующий, воспроизводящий и творческий, что позволяет рассматривать процесс формирования готовности к самостоятельной иноязычной деятельности поэтапно. Г.В. Рогова [10, 63] описывает три степени готовности:

Первая степень – выполнение действий только совместно с учителем, путем наблюдения и копирования; ученик осознает и подражает действиям учителя.

Вторая степень – самостоятельное воспроизведение усвоенного приема в аналогичных условиях.

Третья степень – применение приема в новых, нестандартных условиях; полная готовность к самостоятельной работе без посторонней помощи.

Научная организация СР – это система рационального использования времени учащимися для адаптации к предмету, с учетом их сил и способностей. Только в процессе СР учащийся адаптируется к предмету, определяя затраты воли, сил и способностей [10]. Из-за ограниченного языкового опыта учащихся, СР должна управляться непосредственно или опосредованно. Удельный вес СР увеличивается с каждым циклом обучения. Учитель управляет процессом усвоения знаний и формированием личности, не являясь единственным источником информации.

К.Б. Есипович [3] определяет управление учебной деятельностью как комплексную систему методических и психолого-педагогических средств, способствующую рациональной организации и активизации учебных действий и деятельности в целом, а также формированию приемов самостоятельной работы. Любое средство обучения может стать средством управления, если оно эффективно воздействует на процесс усвоения.

К.Б. Есипович выделяет две подсистемы средств управления: непосредственно воздействующие на учащихся (учебники, дидактические материалы, алгоритмы) и воздействующие на учителя (программы, методические пособия, справочная литература).

Управление СР может быть прямым (непосредственное взаимодействие учителя с учениками, использование алгоритмов, схем, инструкций) и косвенным (концепция учебного пособия, программа, система упражнений). Средства прямого управления СР могут быть явными и скрытыми. Задание – центральное средство управления, регулятор деятельности. Правильная постановка задания, четкая формулировка, учет индивидуальных способностей учащихся положительно влияют на процесс выполнения и результат [3].



Включение психологических механизмов (интерес, мотивация) посредством скрытого управления (игровые или соревновательные моменты) повышает эффективность. Такой подход эффективнее простого инструктажа. Работа с книгой способствует формированию навыков самостоятельной работы и развитию мышления, если она организована по продуманной системе учебно-логических заданий .

Тексты в учебниках являются авторитетным источником информации (Г.В. Рогова) [10], содержащим лексико-грамматический материал в естественных коммуникативных связях и служащим образцом композиции. Необходимо стимулировать исследовательский поиск информации в текстах. Работа с текстами для домашнего чтения необходима, так как чтение на иностранном языке способствует развитию как устной (внутреннее проговаривание), так и письменной речи (запоминание правописания, особенно при развитой зрительной памяти). Цель работы с текстом – не просто запоминание слов и пересказ, а отбор необходимой информации для решения познавательной задачи, связанной с темой текста. Эта работа сопровождается обсуждением и обобщением учителя, а также выполнением упражнений (дома) и тестов на понимание (в классе или дома). Если тест отсутствует, учитель должен составить его самостоятельно.

Самостоятельная работа со справочной литературой (справочники, словари, списки неправильных глаголов и др.) важна для формирования навыков, необходимых в будущей жизни. Школа должна привить учащимся этот навык. Материалы в таких справочниках должны соответствовать программе, возрасту и уровню учащихся, быть доступно объяснены

Для создания благоприятных условий СР необходимы следующие факторы (М.А. Ариян [1, 8–13]):

1. Понимание изучения иностранного языка как процесса самостоятельного добывания знаний. Ученики выдвигают гипотезы и проверяют их, сравнивая явления в родном и иностранном языках, развивая навыки самообучения.
2. Создание коммуникативных ситуаций, заставляющих ученика самостоятельно выбирать, что и как сказать. Это имитирует реальное общение и развивает умение принимать решения о содержании и форме высказывания для достижения коммуникативной цели.

3. Обеспечение достаточного времени для обдумывания и принятия решений, допущение ошибок и времени на их исправление. Это помогает преодолеть страх ошибок и временных затруднений.
4. Опора на педагогику сотрудничества. СР не исключает, а предполагает сотрудничество учащихся в парах, группах и командах. Это позволяет каждому ученику проявить свои сильные стороны, получить помощь в сложных моментах, развивая коммуникативные навыки и речевое творчество. Сотрудничество учит работать без постоянного контроля учителя, стремясь к общей цели.

Для успешной организации СР необходимы также следующие требования:

1. Соответствие содержания СР учебным программам.
2. Посильность заданий, соответствующих возможностям учеников и принципу постепенного повышения уровня самостоятельности.
3. Сознательность выполнения заданий.
4. Наличие конкретной цели и понимание порядка выполнения работы.
5. Тщательная подготовка учащихся: а) четкое инструктирование о целях и задачах; б) обучение рациональным приемам работы, учитывающим возраст и уровень владения языком; в) постановка задач, требующих умственных усилий; г) правильное дозирование времени на выполнение задания [1, 10–11].
6. Наблюдение учителя за ходом работы и помощь учащимся при возникновении трудностей.
7. Использование разнообразных видов СР.
8. Ориентация на развитие познавательных способностей, инициативы и творческого мышления; минимизация шаблонных заданий.
9. Интересное содержание и форма выполнения заданий, стимулирующие желание довести работу до конца.
10. Обязательная проверка выполненных работ.
11. Формирование навыков самоконтроля у учащихся.
12. Индивидуальный подход к учащимся при организации СР.

В заключение, эффективная организация СР на уроках иностранного языка требует создания благоприятных условий и соблюдения перечисленных требований.

### *Библиографический список*

1. Ариян М.А. Повышение самостоятельности учебного труда школьников при обучении иностранным языкам // ИЯШ. – 1999. – № 6. – С. 8–13.
2. Данилов М.А. Теоретические основы обучения и проблема воспитания познавательной активности и самостоятельности обучающихся // Вопросы воспитания познавательной активности и самостоятельности школьников. – Казань, 1982. – С. 15–19.
3. Есипов Б.П. Самостоятельная работа обучающихся в процессе обучения // Известия АПН РСФСР, 1961. – Вып. 115. – С. 20–25.
4. Зимняя И.А. Психология обучения неродному языку. – М., 1989. – 219 с.
5. Коряковцева Н.Ф. Современная методика организации самостоятельной работы изучающих иностранный язык. – М.: Аркти. 2002.
6. Микельсон Р.М. О самостоятельной работе обучающихся. – М.: Учпедгиз, 1963. – 176 с.
7. Осницкий А.К. Саморегуляция деятельности школьника и формирование активной личности. – М.: Знание, 1986. – № 6.
8. Педагогическая энциклопедии «Советская энциклопедия». – М. – 1966.
9. Пидкасистый П.И. Самостоятельная познавательная деятельность школьников в обучении. – М.: Педагогика, 1980. – 265 с.
10. Рогова Г.В., Рабинович Ф.М., Сахарова Т.Е. Методика обучения иностранным языкам в средней школе. – М.: Просвещение, 1991. – 287 с.
11. Унт Н.Э. Индивидуализация учебных заданий и ее эффективность на материалах: 5–8 классов. – Тарту, 2002. – 205 с.
12. Ходяков Д.А. Образовательная автономность или учебная автономия: к вопросу о дефиниции и структуре // ИЯШ. – 2012. – № 6. – С. 21–27.

**О.В. Кравченко**

### **РОЛЬ РЕЧЕВОГО ЭТИКЕТА В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКОВ ГОВОРЕНИЯ ПРИ ОБУЧЕНИИ ФРАНЦУЗСКОМУ ЯЗЫКУ**

*Аннотация.* В работе представлены итоги исследования роли речевого этикета в процессе формирования навыков говорения при обучении французскому языку. Расписаны основные ситуации общения и наиболее популярные

этикетные формулы. Отмечено, что использование этикетных формул и клише способствуют типизации и структурированию высказываний и позволяют эмоционально окрашивать сказанное.

**Ключевые слова:** речевой этикет, ситуация общения, этикетные формулы и клише, навыки говорения.

**O.V. Kravchenko**

## **THE ROLE OF SPEECH ETIQUETTE IN THE FORMATION OF SPEAKING SKILLS IN FRENCH LANGUAGE TEACHING**

**Annotation.** The paper presents the results of a study of the role of speech etiquette in the formation of speaking skills when teaching French. The main communication situations and the most popular etiquette formulas are described. It is noted that the use of etiquette formulas and cliches contribute to the typification and structuring of statements and allow you to emotionally color what is said.

**Key words:** speech etiquette, communication situation, etiquette formulas and cliches, speaking skills.

Речевой этикет как лингвокультурологическое явление зарождается и развивается под влиянием изменений, происходящих в различных сферах жизни государства. Своего рода катализатором происходящих в речевом этикете модификаций выступает социальная стратификация общества, которая вынуждает язык двигаться за собой и видоизменяться в зависимости от его носителя. Для изучающих иностранный язык этикет становится своего рода скелетом для развития коммуникативных навыков.

Слово «*étiquette*» – французского происхождения, появилось во французском языке со значением «ярлык», «наклейка», но со временем приобрело значение «принадлежность к какой-то группе», потом впоследствии переноса «речевое поведение определенного класса». «Словарь по этике» под редакцией И.С. Кона трактует этот «этикет» как «совокупность правил поведения, касающихся отношения к людям (обхождение с окружающими, формы обращения и приветствий, поведение в общественных местах, манеры и одежда)» [2, 12]. Исходя из этих определений, следует, что этикет – это свод правил, регулирующих поведение человека в обществе, нормирующих отноше-

ния людей разного интеллектуального и социального статуса. Соответственно, знание правил этикета оказывает прямое влияние на речевое поведение говорящих в обществе и имеет большое значение для изучающих язык.

Проявления речевого этикета можно обнаружить на всех уровнях языка: лексическом, грамматическом, стилистическом, интонационном, организационно-коммуникативном. Это означает, что без речевых этикетных клише не может осуществляться коммуникация. По словам В.Н. Калько, «для современного французского этикета характерна тенденция к стандартизации речевого общения, определенная независимость речевого поведения от знакомства/незнакомства или даже степени знакомства коммуникантов. Французский речевой этикет предлагает одну или, в крайнем случае, несколько речевых стратегий, нейтральных и применимых во множестве ситуаций» [1, 26].

По мнению Н.И. Формановской французский язык XXI века имеет тенденцию к экономии языковых средств, он наполнен клишированными стереотипными фразами и многочисленным количеством заимствованных из других языков элементов [3, 24]. Этикетные выражения отражают канву коммуникации в основных ситуациях общения и могут быть использованы на занятиях по французскому языку в целях формирования навыков говорения.

Далее мы опишем основные ситуации общения с целью отразить роль этикетных клише в них.

1. Ситуация «Обращение». В культурах, как России, так и Франции здороваться принято со всеми людьми, независимо от степени знакомства, например, с сотрудниками магазинов, банков, почты и т.д. В таких случаях к общепотребительным выражениям «*Madame*», «*Monsieur*», «*Mesdames*», «*Messieurs*». добавляются существительные-маркеры, обозначающие профессию: «*Monsieur le facteur*», «*Madame l'avocat*», тем не менее, такой способ обращения не является частым. Французские выражения «*Excusez-moi!*», «*Pardon*», «*Je vous en prie*» не являются привычными обращениями в семантическом плане, поскольку пришли из других частей речи, но, тем не менее, являются довольно привычными и обиходными (в сравнении с русскими выражениями «Извините», «Простите», «Не могли бы вы мне помочь?») как способ завязывания разговора с незнакомым человеком, поэтому почти всегда употребляется во втором лице множественного числа. С дружественной, например, аудиторией можно поздороваться с помощью «*Chers (mes) amis*». В офисе, на работе, в переписке с коллегами рекомендуется использовать

«*Chers collègues*». Во Франции принято использовать обращение по личному имени в кругу семьи, а сокращенные формы (*Coco, Mado, Nini*) – только между очень близкими родственниками и друзьями. Во французских школах, в отличие от русских, учитель обращается к ученикам с приставкой «ученик» перед фамилией – «*élève Durand*».

2. Ситуация «Приветствие». Чтобы поприветствовать кого-то в любой обстановке достаточно сказать: «*Bonjour*» до 6 вечера и «*Bonsoir*» после 6 вечера. Друзья, приятели и просто люди в более-менее неформальной обстановке могут использовать легкое «*Salut*», а молодежь использует «*Coucou*». Непривычный способ использовать выражение «*Bienvenue*» («Добро пожаловать») где-то кроме ситуаций с прибытием кого-либо. Данное выражение довольно часто используется французами для приветствия публики в значении «Рад вас видеть».

3. Ситуация «Прощание». Самая знакомая форма прощания – «*Au revoir*». В случаях, когда нужно уточнить время до следующей предполагаемой встречи используют «*A bientôt*», «*A très bientôt*», «*A demain*», «*A dimanche*», «*A ce soir*», «*Jusqu'à la fête*», «*Adieu*». Необычно для русскоговорящих использование формы «*Salut*» в качестве клише для прощания. Часто прощание предполагает какое-то пожелание: «*Bonne chance*», «*Bon courage*», «*Portez-vous (porte-toi) bien*».

4. Ситуация «Поздравление». В силу особенностей национального менталитета французы поздравляют друг друга с праздниками личного характера: с днем рождения, годовщинами свадьбы, рождением ребенка, повышением в чине и т. п.: «*Bon anniversaire!*»; «*Je te (vous) félicite à l'occasion de votre mariage*». Особенностью клише данной группы является наличие глаголов хотеть, разрешать и позволять («*vouloir*», «*tenir a*», «*permettre*») в изъявительном, сослагательном наклонениях: «*Je tiens à vous (te) féliciter à l'occasion de +существительное*»; «*Je voudrais te (vous) féliciter à l'occasion + существительное*»; «*Permettez-moi de vous féliciter à l'occasion de +существительное*».

5. Ситуация «Пожелание». Естественно появление в данном контексте глагола «*souhaiter*» с прямым дополнением «*Je vous (te) souhaite + существительное*»; «*Je vous (te) souhaite de + инфинитив*». Нередко используются структуры с сослагательным наклонением: «*Que votre vie soit heureuse!*». Пожелание часто окрашивается эмоционально при помощи наречий: *du fond de mon ame, de tout (mon) coeur, chaleureusement*.

6. Ситуация «Благодарность». Стилистически нейтральное и наиболее употребительное этикетное клише «*Merci beaucoup*», «*Merci*», а также такие стандартизированные реплики как «*Je vous (te) remercie pour...*», «*Merci beaucoup*», «*Mille mercis*», «*Mille fois merci*», «*Grande merci*», «*Merci infiniment*».

7. Ситуация «Извинение». В зависимости от цели говорящего и от степени совершенного проступка в ситуации извинения могут появляться различные структуры. Ключевыми выступают глаголы «*pardonner*» и его словоформы: «*Pardon!*», «*Je vous demande pardon (pour + substantif) или (de + inf)*» и глагол «*s'excuser*». Наряду со стилистически нейтральной формой «*Excusez-moi*» употребляются более изящные выражения, типа: «*Voulez-vous (veux-tu) m'excuser*». К этим формам извинения относится также: «*Je vous (te) prie de m'excuser*», «*J'ai tort de + inf.*».

8. Ситуация «Просьба». Для выражения просьб во французском языке используются специальные времена и наклонения глагола, смягчающие этикетную реплику, при которой просьба больше становится пожеланием, например, Conditionnel Present: «*Pourriez-vous me passer le sel?*» или изъявительное наклонение: «*Voulez-vous (veux-tu) me passer...?*», «*Voulez-vous (veux-tu) faire...?*», «*Voulez-vous (veux-tu) apporter...?*» Наиболее распространенным наклонением глагола является повелительное наклонение, имеющее оттенок приказа: «*Donne(z)-moi..!*», «*Fais(faites)-le!*» Чтобы подчеркнуть необходимость выполнения просьбы француз скорее употребит выражение «*n'est-ce pas*», чем более привычное русскому уху «*s'il vous plait*».

9. Ситуация «Согласие». Наиболее популярным и простым способом выразить свое согласие является употребление слова «*d'accord*» либо его разговорного варианта «*d'acc*», но также часто в разговорах франкоговорящих людей можно услышать такие наречия как «*bon*», «*ça va*» и др. Чтобы подчеркнуть, что согласие что-либо сделать дается сиюминутно, можно использовать «*Tout de suite*», «*Un moment*», «*Un instant*».

10. Ситуация «Приглашение». Ключевым глаголом выступает глагол «*inviter*», усиленный глаголами «*vouloir*» и «*aimer*» в повелительном, изъявительном или условном наклонении: «*Je vous invite...*», «*Je voudrais (aimerais) vous inviter...*», «*Permettez-moi de vous inviter...*», «*Je voudrais que nous allions...*». Зачастую в данной ситуации появляются формы глаголов «*aller*», «*venir*» и «*entrer*», если речь идет о ситуации немедленного действия: «*Viens (Venez)*», «*Allons*», «*Allez*», «*On (y) va*».

11. Ситуация «Совет». Стереотипно в данном контексте использование основных глаголов выражения просьбы, приглашения, совета, предложения, то есть глаголов, которые содержат побуждение к действию. Разграничению коммуникативной направленности (просьба, совет, предложение) высказывания способствует контекст: «*Je te (vous) conseille de + инфинитив...*», «*Je te propose de + infinitif*», «*J'aimerais vous conseiller*»; «*Je voudrais vous proposer*»; «*Je voudrais que vous +subjonctif present*».

12. Ситуация «Утешение и сочувствие». В данной ситуации употребляются глаголы «*se calmer*», «*se rassurer*», «*ne pas s'inquieter*», «*ne pas s'enlever*» в повелительном наклонении в положительной и отрицательной форме.

13. Ситуация «Отказ». Для выражения отказа выполнять что-либо существует отдельный набор стереотипных фраз, подразделяющиеся на категоричные, т.е. без объяснения причин отказа, и менее категоричные, в которых объяснение причин повышает степень вежливости. Более официальными формами отказа можно назвать следующие: «*Je l'aurais fait avec plaisir, mais je ne peux pas*». «*Je regrette vraiment, mais... Je ne peux absolument rien pour vous (toi)*».

Умения и навыки говорения не формируются одновременно в процессе одного занятия. В работе преподавателя не существует четкой грани, на которой он может четко определить, на какой ступени формирования сейчас находится тот или иной навык обучающегося. В этой связи представляются необходимыми особые методы, помогающие всем сторонам обучения ориентироваться в процессе формирования навыка. По своей сути, методы – это то, как учитель действует в течение урока иностранного языка и организует свою деятельность и то, как учащиеся ее усваивают и осуществляют. Такие методы можно назвать универсальными, так как они применимы к любой системе обучения и представляют естественный переход от теории к практике (применению).

Одним из таких методов является популярный и всеми признанный коммуникативный метод, являющийся частью коммуникативной компетенции, отличительной чертой которого, в первую очередь, является речевая направленность. Основой этого метода, как ясно из названия, является речь, при этом целью коммуникативного обучения не является достижения практической речевой цели, а само практическое использование языка при ее достижении. Такая направленность обучения подразумевает, что все используемые на уроке упражнения будут в той или иной степени «оречивленны», т. е. уподоблены модели речи.



Немаловажным при подготовке упражнений оказывается подбор коммуникативно ценного речевого материала, который будет отражать оправданность выбора каждой речевой ситуации по соображениям коммуникативной ценности для той или иной сферы общения и для конкретной группы обучающихся. Таким материалом смело можно считать этикетные формулы и клише, поскольку именно они отвечают за организацию коммуникации в основных ситуациях общения.

В силу своей специфики использование в обучении речевому общению этикетных формул и клише, с одной стороны, типизируют и структурируют речь, с другой стороны, демонстрируют способы эмоционального окрашивания высказываний при помощи различных средств.

#### *Библиографический список*

1. Калько В.Н. Модели речевого этикета в лингвокультуроведческом аспекте / В.Н. Калько. – М.: Просвещение, 2002. – 126 с.
2. Кон И.С. Словарь по этике / И.С. Кон. – М.: Политиздат, 1981. – 433 с.
3. Формановская Н.И. Речевой этикет. Русско-французские соответствия. Справочник / Н.И. Формановская, Г.Г. Соколова – М.: Высшая школа, 1989. – 112 с.

**И.В. Наливайченко**

### **РОЛЬ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ В СОХРАНЕНИИ И ПЕРЕДАЧЕ СОЦИАЛЬНОГО ОПЫТА**

*Аннотация.* Статья раскрывает формы и методы передачи социального опыта общеобразовательными учреждениями.

*Ключевые слова:* ценность, духовная интеграция, патриотизм, социальный опыт, наследие, идентичность

**I.V. Nalivaichenko**

### **THE ROLE OF EDUCATIONAL INSTITUTIONS IN THE PRESERVATION AND TRANSFER OF SOCIAL EXPERIENCE**

**Annotation.** The article reveals the forms and methods of transfer of social experience by educational institutions.

**Key words:** value, spiritual integration, patriotism, social experience, heritage, identity

В разные исторические эпохи одной из главных функций общества было накопление и передача социального опыта последующим поколениям. Национально-культурная ценность социального наследия связывается с возникновением духовного опыта, духовного творчества, духовной предметности и прежде всего, с тем, что определяет национальную самобытность и ее культурное выражение.

Передача социального опыта способствует духовной интеграции общества. В современной России, переживающей в условиях глобализирующегося мира сложно-переплетенные социально-политические трансформации тема передачи социального наследия является особенно актуальной. В течении нескольких десятилетий под влиянием вестернизации разрушался социальный опыт, традиции, ценности. Под ценностью понимается «сложившаяся в условиях цивилизации и непосредственно переживаемая людьми форма их отношения к общезначимым образцам культуры и к тем предельным возможностям, от осознания которых зависит способность каждого индивида проектировать будущее, оценивать «иное» и сохранять в памяти прошлое» [1, 788].

Общеобразовательные учреждения приобщают обучающихся к знаниям об историческом пути своего Отечества, закладывают основы гармонически развитой личности с активной гражданской позицией и патриотическими убеждениями. Патриотизм, формировавшийся в обществе в течении веков как ценность носит личностный высоконравственный духовный характер. В.Ю. Верещагин, Т.В. Беспалова характеризуют патриотизм, как «обретенную этическую и эстетическую ценность в ходе духовного самоопределения личности и народа, сохраняющего самобытные формы национально-культурной жизнедеятельности в границах единого государства и права» [2, 71–72].

Важным источником воспитания патриотизма и передачи социального наследия является изучение истории своей страны, истории родного края и обществознания. Это уроки, посвященные героической борьбе русского народа с иноземными захватчиками. Прошлое России является важным источником примера отваги, смелости. В период битвы за Москву, когда решалась

судьба страны, И.В. Сталин обратился к советским воинам: «Пусть вдохновляет вас в этой войне мужественный образ наших великих предков – Александра Невского, Дмитрия Донского, Кузьмы Минина, Дмитрия Пожарского, Михаила Кутузова» [3, 14].

И сегодня наша страна представляет себя преемницей досоветского и советского периода истории. Так, например, государственный герб России – имперский двуглавый орел и бело-сине-красный флаг из дореволюционной России. В современных школах введены уроки «Разговоры о важном», изучение истории «Дни воинской славы». Поднятие государственного флага России, исполнение гимна, работа общества «Знание» позволяют учащимся ощутить связь с историей и культурой своего Отечества.

Учащиеся общеобразовательных учреждений вовлечены в волонтерскую деятельность. В России всегда были благотворители, меценаты. Примерами волонтерских программ являются:

- помощь ветеранам войны, воинам СВО и их семьям;
- уход за памятниками погибшим воинам, памятниками воинской славы;
- уход за пожилыми людьми в домах престарелых, где волонтеры навещают одиноких стариков, помогают им;
- оказание содействия в поисках пропавших людей.

Большую роль в трансляции наследия играют молодежные дискуссионные клубы, в которых у молодежи формируются ценности, необходимые для становления личности, как общественных субъектов.

Большую роль играют молодежные форумы, такие как «Территория смыслов», «Родная гавань», региональные «Селигер», «Ростов» и др.

На основе использования исторического опыта прошлого с 2022 года существует «Движение первых» для формирования личности на основе традиционных российских духовных и нравственных ценностей.

С 2016 года действует «Юнармия», возродившая добрые традиции молодежной организации, один из важных элементов государственной программы по возрождению гражданско-патриотических ценностей и воспитанию молодого поколения.

На трансляцию социального наследия направлены факультативные, элективные курсы и проекты. Особое место во внеурочной деятельности занимают исторические вечера, формирующие гордость за своих предков. После проведения исторических вечеров у учащихся усиливается интерес к истории нашей Родины, к славным традициям прошлого.

Важнейшим компонентом передачи социального наследия является краеведение. Познание истории родного края способствует складыванию региональной идентичности, то есть осознание принадлежности к родной местности, к поколениям земляков, их истории и культурного наследия, региональная идентичность, в свою очередь, является основой для формирования гражданской идентичности, то есть осознания себя гражданином России, принадлежности к Российскому государству.

Формами сохранения исторической памяти могут быть: викторины, эссе, научно-практические конференции, фестивали, реконструкции, экскурсии.

На современном этапе развития нашего общества краеведение реализуется через общеобразовательные школы и систему дополнительного образования детей, являясь важной составляющей обучающегося процесса, посредством которого реализовывается воспитательная функция исторического краеведения. Без исторической памяти, без традиций и культуры нет личности. Историческая память формирует духовно-нравственные ценности человека, всё возрастающую роль в этом процессе играют общеобразовательные учреждения.

#### *Библиографический список*

1. Верещагин В.Ю., Беспалова Т.В. Идеократическое измерение патриотизма // Философия права. – 2001 – № 3. – С. 71–72.
2. Плотников В.И. Ценность. Современный философский словарь / под общ. ред. В.Е. Кемерова. – М., 2004. – С. 788.
3. Сталин И.В. О Великой Отечественной войне Советского Союза. – М.; 1947. – С. 14.

---

### Раздел 3. Дошкольное и начальное образование

Т.В. Куклина, И.В. Перебайлова

#### ВОЗМОЖНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ЯЗЫКОВОГО ПОРТФОЛИО ДЛЯ КОНТРОЛЯ И ОЦЕНКИ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ УЧАЩИХСЯ МЛАДШИХ КЛАССОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ НЕМЕЦКОМУ ЯЗЫКУ

*Аннотация.* В статье рассматривается технология обучения немецкого языка с помощью языкового портфолио. Отражены цели использования языкового портфолио и типы в зависимости от цели создания. Портфолио рассматривается как метод развития творческого потенциала учащихся. Представлены разработки учебных языковых портфолио в качестве технологии организации самостоятельной работы учащихся при изучении иностранного языка, приведены их основные достоинства и возможности.

*Ключевые слова:* языковое портфолио, урок иностранного языка, немецкий язык, задания портфолио, коммуникативная компетенция, самостоятельная работа, развитие творческого потенциала.

T.V. Kuklina, I.V. Perebaylova

#### THE POSSIBILITIES OF USING A LANGUAGE PORTFOLIO TO MONITOR AND EVALUATE THE COMMUNICATIVE COMPETENCE OF ELEMENTARY SCHOOL STUDENTS IN TEACHING GERMAN

*Annotation.* The article discusses the technology of teaching German using a language portfolio. The purposes of using the language portfolio and the types depending on the purpose of creation are reflected. The portfolio is considered as a method of developing the creative potential of students. The development of educational language portfolios as a technology for organizing independent work of students in learning a foreign language is presented, their main advantages and opportunities are presented.

**Key words:** language portfolio, foreign language lesson, German, portfolio assignments, communicative competence, independent work, creative potential development.

Проблема использования языкового портфолио на уроках иностранного языка (далее ИЯ) сохраняет свою актуальность уже не первый год. В настоящее время знание ИЯ, как инструмента межкультурной коммуникации, стало востребованным и престижным. В связи с этим в преподавании ИЯ появились новые задачи по созданию и использованию таких технологий обучения, которые будут способствовать развитию творческого потенциала учащихся, научат их мыслить критически, оценивать свои результаты самостоятельно, а также послужат почвой для развития коммуникативных навыков и преодоления языкового барьера. К таким технологиям можно отнести языковое портфолио, которое мы представим ниже.

В методике обучения ИЯ термин «языковое портфолио» трактуется как пакет рабочих материалов, которые представляют опыт учебной деятельности учащегося по овладению ИЯ. Благодаря составлению и выполнению заданий из портфолио, учащийся анализирует и оценивает свою деятельность в том числе и в области изучения ИЯ, эта методика отражает его успехи и достижения. При этом языковое портфолио может включать в себя различного рода задания, например, проекты, доклады, письменные работы и др., что демонстрирует успехи в овладении иноязычной коммуникативной компетенцией [1, 364–365].

В научной литературе определяются следующие цели использования языкового портфолио на уроках ИЯ:

1. Сформировать базовые коммуникативные навыки обучения ИЯ;
2. Повышать мотивацию для изучения ИЯ, культуры стран изучаемого языка;
3. Воспитание толерантности к культурам и народам других стран [3].

В зависимости от цели создания портфолио, существуют его разные типы. В современной практике языкового обучения Л.Н. Лабазина выделяет следующие типы языкового портфолио:

1. Языковое портфолио как инструмент для самооценки достижений студента в процессе владения ИЯ и уровня владения изучаемым языком (Self-Assessment Language Portfolio). Эта «папка достижений» призвана повысить значимость учащегося и отразить его успех (письма, сертификаты, дипломы, отчеты и т. д.).

2. Языковое портфолио как демонстрационный инструмент для образовательного продукта — результата овладения ИЯ (Administrative Language Portfolio). Этот тип языкового портфолио обычно содержит образцы лучшей самостоятельной работы, выполненной учащимся за определенный период времени. Эта папка содержит все контрольные и творческие работы школьника: тесты, выставки, чертежи, работы за определенный период.

3. Языковое портфолио как инструмент обратной связи в учебном процессе на ИЯ (Show Case, Feedback Language Portfolio). Это портфолио обратной связи включает документы выполненных образовательных заданий, которые фиксируют уровень подготовки различных языковых навыков общения. Он используется для обеспечения обратной связи на основе результатов определенных образовательных задач, для проведения необходимой коррекции самостоятельной образовательной деятельности в изучении ИЯ [6]. Здесь ученики могут продемонстрировать свой уровень владения ИЯ, составленные речевые произведения, творческие работы. Эти примеры могут включать внеурочные работы, переводы литературных текстов, материалы для образовательных проектов, сертификаты и дипломы по окончании языкового курса.

Среди современных учебно-методических комплексов (далее УМК) разделы и задания, подходящие для портфолио, есть в линии УМК «Горизонты», где помимо основного набора материалов, есть ещё и рабочие листы, которые по содержанию соответствуют необходимым заданиям для обратной связи и закрепления пройденного материала. Банк заданий, которые можно позаимствовать для рефлексии и контроля знаний, находится в рабочей тетради УМК «Мозаика» для углубленного изучения немецкого языка в школе. Здесь мы можем увидеть ассоциограммы, темы мини-сочинений, задания с иллюстративными словарями, а также кроссворды. Всё вышеперечисленное позволит разнообразить задания в рамках определенных тем и проследить усвоение материала классом.

Подчеркнём, что содержание портфолио зависит от целей и задач, которые учитель закладывает в курс для определенной ступени обучения и от его творческого потенциала. Автор пособия о современных технологиях обучения ИЯ О.П. Жиркова предлагает следующую структуру языкового портфолио:

1. Раздел, содержащий информацию о себе или по-другому «Языковой паспорт»;
2. Языковую биографию, в которой мы можем найти актуальную информацию о том, как долго ученик изучает тот или иной ИЯ, сколько

языков он знает, а также для более старшего возраста возможно указать уровень владения ИЯ в соответствии с Европейской таблицей от уровня А1 до В2;

3. Досье, которое состоит из тестовых, творческих, проектных работ, мини-сочинений, дипломов за заслуги и многое другое [4].

Примерами готовых портфолио поделились учителя немецкого языка в средних школах Н.В. Костырева, создавшая «Kinderportfolio» для учащихся начальной школы с актуальными заданиями по немецкому языку [6] и Т.Н. Гурова, которая разместила свою методическую разработку на сайте «Инфоурок» [2]. На примере двух работ рассмотрим структуры языковых портфолио.

Языковые портфолио указанных авторов содержат титульные листы с названием, которые оформлены в соответствии со вкусом создателей, кроме того, ребята могут добавить свои иллюстрации, стикеры и наклейки, от этого обложка станет только ярче и приобретет свою индивидуальность.

Далее следует основная часть портфолио, в которой авторы предлагают отличное друг от друга наполнение, несмотря на то, что темы у обоих практикующих педагогов схожи и актуальны для ребят данного возраста и уровня подготовки: «Обо мне», «Моя семья и друзья», «Животные», «Страна сказок», «Мой любимый цвет», «Я знаю времена года и дни недели», «Вот что я могу/не могу», «Одежда» и «Мой дом».

Что касается наполнения портфолио, то данные методические разработки значительно разнятся. В портфолио Н. В. Костыревой представлены различные по типу задания: работа с иллюстративными словарями, в некоторых заданиях автор просит продолжить предложение, сделать иллюстрацию и высказать несколько мыслей по предложенной теме. Задания данного портфолио обширны, их можно дополнять и совершенствовать.

Т.Н. Гурова предложила использовать формы речевых образцов для составления мини-сочинений по предложенным темам с иллюстрациями, также она добавила в банк заданий загадки, стихотворения, песни, пословицы и поговорки на немецком языке, с помощью этого приложения ребята смогут повторять материал и выбирать свои любимые фрагменты. Это отличный страноведческий материал.

В каждой из приведенных работ есть свои преимущества и недостатки, но это отличная база заданий, с которой можно формировать собственную методическую копилку для начальных классов.



С нашей точки зрения, данные работы можно несколько видоизменить, а именно добавить «Колесо жизненного баланса» на основе психологического метода Пола Дж. Мейера, т. е. создать способ рефлексии, отражающий успехи учащихся в изучении иностранного языка. Стоит здесь также создать рубрику «Мои достижения», где ребята будут накапливать свои грамоты, успешные самостоятельные работы, сертификаты за участие и прохождение онлайн-тестирований. Элементы проектных работ и лэпбука (самодельная интерактивная папка с кармашками, дверками, окошками, вкладками и подвижными деталями, в которой помещены материалы по какой-то определенной теме) превратят скучную домашнюю работу в интересный процесс. Завершать работу с разделом стоит высказываниями: «Теперь я знаю/умею», «Я научился...», часто такую финальную рефлексия мы можем встретить в рабочих тетрадях, где учащиеся должны разукрасить звезду, если высказывание правдиво.

Н.В. Костырева предлагает заполнять портфолио на некоторых этапах урока или же на кружке по немецкому языку, заполнять следует постепенно, по мере изучения нового материала. Т.Н. Гурова советует продолжать портфолио и в старших классах, добавив необходимые разделы. Методисты и педагоги-практики дополняют перечень рекомендаций и говорят о том, что даже в процессе работы с портфолио в учебном процессе преподаватель и учащиеся могут принимать решения о необходимости дополнить какой-либо раздел или наоборот убрать задание. Автор советует разнообразить формы работы с портфолио, некоторые задания можно выполнять как индивидуально, так и в группе, советуясь друг с другом, обмениваясь материалами и знаниями.

Таким образом, изучив методические разработки по немецкому языку учителей немецкого языка Н.В. Костыревой и Т.Н. Гуровой, мы можем констатировать, что языковое портфолио может стать отличным дополнением к существующим УМК по ИЯ, позволяющим сформировать коммуникативные навыки, повысить мотивацию в овладении ИЯ, закрепить полученные на уроках знания с помощью разнообразных заданий по актуальным темам, а также создать свою «копилку достижений» в области изучения ИЯ. Гибкая система портфолио позволит преобразовывать его в ходе работы, в соответствии с целями преподавателя, адаптируя задания под конкретную учебную группу.

### *Библиографический список*

1. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). – М.: ИКАР, 2009. – С. 364–365
2. Гурова ТюН. Учительский сайт [Электронный ресурс]. – URL: <https://Гурова Татьяна Николаевна – Учительский сайт> [Дата обращения: 29.11.2024].
3. Европейский языковой портфель для России. – М.: Изд-во МГЛУ; СПб: Златоуст, 2008. – 112 с.
4. Жиркова О.П. Современные технологии обучения иностранным языкам: методические рекомендации для студентов 3–5 курсов факультета иностранных языков, обучающихся по специальности «Иностранный язык». – Владимир: Изд-во ВлГУ, 2014. – 95 с.
5. Костырева Н.В. Сайт учителя немецкого языка сайт [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://> [Дата обращения: 29.11.2024].
6. Лабазина Л.Н. Европейский языковой портфель – средство оценки и самооценки знаний учащихся по иностранным языкам. // Ярославский педагогический вестник. – 2003 – № 2. – С. 87–95.

**М.А. Мокаева, Т.А. Догучаева, Ж.Д. Башиева**

### **ФОРМИРОВАНИЕ И РАЗВИТИЕ СИСТЕМЫ ЦЕННОСТЕЙ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ**

*Аннотация.* В статье излагаются результаты проведенной эмпирической работы по формированию и развитию системы ценностей здорового образа жизни у младших школьников.

Приводятся конкретные цифровые данные как до проведения системы работы с учащимися, так и после реализации комплекса игр и информации, транслированной в интерактивном формате, направленных на формирование модели здорового образа жизни.

*Ключевые слова.* Здоровый образ жизни, диалоговый формат взаимодействия, комплекс игр.

## FORMATION AND DEVELOPMENT OF A VALUE SYSTEM OF A HEALTHY LIFESTYLE AMONG YOUNGER SCHOOLCHILDREN

**Annotation.** The article presents the results of empirical work on the formation and development of a system of values of a healthy lifestyle among younger schoolchildren. Specific digital data is provided both before the implementation of the system of work with students, and after the implementation of a set of games and information broadcast in an interactive format aimed at forming a healthy lifestyle model.

**Key words:** a healthy lifestyle, a dialogue format of interaction, a set of games.

Сегодня наблюдается увеличение числа детей, страдающих от различных заболеваний. По данным статистики, лишь около 10% первоклассников можно считать полностью здоровыми. А потому формирование и развитие ценностей здорового образа жизни у учащихся начального звена является крайне актуальной проблемой. Причины бесчисленного множества нейропсихических и соматических расстройств, проблем со зрением и слухом, в основе своей, связаны с несоблюдением простых гигиенических правил (неправильный режим дня, отсутствие физической активности, недостаток свежего воздуха, неправильное питание и другие факторы).

Учителя начальной школы имеют возможность и должны научить своих учеников заботиться о своем здоровье. Они могут самым активным образом влиять на формирование ценностей здорового образа жизни у детей как в учебном процессе, так и во внеучебной деятельности. Младший школьный возраст относится к максимально благоприятному для формирования здоровых привычек.

На наш взгляд, использование диалогового формата информирования, а также комплекса игровых занятий дают максимальный эффект в формировании и развитии системы ценностей здорового образа жизни у младших школьников, способствуя повышению интереса к здоровому образу жизни и влияя на их работоспособность и самочувствие.

При проведении эмпирического исследования на выборке общим числом в 125 учащихся 3 класса школ г. Нальчика применены методы анализа

соответствующей психолого-педагогической и методической литературы, тестирование, качественный анализ данных, повторный фронтальный опрос после анализа.

Методики исследования: «Мое здоровье» (Ю.В. Вивич) и «Знания о здоровье» (П.Д. Яталова).

С помощью методики «Мое здоровье», определялся уровень знаний, умений и навыков здорового образа жизни школьников через систему вопросов:

1. Как часто ты заботишься о своем здоровье?
  - а) когда напомнят родители; б) никогда; в) ежедневно;
2. Кто позаботится о твоём здоровье лучше?
  - а) родители;
  - б) я сам;
  - в) врачи;
3. Какие гигиенические процедуры ты делаешь без напоминания взрослых?
  - а) принимаю ванну (хожу в душ);
  - б) чищу зубы;
  - в) мою руки (лицо и т. д.);
4. Как часто гуляешь на улице?
  - а) иногда;
  - б) очень редко (не гуляю);
  - в) ежедневно;
5. Что ты делаешь во время болезни близкого человека (члена семьи)?
  - а) веду себя как всегда;
  - б) проявляю заботу о больном, перенимаю некоторые обязанности по дома;
  - в) сострадаю, но помочь не могу;
6. Сколько приемов пищи у тебя в течение дня?
  - а) два;
  - б) три-четыре;
  - в) пять и более;
7. Придерживаешься ли ты режима дня?
  - а) иногда;
  - б) не придерживаюсь;
  - в) всегда придерживаюсь.

Полученные результаты до проведения занятий с учащимися и после занесены в таблицу 1.

*Таблица 1 – Результаты респондентов до проведения системы занятий и после в %*

№ во-просов	1			2			3			4			5			6			7		
	м	с	н	м	с	н	м	с	н	м	с	н	м	с	н	м	с	н	м	с	н
% от-ветов респон-дентов до прове-дения заня-тий	1 2	5 2	3 6	9 8	4 8	4 3	1 0	4 4	4 6	1 4	3 8	4 8	1 6	3 6	4 8	1 6	3 4	5 0	1 2	3 6	5 2
% от-ветов респон-дентов после прове-дения заня-тий	5 4	3 8	8	5 0	3 8	1 2	5 6	3 6	8	5 5	4 4	1	4 6	3 9	1 5	5 8	4 0	2	5 1	4 0	9

м-максимальное число баллов, с – среднее число баллов, н – низкое число баллов.

Результаты, размещенные в таблице 1, наглядно демонстрируют о значительном росте числа респондентов, повысивших уровень знаний, умений и навыков здорового образа жизни после проведения с ними системы занятий (большинство из которых организовывались в диалоговом формате) по отдельным показателям в кратное число раз. Уменьшилось число респонден-

тов, набравших низкие баллы. Респонденты, набравшие средний балл при первичном опросе, перешли в число тех, кто набрал максимальные баллы, а респонденты с низкими баллами оказались среди учащихся со средними баллами.

Для оценки уровня информированности младших школьников о правилах личной гигиены, о режиме дня и др. была использована методика «Мое здоровье», разработанная П.Д. Ягаловой и включающая следующие вопросы:

1) Согласны ли вы с тем, что хорошее настроение, отсутствие болезней, способность работать без усталости является признаками здоровья?

2) Правильно ли, что режим дня нужно соблюдать, чтобы все успевать, чтобы хорошо себя чувствовать, меньше уставать?

3) Верно ли то, что можно чистить зубы только раз в день, ложиться спать во сколько захочется, мыться только раз в неделю и ходить в грязной одежде?

4) Согласны ли вы, что отсутствие болезней является здоровым образом жизни?

5) Правильно ли ходить в школу больным?

6) Верно ли то, что нужно закаляться?

7) Считаете ли вы, что нужна двигательная активность, занятия спортом?

Обработав данные респондентов после первичного опроса, то есть до проведения с ними специально разработанных занятий получены данные, которые говорят о том, что небольшая часть опрошенных имеет представления о здоровом образе жизни, обладает достаточной информацией, чтобы соблюдать режим дня и заботиться о своем здоровье. Они понимают, что такое здоровый образ жизни, но при этом либо не соблюдает режим дня, либо не находят достаточное количество времени на свежем воздухе, либо не следит за гигиеной. Часть респондентов не приучена к режиму дня, не соблюдает правила личной гигиены, не следят за здоровьем.

Контрольное тестирование осуществлялось с помощью повторного тестирования по этой же методике, но уже после проведения с ними системной работы по здоровому образу жизни.

Выявление уровня точек роста показало, что реализованная программа работы в значительной мере повлияла на уровень сформированности ценностей здорового образа жизни. Увеличилось число респондентов, правильно ответивших на вопросы методики до 86%. Следует отметить, что у большин-

ства появилось понимание о личной гигиене, что нужно следить за собой и соблюдать режим сна точно так же, как режим дня.

Таким образом, в результате проведенной работы удалось освоить младшими школьниками основы здорового образа жизни, а также профильтровать вредные привычки, развить полезные привычки для сохранения здоровья, запрограммировать их мышление на разделение пагубного влияния общества на здоровье и на полезные «правильные» привычки.

Результаты, полученные в эмпирическом исследовании, а также комплекс игровых занятий и информации, транслированной в диалоговом формате можно использовать в работе со всеми учащимися начальной школы с целью привития полезных привычек в формировании и развитии системы ценностей здорового образа жизни и напоминания о важности сохранения здоровья.

#### *Библиографический список*

1. Артемова, А.В. Методы формирования здорового образа жизни у обучающихся младших классов во внеурочной деятельности / А.В. Артемова // Лучшая научная работа 2022: сборник статей VII Международного научно-исследовательского конкурса, Пенза, 20 ноября 2022 года. – Пенза: Наука и Просвещение (ИП Гуляев Г.Ю.), 2022. – С. 141–143.
2. Кожурова, А.А. Формирование основ здорового образа жизни младших школьников во внеурочной деятельности / А. А. Кожурова, В. О. Халикова // Проблемы современного педагогического образования. – 2023. – № 80–3. – С. 114–117.
3. Папушина, А. А. Формирование ценности здорового образа жизни у младших школьников в процессе внеклассной деятельности / А. А. Папушина // Молодежь XXI века: образование, наука, инновации: материалы XI Всероссийской студенческой научно-практической конференции с международным участием: в 4-х частях, Новосибирск, 07–09 декабря 2022 года / под ред. З.В. Бродовской, Е.В. Толокневой. – Новосибирск: Новосибирский государственный педагогический университет, 2023. – Часть 1. – С. 174–176.
4. Разбегаева, Л.П. Ценностные основания гуманитарного образования. – Волгоград, 2001. – 289 с.

5. Сазонова, А.Н. Дидактические условия воспитания у учащихся начальной школы отношения к образованию как ценности: дис. ... канд. пед. наук. Волгоград. 2002. – С. 57.
6. Ягнова, О.Ю. Королева, Н.С. Уроки разума [Текст] / ГОУ СПО «Казанский пед-ий колледж» Профилактика наркомании и формирование здорового образа жизни у младших школьников. – Казань, 2007.

**И.А. Терских**

**ПРИМЕНЕНИЕ ИНТЕРАКТИВНЫХ ФОРМ И СРЕДСТВ ОБУЧЕНИЯ  
ДЛЯ ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО  
ПРОЦЕССА В СОВРЕМЕННОЙ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ**

*Аннотация.* В данной статье рассматриваются теоретические и практические аспекты использования интерактивных форм и средств обучения в современной начальной школе, представлены результаты опытного исследования по выявлению педагогических условий эффективности применения электронных образовательных ресурсов, способствующих повышению качества образования.

*Ключевые слова:* интерактивное обучение, интерактивные формы и средства обучения, активные методы, взаимодействие, электронный учебник.

**I.A. Terskikh**

**THE USE OF INTERACTIVE FORMS AND LEARNING TOOLS TO  
IMPROVE THE EFFECTIVENESS OF THE EDUCATIONAL PROCESS  
IN A MODERN PRIMARY SCHOOL**

*Annotation.* This article examines the theoretical and practical aspects of the use of interactive forms and learning tools in modern primary schools, presents the results of an experimental study to identify pedagogical conditions for the effectiveness of the use of electronic educational resources that contribute to improving the quality of education.

*Key words:* interactive learning, interactive forms and means of learning, active methods, interaction, electronic textbook.



Одним из направлений модернизации системы российского образования является совершенствование форм, методов и средств обучения. В условиях развивающего обучения необходимо обеспечить максимальную активность самого учащегося в образовательном процессе, так как ключевые компетенции формируются в опыте собственной деятельности. В соответствии с этим многие исследователи связывают инновации в образовании с интерактивным обучением.

Современное обучение в школе должно перейти от информативных методов к активной творческой деятельности. Для решения данной задачи необходимо использовать в учебном процессе интерактивные формы и методы обучения. Однако возможности интерактивных форм обучения в начальной школе изучены недостаточно.

Целью нашего исследования являлось – выявить педагогические условия эффективного применения интерактивных форм и средств обучения, способствующие повышению качества образовательного процесса начальной школы и разработать эффективные методики их использования.

Это потребовало решения основных *задач* исследования:

- рассмотреть существующие интерактивные формы, методы и средства обучения и их классификации;
- проанализировать возможности и особенности применения интерактивных форм обучения в начальных классах;
- выявить педагогические условия эффективности применения электронных образовательных ресурсов в повышении качества обучения и разработать методики использования интерактивных форм и средств обучения.

Изучение современного состояния проблемы показало, что теоретические аспекты, определяющие сущность интерактивных форм, методов и средств обучения, их классификации получили освещение в трудах Е.В. Коротаева, Г.В. Митина, Н.А. Суворова и др. Практика применения интерактивных форм и методов обучения на уроках в общеобразовательной школе – в работах А. А. Веряева, И. Р. Высоцкого, Н. И. Захаровой, А.М. Короткова, Г.К. Селевко, А.Ю. Ушакова и др.

Понятие «интерактивное обучение» в педагогике в настоящее время формируется и уточняется, оно понимается как:

- «обучение, построенное на взаимодействии учащегося с учебным окружением, учебной средой, которая служит областью осваиваемого опыта» [4, 105];

– «обучение, понимаемое как совместный процесс познания, где знание добывается в совместной деятельности через диалог, полилог обучающихся между собой и учителем» [2, 38];

– обучение, основанное «на прямом взаимодействии учащихся (обучаемых) с учебным окружением. Учебное окружение, или учебная среда, выступает как реальность, в которой участники находят для себя область осваиваемого опыта... Опыт учащегося-участника служит центральным источником учебного познания» [1, 11].

В нашем исследовании мы придерживаемся определения, предложенного Т.С. Паниной и Л.Н. Вавиловой: «Интерактивное обучение – это способ познания, осуществляемый в формах совместной деятельности обучающихся: все участники образовательного процесса взаимодействуют друг с другом, обмениваются информацией, совместно решают проблемы, моделируют ситуации, оценивают действия участников и своё собственное поведение, погружаются в реальную атмосферу делового сотрудничества по разрешению проблем» [5, 74]. Интерактивную форму обучения можно рассматривать как самую современную форму активного обучения.

Формирование компетенций, как основы самостоятельного приобретения знаний, умений и развития личностных качеств является ключевым механизмом реализации стандартов нового поколения в начальном образовании.

Среди важнейших современных компетенций следует отметить следующие:

- способность действовать в рамках согласованных целей и задач;
- умение согласовывать свои действия (учитывать мнение другого);
- способность к саморазвитию.

Только через соответствующий опыт деятельности и общения, который может быть получен в режиме интерактивного обучения, возможно формирование данных компетенций.

Часто происходит смешение понятий «интерактивное обучение» и «интерактивные средства обучения». В связи с этим Е.В. Коротаева выделяет четыре подхода к организации обучения. Они представлены в таблице.

*Таблица 1 – Подходы к организации обучения*

Подход	Формы интерактивного обучения	Средства интерактивного обучения
1	Не применяются	Не применяются

2	Применяются	Не применяются
3	Не применяются	Применяются
4	Применяются	Применяются

Первый – когда в образовательном процессе не применяются ни формы интерактивного обучения, ни интерактивные средства обучения. Ученик выступает в роли пассивного получателя знаний. Данный подход характерен для авторитарного стиля общения. При таком подходе формируется *репродуктивный* тип познавательной деятельности.

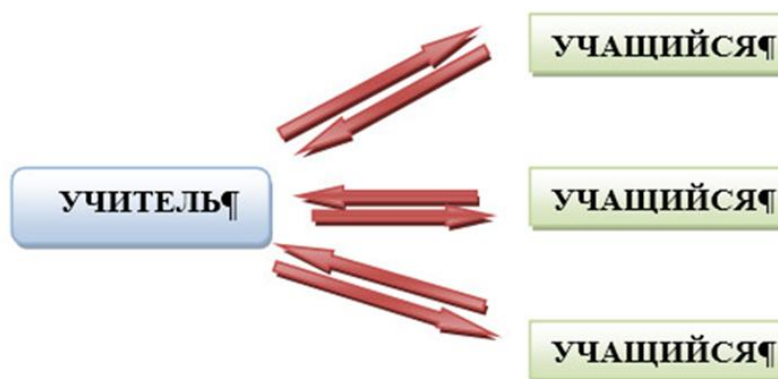
Второй базируется на интерактивности образовательного процесса, но без использования интерактивных средств обучения. Этот подход определяется в дидактике как «*активная форма обучения*».

Чаще используется третий подход, при котором у младших школьников формируются навыки работы с современными технологиями. Однако данный подход не реализует в полной мере задачу развития умений сотрудничества, что в настоящее время предусмотрено в стандартах образования.

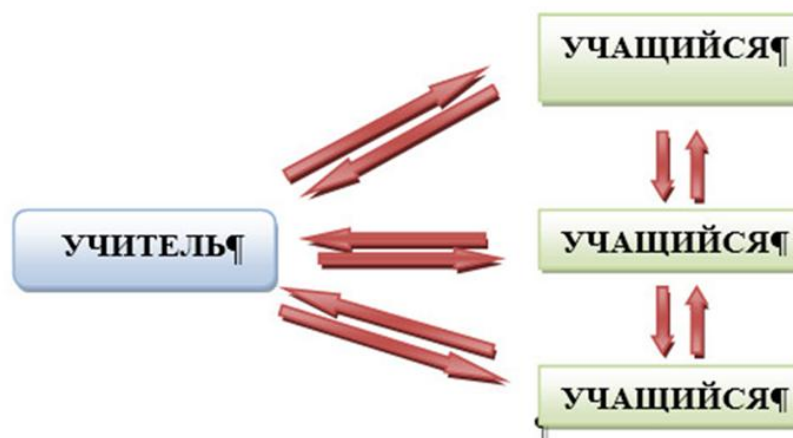
Четвертый подход предполагает использование и интерактивных форм, и средств обучения. Речь идет об *интерактивном обучении* – младшие школьники являются субъектами учебной деятельности [3].

Интерактивное обучение – это, прежде всего, непрерывное диалоговое взаимодействие обучающегося с обучающим.

Многие между активными и интерактивными методами ставят знак равенства, однако, несмотря на общность, они имеют различия. Интерактивные методы можно рассматривать как наиболее современную форму активных методов (рис. 1 и рис. 2).



**Рисунок 1** – Активные методы обучения



*Рисунок 2 – Интерактивные методы обучения*

Интерактивные формы не заменяют традиционные занятия, а являются дополнением, способствуют лучшему усвоению материала и формируют мнения, отношения, навыки поведения. Как считает Е. Полат: «Педагогу необходимо соблюдать структуру урока, на котором он будет применять интерактивные методы и формы» [6, 138].

Структура урока, включающего интерактивные формы и средства обучения включает в себя такие этапы, как: «мотивация, целеполагание, предоставление новой информации, интерактивные методы и приёмы, результат, рефлексия, оценивание, домашнее задание» [6, 140].

Таким образом, интерактивные формы проведения занятий:

- пробуждают у обучающихся интерес;
- способствуют повышению мотивации обучения;
- способствуют активному включению каждого обучающегося в учебный процесс;
- способствуют эффективному усвоению учебного материала;
- формируют навыки самоконтроля и др.

Виды интерактивных форм обучения:

- деловые и ролевые игры;
- индивидуальные и групповые проекты;
- разбор конкретных ситуаций;
- компьютерные симуляции;
- групповые дискуссии

- применение электронных образовательных ресурсов и др.

Однако не все вышеперечисленные интерактивные формы целесообразно использовать в начальной школе. Особенности применения интерактивных форм обучения в начальной школе являются:

- 1) активное взаимодействие участников образовательного процесса в учебной деятельности;
- 2) формирование нового опыта с учетом имеющегося опыта обучающихся, создания проблемных диалогических ситуаций, образующихся на основе возникающих противоречий, возникновения новых познавательных мотивов и интересов;
- 3) обязательная работа в малых группах на основе сотрудничества;
- 4) активно-ролевая (игровая) организация обучения.

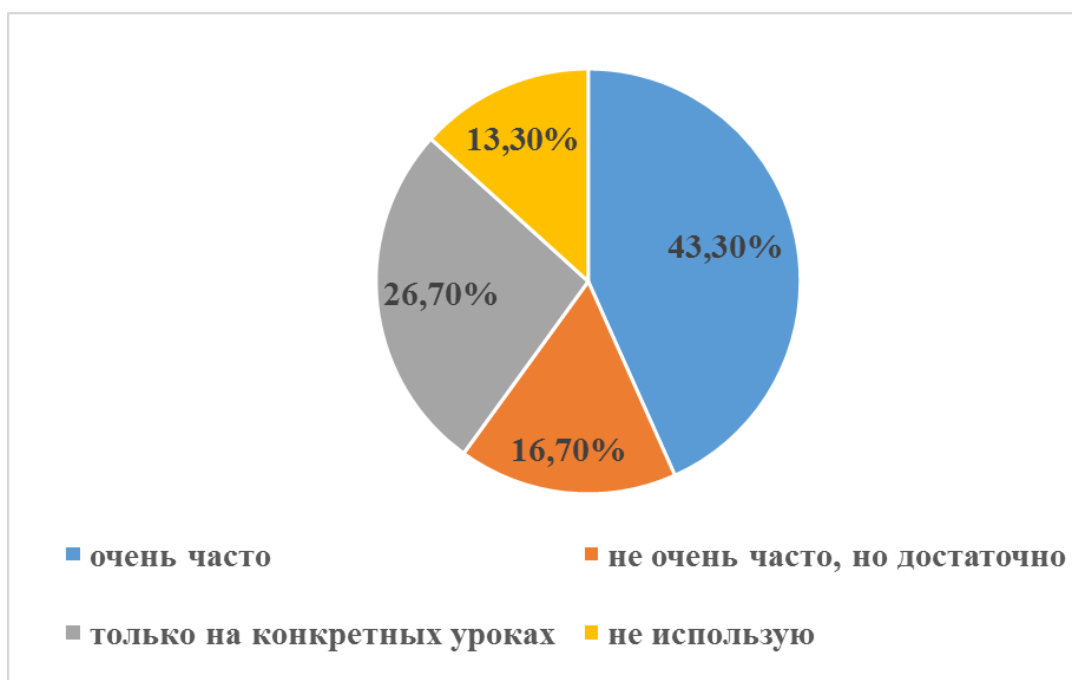
Наше опытное исследование проводилось на базе МАОУ «Гимназия имени А. П. Чехова» г. Таганрога.

Мы изучали опыт работы педагога начальных классов Лебедько Светланы Павловны по применению интерактивных форм обучения в учебном процессе. Педагог использует в своей работе следующие формы интерактивного обучения: интерактивные экскурсии, творческие задания, метод проектов, работа в малых группах, групповое обсуждение и другие.

Кроме того, наше практическое исследование предусматривало изучение в сравнительном плане вопроса применения интерактивных форм и средств обучения в практике других педагогов начальной школы. Для этого мы провели анкетирование, целью которого было определение места интерактивных форм обучения в учебном процессе.

Анкета для учителей состояла из вопросов, направленных на определение активности применения интерактивных форм и средств обучения. Было проведено анкетирование 30 учителей начальных классов:

- МАОУ «Гимназия имени А. П. Чехова» (10 учителей);
- МБОУ «СОШ № 6» (14 учителей);
- МБОУ «СОШ № 24» (6 учителей).



*Рисунок 3 – Диаграмма ответов на вопрос анкеты*

На рис. 3 представлена диаграмма, отражающая результат ответов на один из вопросов анкеты: «Как часто Вы используете интерактивные формы во время проведения урока?»

Проанализировав результаты анкетирования, мы пришли к выводу, что учителя начальных классов достаточно часто применяют интерактивные средства обучения. Однако немногие учителя могут реализовать интерактивное обучение в своей практике, так как не владеют методикой применения интерактивных форм обучения. Нами были разработаны методические рекомендации по применению интерактивных форм обучения в учебном процессе начальной школы.

Кроме того, мы провели анализ опыта работы педагогов по применению интерактивной доски и электронных учебников. Изучены преимущества и недостатки, а также возможные трудности их применения.

Что, на наш взгляд, является главным недостатком использования электронного учебника в начальных классах? Это невозможность его использования на протяжении всего урока в связи с возрастными особенностями младших школьников.

Электронный учебник целесообразно использовать на этапе закрепления материала, где его возможности позволяют построить индивидуальные подборки заданий различного типа и уровня сложности. Кроме того, такой учеб-

ник можно использовать для контроля усвоения учащимися изучаемого материала.

Таким образом, на основе теоретического анализа литературы по данной проблеме и изучения опыта применения интерактивных форм обучения, мы пришли к выводу о том, что интерактивные формы позволяют реализовать субъект-субъектный подход в организации учебной деятельности, формировать активно-познавательную и мыслительную деятельность учащихся, развивать мотивацию к обучению, создавать благоприятную атмосферу на уроке, исключить монологическое преподнесение учебного материала, формировать коммуникативные компетенции обучающихся.

Мы установили, что применение интерактивных форм обучения в начальных классах будет способствовать повышению эффективности образовательного процесса, если педагог: владеет методикой применения интерактивных форм обучения; осознает, что ученик – полноправный участник процесса обучения и способен к самостоятельному поиску.

Использование интерактивных форм в процессе обучения снимает нервную нагрузку обучающихся, даёт возможность менять формы их деятельности и переключать внимание. Их применение помогает установлению эмоциональных контактов между учащимися, приучает работать в команде, прислушиваться к мнению своих товарищей, обеспечивает высокую мотивацию, прочность знаний, творчество и фантазию, коммуникабельность, активную жизненную позицию, свободу самовыражения.

#### *Библиографический список*

1. Еримбетова, С. Использование интерактивных (диалоговых) технологий обучения в процессе творческого саморазвития личности учащегося // Вестник высшей школы. – 2013. – № 11. – С. 48–52.
2. Ермакова, Т.И. Проведение занятий с применением интерактивных форм и методов обучения: учебное пособие / Т.И. Ермакова, Е.Г. Ивашкин// – Нижнийгород. гос. техн. ун. им. Р.Е. Алексеева. – 2013. – 185 с.
3. Коротаева, Е.В. Субъектное развитие: возможности и невозможности интерактивного обучения в начальной школе // Начальная школа плюс до и после. – 2014. – № 1 – С. 20–27.
4. Николина, В.В. Интерактивные педагогические технологии в подготовке учителя как способ развития его профессиональной компетентности / ROSSICA OLOMUCENSIA XLVI-II. – 2018. – С. 241–244.

5. Панина, Т.С. Современные способы активизации обучения / Т.С. Панина, Л.Н. Вавилова. – М.: Академия. – 2008. – 176 с.
6. Полат, Е.С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: учебное пособие / Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркина, М.В. Моисеева, А.Е. Петров // ред. Е. С. Полат. – М.: Академия. – 2002. – 272 с.

**В.А. Тимофеевко, А.А. Михайленко**

## **ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

*Аннотация.* В данной статье рассмотрена психолого-педагогическая характеристика детей, у которых в период дошкольного возраста формируется представление о том, что их окружает. Проанализированы начальные представления о нормах поведения детей, о необходимости соблюдения определенных правил и норм в обществе. Исследовано поведение детей в психолого-педагогической сфере, которое зачастую зависит от того, какое психологическое поведение сложилось в дошкольном возрасте в период становления личности.

*Ключевые слова:* образование, дошкольники, дети, память, педагогика, общение.

**V.A. Timofeenko, A.A. Mikhailenko**

## **PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL CHARACTERISTICS OF PRESCHOOL CHILDREN**

*Annotation.* This article examines the psychological and pedagogical characteristics of children who, during preschool age, develop an idea of what surrounds them. The initial ideas about the norms of behavior of children, about the need to comply with certain rules and norms in society are analyzed. The behavior of children in the psychological and pedagogical sphere was studied, which often depends on what psychological behavior developed in preschool age during the period of personality development.



**Key words:** education, preschoolers, children, memory, pedagogy, communication.

Дошкольный возраст является периодом овладения ребенком социального пространства человеческих отношений через общение с окружающими людьми, а также через игровые и реальные отношения со сверстниками.

В науке существуют различные подходы к возрастной периодизации детства. Л.С. Выготский выделял возрастные периоды на основе психических новообразований, которые характерны для каждого этапа развития. Согласно данному подходу, переход от одного возрастного периода к другому происходит через преодоление кризисов развития [2].

Дошкольный возраст охватывает период развития детей с трех до семи лет. Старший дошкольный возраст характеризуется интенсивным психическим развитием ребенка.

А.С. Белкин, характеризуя данный возрастной период, делает акцент на следующих психолого-педагогических доминантах развития детей старшего дошкольного возраста: развитие внимания и памяти; развитие речи и мышления; развитие эмоционально-волевой сферы; формирование самооценки и первоначальных нравственных представлений [1].

Для старшего дошкольного возраста характерно дифференцированное восприятие чего, поскольку происходит переход от использования предметных образов к сенсорным. К семи годам у ребенка формируется избирательное восприятие к социальным объектам. У дошкольников внимание носит еще произвольный характер. Следует отметить, что повышение устойчивости внимания у старших дошкольников происходит, когда дети рассматривают изображения, описывают их и прослушивают рассказы.

Таким образом, именно на этом этапе развития дети впервые начинают сознательно управлять своим вниманием, направляя и удерживая его на определенных предметах, тем самым к данному возрасту возможности произвольного внимания достаточно обширны.

В старшем дошкольном возрасте ребенок интенсивно овладевает речью как средством общения и коммуникации. Для детей этого возраста нормой является правильное произношение звуков, употребление обобщающих слов, синонимов, оттенков значений слов и многозначных слов. Словарь детей активно пополняется существительными, обозначающими названия профессий, социальных учреждений и различных явлений действительности, глаголами,

обозначающими трудовые действия людей различных профессий, а также прилагательными и наречиями, отражающими качество действий, отношение людей к профессиональной деятельности. Старшие дошкольники могут самостоятельно выстраивать деловые и игровые диалоги, учитывая правила речевого этикета, пользоваться прямой и косвенной речью; в описательном и повествовательном монологах способны передать состояние героя, его настроение, отношение к событию, используя эпитеты и сравнения.

Литература для чтения детям старшего дошкольного возраста может быть дополнена произведениями различной тематики, в том числе связанной с проблемами семьи, взаимоотношений с взрослыми и сверстниками, поскольку ребенок в этом возрасте способен удерживать в памяти большой объем информации, ему доступно чтение с продолжением. Важнейшим итогом развития речи на протяжении всего старшего дошкольного возраста является то, что к концу этого периода речь ребенка становится «подлинным средством, как общения, так и познавательной деятельности, а также планирования и регуляции поведения».

Из этого следует, что происходят изменения и в процессе общения старшего дошкольника со взрослыми и сверстниками. Общение ребенка со взрослыми характеризуется достаточно сложным и богатым содержанием. Дети этого возраста внимательно слушают рассказы родителей и педагогов, интересуются тем, что произошло; при встрече с незнакомыми людьми часто спрашивают, где они живут, есть ли у них дети, а также кем они работают.

Особую значимость для детей старшего дошкольного возраста приобретает общение со сверстниками. Их избирательные отношения становятся устойчивыми, именно в этот период зарождается детская дружба. Исследователи отмечают, что старшие дошкольники продолжают достаточно активно сотрудничать друг с другом, но зачастую у них наблюдаются и конкурентные отношения: в общении и взаимодействии они стремятся в первую очередь проявить себя, привлечь внимание других к себе. Память, как и внимание, на данном этапе развития носит произвольный характер. Особое значение в развитии памяти приобретают специальные мнемонические действия, например, движения пальцев, предметов, символов, которые позволяют дошкольнику управлять своим вниманием.

Также стоит отметить, что объем запоминаемого во многом зависит от эмоционального отношения к предмету или явлению. Важной характеристикой этого периода является развитие произвольного внимания. Наиболее бла-

гоприятные условия для овладения произвольным запоминанием и воспроизведением создаются в игре, когда запоминание является условием успешного выполнения ребенком взятой на себя роли. Все это позволяет ставить перед старшими дошкольниками цели, направленные на запоминание определенного материала, следовательно, в памяти старших дошкольников происходят существенные изменения, связанные в первую очередь, с возникновением произвольных форм запоминания и припоминания.

Соотношение произвольной и произвольной форм памяти характеризует такую психическую функцию, как воображение, которое характеризуется самостоятельностью и отделением от практической деятельности. Оно предшествует практической деятельности старшего дошкольника, объединяясь с мышлением при решении познавательных задач.

Высокого уровня достигает развитие пространственных представлений у ребенка старшего дошкольного возраста, которому присущи попытки анализа различных пространственных ситуаций.

На этапе дошкольного детства у детей развиваются различные формы образного мышления. К шести годам происходит активное формирование навыков и умений, которые способствуют исследованию детьми окружающей их среды, путем изучения свойств явлений, а также воздействия на предметы и явления.

Таким образом, для данного уровня умственного развития дошкольников характерно наглядно – действенное мышление, позволяющее накапливать сведения об окружающем мире, формировать представления и понятия о нем.

Все это создает предпосылки для формирования наглядно-образного мышления, которое позволяет старшему дошкольнику решать проблемные ситуации в русле представлений, без применения практических действий [4]. Дети старшего дошкольного возраста начинают предвосхищать результат своих действий и соответственно оценку этих действий со стороны взрослых. Усваивая нормы и правила поведения в обществе, старшие дошкольники используют их для оценки поступков и поведения не только окружающих, но и своих собственных.

Кроме того, к концу старшего дошкольного возраста недифференцированная завышенная самооценка, характерная для детей среднего дошкольного возраста, дифференцируется и несколько снижается. Для детей данного возраста характерно понимание оценки одного действия или отдельного по-

ступка, которую дают взрослые, как оценки всей своей личности. Все это свидетельствует о необходимости отказа со стороны взрослых от попыток делать обобщающие заключения о личности ребенка по его отдельным поступкам (например, «шалун», «драчун», «обманщик»).

В старшем дошкольном возрасте продолжает формироваться система первичной гендерной идентичности. Старшие дошкольники имеют дифференцированное представление о своей гендерной принадлежности по ряду существенных признаков: женские и мужские качества, особенности проявления чувств, эмоций, специфика поведения. Дети этого возраста способны оценивать свои поступки в соответствии с гендерной принадлежностью, прогнозировать возможные варианты разрешения различных ситуаций общения с детьми своего и противоположного пола. В результате достижения 7 лет ребенок уже проявляет стремление к усвоению способов поведения, которые ориентированы на выполнение определенных социальных ролей в будущем.

К концу старшего дошкольного возраста у ребенка формируется высшая форма наглядно-образного мышления – наглядно-схематическое мышление. Свидетельством достижения дошкольником этого уровня умственного развития является умение использовать схематические изображения при решении каких-либо задач, поскольку создание ребенком обобщенных моделей различных предметов и явлений.

Стоит также отметить, что данная форма мышления является основой для логического мышления, для которого характерно использование и преобразование понятий. Соответственно, к достижению 7 лет ребенок может решать проблемные ситуации тремя различными путями: используя наглядно-действенное, наглядно-образное и логическое мышления.

Таким образом, на основе вышесказанного можно констатировать, что дети старшего дошкольного возраста отличаются достаточно высоким уровнем умственного развития, характеризующимся дифференцированным восприятием, наличием обобщенных форм мышления и смысловым запоминанием. В этот возрастной период интенсивно развиваются такие психические процессы, как память, мышление, воображение, что позволяет побуждать детей слушать, запоминать, анализировать, рассуждать.

#### *Библиографический список*

1. Белкин А.С. Основы возрастной педагогики: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2000. – 192 с.

2. Выготский Л.С. Психология развития ребенка. – М.: Смысл, Эксмо, 2004. – 512 с.
3. Карабанова О.В. Об общественном контроле реализации проектов в сфере образования // Вестник Тверского государственного университета. *Серия: экономика и управление*. – 2022. – № 3. – С. 125–130.
4. Репин С.А. Программно-целевой принцип управления образованием // Вестник ЮУрГУ. *Серия «Образование. Педагогические науки»*. – 2019.

**И.И. Топилина**

**АКТУАЛЬНОСТЬ ФОРМИРОВАНИЯ ТВОРЧЕСКОЙ АКТИВНОСТИ  
МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ  
ДЕТСКОЙ ШКОЛЫ ИСКУССТВ (ДШИ)**

*Аннотация.* В статье рассматриваются актуальные аспекты формирования творческой активности младших школьников в ДШИ. Обобщаются представления современных педагогов о взаимосвязи эстетического и подлинно гуманистического и творческого в каждом ребенке.

*Ключевые слова:* творческая активность; музыкальные занятия; эстетическое воспитание.

**I.I. Topilina**

**THE RELEVANCE OF THE FORMATION OF CREATIVE ACTIVITY  
OF YOUNGER SCHOOLCHILDREN IN THE CONDITIONS  
OF CHILDREN'S ART SCHOOLS**

*Annotation.* The article discusses topical aspects of the formation of creative activity of primary school students in children's art schools. The ideas of modern teachers about the relationship between the aesthetic and the truly humanistic and creative in each child are summarized.

*Key words:* creative activity; music classes; aesthetic education.

Творческая активность является важнейшим свойством человека по преобразованию своей жизни и окружающей реальности. С раннего детства ка-

ждый старается проявить себя в творчестве. Порой это происходит спонтанно, но чаще всего творчество как явление и процесс в жизни каждого возникает в специально созданных условиях, при участии педагога или воспитателя, нацеленного на развитие определенных способностей, качеств или свойств личности. Создать что-то потенциально новое всегда интересно и достаточно сложно, так как это процесс требует определенных навыков творческой деятельности, активности и мотивации к ней, но главное – наличия некоторого опыта владения инструментом творчества. Например, музыкальным инструментом, кистью и красками, голосом или пластикой тела. Для нас актуальным является творческая активность младших школьников в условиях детской школы искусств (ДШИ), и конкретно музыкальное творчество. Это важное учебное заведение относится к учреждениям дополнительного образования и позволяет всем детям проявить свои таланты и способности, а в дальнейшем перевести их в профессиональное направление самореализации.

Творчество позволяет каждому из нас находиться в постоянном поиске себя, своей самореализации в мире творческих идей и само проявления не только в реальности, но и в виртуальном мире музыки, который отражает бытие в звуках и музыкальных образах. Чем раньше ребёнок начинает «творить», тем быстрее у него сформируется способность к выражению своих личных качеств, а также способность к самостоятельным действиям.

В период младшего школьного возраста активно развиваются высшие психические функции (внимание, память, воображение, мышление). Ребенок приобретает самостоятельность в этих действиях и сосредотачиваясь на учебном процессе развивает музыкальную память, музыкальное воображение и мышление, музыкальную фантазию.

Важным моментом музыкальных занятий в ДШИ является направленность на более полное отражение действительности посредством музыкальных звуков и музыкальных произведений. Ребенок начинает мыслить музыкой и чувствовать мир при помощи музыкальных образов. Занятия в ДШИ чрезвычайно разнообразны и позволяют проявить себя в игре на музыкальном инструменте, пении, изобразительной деятельности и пр.

Творческая активность может быть выражена как увлекательная игра интеллекта и способностей на основе интересов и потребностей личности. Именно игровая деятельность уже не актуальная как в дошкольном периоде детства, но важная как метод проявления творческой активности часто помо-

гает педагогам приблизить ребенка к его музыкальному миру. Игра раскрепощает и позволяет сделать творческий поиск увлекательным приводя сознание ребенка к пониманию разных граней красоты музыкального творчества: музыкальное исполнение, слушание музыки, ее сочинение.

Для младшего школьного возраста (7–11 лет) свойственна естественная творческая активность, к такому мнению приходят многие педагоги и психологи в отечественных и зарубежных исследованиях. Сензитивность к творчеству определяется явным развитием всех познавательных и личностных сфер юного организма. Ребенок стремится все узнать и понять поэтому всегда исследует новое и открыт к его принятию, но так как все непознанное может быть трудным и объемным для детского восприятия то проще данный процесс происходит в актах творческой деятельности, в определенной мере, адаптированной к способностям и возрастным возможностям индивида.

В исследованиях А.М. Матюшкина, А.И. Фишилевой А.В. Морозова творческая активность реализуется через специфическое деятельностное поведение, личностные новообразования, инициирование самостоятельности, настойчивость. В работах В.Г. Кухаронак принимаемые нестандартные решения, открытие нового и последующая рефлексия позволяют прийти младшему школьнику к процессам самосовершенствования и творческой активности.

Новизна и личностный рост в процесс творческой активности в ДШИ актуализированы в работах А.И. Фишелевой. Самостоятельность в выборе творческого содержания, способов и форм деятельности по его усвоению и накоплению на музыкальных занятиях в ДШИ рассматриваются в исследованиях Е.А. Савельевой, а творческое преобразование окружающей действительности на основе музыкальных образов и представлений раскрывается в работах Т.А. Черных.

Таким образом, творческая активность на музыкальных занятиях в ДШИ должна быть представлена в следующих аспектах:

- индивидуально-личностное направление, представлено в виде наличия у индивида способностей и задатков к музыкальной деятельности, а также интереса и потребности в музыкальной самореализации;
- деятельностно-видовое направление проявляется как ориентация на творческие и инновационные формы музыкальной деятельности в сочетании с общественно значимыми ценностями и результатами;

– содержательно-процессуальное направление характеризуется наличием самомотивации и самостимулирования для индивидуальной и групповой музыкальной деятельности;

– типолого-поведенческое направление как умение создавать линию поведения и личностную позицию субъекта творческой деятельности всегда находящегося в активном поиске творческой музыкальной самореализации.

Стимулировать творческую активность возможно при помощи реализации на занятиях в ДШИ научно обоснованной модели музыкального развития для каждого ребенка. Любая модель развития личности систематизирована и имеет свои целевые установки. Если рассматривать современные модели обучения (личностно-ориентированную, деятельностную, компетентностную, культурологическую) то можно предположить их принципиальные и содержательные отличия для творческого процесса. Эти отличия будут качаться приемов и форм работы, методов и средств творческой педагогической деятельности. Внедрение данных моделей позволяет не только развить, но и соединить в едином формирующем воздействии на личность обучающегося интеллектуальную, потребностную, мотивационную и эмоционально-волевыми сферами на музыкальных занятиях в ДШИ.

Условиями для формирования творческой активности на музыкальных занятиях младших школьников в ДШИ являются:

1. Раннее раскрытие музыкальных способностей и их развитие в сочетании с интеллектуальным становлением ребенка. Обязательно развивать не только музыкальные наклонности, но и общеинтеллектуальные свойства личности (такие как осмысленное чтение, математические навыки, логика мышления, обобщение и перенос внимания).

2. Создание среды творческой самореализации личности на музыкальном занятии. Постепенное вхождение в мир музыки как слушателя, исполнителя и автора на позиции равноправного творца культурных и музыкальных ценностей.

3. Раскрытие потенциальных возможностей личности и стимулирование к новым достижениям в выбранном направлении искусства. Работа на музыкальных занятиях на уровне предельного напряжения всех сфер чувств и эмоций, разума и интеллекта для полного и гармоничного вхождения в музыкальное творчество.



4. Предоставление полной свободы творчества в виде выбора форм творческой музыкальной активности. Музыкально талантливый ребенок должен побыть и слушателем, и исполнителем, и композитором, поработать и в паре, и в группе, и индивидуально, что позволит раскрыть более многогранно все нюансы личного таланта.

Музыкальное творчество гармонизирует мышление, развивает различные формы восприятия и чувственную сферу личности, память мышление и сознание настраиваются на понимание реальности в контексте музыкального творчества. Развивая ассоциативность, креативность и системность мышления в музыкально-творческой деятельности на музыкальных занятиях в ДШИ возможно весомо развить творческую активность младших школьников.

Личность младшего школьника находится в стадии активного формирования всех качеств и свойств. Психологические особенности и новообразования в данном возрастном периоде позволяют судить о существенном развитии именно творческой активности и самостоятельности в приобретении новых знаний, умений и навыков. Конечно, дети не могут добывать все знания в одиночку, но их искреннее стремление к пониманию окружающего мира и процессов вокруг стимулирует педагогов и родителей к активному взаимодействию с ребенком для помощи в получении информации и опыта. В начальной школе, ведущей становится учебная деятельность именно она позволяет ребенку накапливать новые представления и стимулирует интерес к пониманию всего вокруг. Ребенок сам увлекается новыми видами деятельности и задача педагога, в том числе и дополнительного образования помочь определиться с правильным выбором учебной самореализации, методов и форм работы, целей и способов достижения результата.

Таким образом, мы приходим к выводу о необходимости максимальной самореализации детей младшего школьного возраста в творческой активности на музыкальных занятиях в ДШИ. Такие занятия позволят стимулировать познавательный интерес, мотивацию к дальнейшему обучению, развить память, внимание, воображение и мышление, а также будут активизировать эмоционально-волевою и поведенческую сферы личности младшего школьника.

#### *Библиографический список*

1. Кухаронак, В.Г. Диагностика творческой активности младших школьников / В.Г. Кухаронак. – М.: Педагогика, 2000. – 227 с.
2. Матюшкин, А.М. Развитие творческой активности школьников / А.М. Матюшкин. – М.: Просвещение, 1991. – 135 с.

3. Морозов, А.В. Креативная педагогика и психология / А.В. Морозов. – М.: Педагогика, 2004. – 348 с.

**И.И. Топилина**

## **МУЗЫКАЛЬНО-ТВОРЧЕСКАЯ АКТИВНОСТЬ ДОШКОЛЬНИКА КАК ВАЖНЫЙ КОМПОНЕНТ ЛИЧНОСТНОГО РАЗВИТИЯ РЕБЕНКА**

*Аннотация.* В статье рассматриваются актуальные аспекты развития личности ребенка дошкольного возраста на основе его музыкально-творческой активности. Обобщаются представления современных педагогов о связи музыкально-творческой активности личности и ее музыкальной культуры.

*Ключевые слова:* музыкально-творческая активность, музыкальная культура, ребенок дошкольного возраста, личностное развитие.

**I.I. Topilina**

## **MUSICAL AND CREATIVE ACTIVITY OF A PRESCHOOL CHILDREN AS AN IMPORTANT COMPONENT OF A CHILD'S PERSONAL DEVELOPMENT**

*Annotation.* The article discusses current aspects of the development of the personality of a preschool child based on his musical and creative activity. The ideas of modern teachers about the connection between the musical and creative activity of an individual and his musical culture are generalized.

*Key words:* musical and creative activity, musical culture, preschool child, personal development.

В современных психолого-педагогических исследованиях творческая активность является важным элементом изучения личностного развития дошкольников. Продуктивные механизмы музыкальной творческой активности напрямую связываются с основами развития музыкальной культуры у детей-дошкольников. Если рассматривать творческую активность как объемный и многоаспектный психологический процесс, влияющий на личностное разви-

тие в каждом возрастном этапе, то можно предположить зависимость становления музыкальной культуры от многообразия форм и моделей работы с детьми разных возрастов. Особенно данный процесс важен в период дошкольного детства, когда игровая деятельность может и должна наполняться музыкальным содержанием и глубоким музыкальным смыслом.

В исследованиях Р. Арнгейма, Дж. Гилфорда, Б. Гиделина, Ж. Гоффриова, А. Дрейера, Б.Г. Ананьева, Г.А. Балла, Д.Б. Богоявленской, А.В. Брушлинского, Л.С. Выготского, В.А. Роменец раскрывается тесная зависимость формирования личностных качеств ребенка-дошкольника и культуры, в том числе и музыкальной.

Рассматривая феномен музыкально-творческой активности важно конкретизировать общие теоретические позиции относительно возрастной специфики данного явления, особенно в дошкольном возрасте. В работах В.И. Андреева, детская личность представлена как универсальное творящее начало, всегда черпающее потенциал в бесконечном воображении и активности [1]. Именно в дошкольном возрасте творческая активность становится непременным условием саморазвития. Ребенок при помощи творческих актов создает основы будущей «программы» жизненной самореализации в деятельности от бытовой до профессиональной.

Каждый ребенок-дошкольник, оказавшись в пространстве дошкольной образовательной организации вынужден формировать новые личностные качества, связанные с ответственностью за свои поступки и самопроявлением в различных формах коммуникации от продуктивно-обучающей до досугово-игровой. Для дошкольника меняется вся социальная ситуация развития, что побуждает его к активности в формировании личностных качеств. Особенно эффективен данный процесс при самореализации детей дошкольного возраста в творческой деятельности. Так В.Т. Кудрявцев пишет о дошкольнике как о «маленьком исследователе простого в сложных явлениях действительности» [5, 37].

В исследованиях Н. А. Ветлугиной приводится следующий факт: «Развитие музыкальной восприимчивости не является следствием возрастного созревания человека, а является следствием целенаправленного воспитания». [4, 95] Детские музыкальные впечатления несут в себе национальный колорит, переданный семьей, малой родиной, этносом. Познавая музыкальную культуру дошкольник присваивает социальный опыт и интонационные особенности музыкального языка, стилизацию жизненных ценностей прелом-

ленную музыкальными жанрами и обычные человеческие качества проявляющиеся в отношении к природе, миру, людям. Основы музыкальной культуры, присвоенные ребенком при помощи музыкального восприятия, позволяют не только через слушание, являющееся ведущим видом в дошкольной музыкальной деятельности, но и через музыкальное исполнительство – пение, музыкально-ритмические движения, игру на музыкальных инструментах развить творческую активность.

Творческая активность тесно связана с развитием интеллекта. Познавая новое, обучаясь игре на музыкальном инструменте активно задействуются эмоциональная, познавательная, деятельностная, волевая, чувственная сферы личности. Музицирование и слушание музыки открывает возможности развития духовно-нравственной и ценностной сфер личности. На основе музыкальной деятельности происходит трансформация личности в плане присвоения культурного опыта эпохи выраженного в музыкальных кодах и звуковых ориентирах, определяющих время, в которое живет данное общество, его ценности на которых оно существует. Дошкольный возраст сензитивен к музыкальному развитию и творческая активность находится на максимальном значении, хотя принять всю специфику музыки ребенок не в состоянии, но заложить в подсознание музыкальный код (культурный код) эпохи и пронести его через всю жизнь может каждый. Именно этот код будет позволять видеть прекрасное в мире и людях и изобличать злое, даст возможность построить собственную систему ценностей на национальной культурной платформе и даст возможность сформировать культурную идентичность став полноправным гражданином России.

Каждый акт творчества у ребенка дошкольного возраста прямо или косвенно связан со взрослым человеком. Именно педагог, родитель или воспитатель могут показать все необходимые музыкальные действия, в которых можно понять музыку и принять ее творческое своеобразие в свой арсенал саморазвития [2]. В работах Д.Б. Эльконина музыкальное творчество целиком опосредовано предметной деятельностью ребенка, которая ориентирует его на самостоятельное музицирование или пение [7]. Так на первом этапе – это предметное развитие творчества в совместной деятельности (руководство деятельностью), затем следует этап совместно распределенной деятельности (каждый выполняет отдельный вид деятельности самостоятельно), и последний этап – самостоятельное творчество.

В работах Т.В. Кудрявцева творческие действия дошкольников сравниваются с важной для них предметной деятельностью, определяющей развитие личной субъектности. Ребенок учится ориентироваться в свойствах предметов и действий с ними, он формирует функциональные действия одновременно получая данные о творческой реализации данных предметов. Но самое важное – это осознание собственной роли в процессе работы с предметом, в том числе музыкальным. Эта роль позволит ребенку-дошкольнику понять себя как субъекта продуктивной и активной творческой деятельности [5].

Предметные действия наталкивают ребенка на собственный творческий процесс. Первоначально это творчество ситуативно и спонтанно, так как нет четкой цели и стремления к результату. Музыкальное творчество в основном отображает эмоции и простые формы музыкальных действий, связанных со слушанием, слушанием и движением, подыгрыванием и движением, игрой и музыкальным ритмом, пением и движением. По сути это порыв к деятельности, в которой еще не сформированы представления о самореализации по причине отсутствия знаний и опыта применения этой деятельности в самостоятельном формате. Так ребенок становится внимательным к продуктам своей творческой деятельности. Он начинает придавать особое внимание действиям, от которых получил удовольствие, в частности от своей сноровки, совершенства, грациозности и, главное, производительности.

Акт творчества необходимо рассматривать, как возможность личности приобрести и усовершенствовать навыки, способствующие идентификации субъекта с представленным образом (в нашем случае с музыкальным образом), а сама музыкально-творческая активность детей-дошкольников определяется сторонами формирующейся личности: потребностная сфера, сфера интересов, способности, эмоционально-волевая сфера, самостоятельность.

На формирование музыкально-творческой активности влияет интерес, увлечённость, стремление к достижению успеха. Однако подходы к данному явлению у современных исследователей весьма разнятся. Так в своих работах З.В. Баянкина подходит к трактовке творческой активности с позиции освоения личностью различных форм творчества, для чего автор вводит в научное знание классификацию степени освоения творчества с соответствующими уровнями: адаптивным, поисковым, исследовательским и креативным. В исследованиях Ю.В. Максимова приведена классификация творческой активности по видам операциональной деятельности [6]. Также часто встречается анализ творческой активности на основе интереса.

Концепция В.В. Давыдова представляет творческую активность как еще один критерий развития личности. Каждый человек стремится создать в своей жизни что-то новое, уникальное причем сделать это он хочет самостоятельно. Данное желание возникает в разном возрасте. Кто-то в детстве испускает альбомы рисунками и постоянно играет на инструменте, а для кого-то в зрелом возрасте важно начать и реализовать свою детскую мечту танцевать или петь. Неважно, когда человек пришел к творческой самореализации, все это его творческая активность, которая может развиваться весьма неравномерно и периодами вообще не проявлять себя. В творчестве происходит развитие личности и по мнению В.В. Давыдова креативность и непосредственность дошкольного периода максимально приближает ребенка к наивысшему уровню творческой активности [3].

Музыкально-творческая активность возникает при развитых способностях, закрепленных навыках работы с музыкой и музыкальными инструментами. Однако было бы неправильно предположить, что сначала нужно научиться многому в определенной области знания, а только потом разрешить проявить свое творчество. Творчество есть сам человек и его мысли и действия это уже творческий акт в процессе его жизнедеятельности поэтому каждый фрагмент общения с музыкой по сути является стимулом для саморазвития и проявлением творчества. Если при этом общении уже имеются сформированные навыки и опыт творческой деятельности — это может поднять уровень до профессионального творчества и таланта. «Творческое начало пронизывает процесс усвоения навыков. Обучить творческому акту нельзя, но это вовсе не означает, что нельзя воспитателю содействовать его образованию и появлению», – писал Л.С. Выготский [2, 44].

В дошкольном возрасте важно сформировать интерес и расширить представления о музыкальном творчестве. Полисубъектность музыки позволяет соединять ее понимание с художественными образами, пением, танцем и пластикой. Все названные сферы интересов должны обогащаться жизненными наблюдениями и разнообразными замыслами, художественными образами.

Не менее важно создание специальных психолого-педагогических условий для формирования музыкально-творческой активности детей дошкольного возраста. К таким условиям можно отнести:

1. Физические условия. Ребенок может свободно вступать во взаимодействие с музыкальными предметами, которые обогащают среду общения и коммуникации между детьми.

2. Социально-эмоциональные условия. Ребенок может проявлять активность в любых формах музыкальной деятельности доступной его возрасту, а педагог показывает творческий пример.

3. Психологические условия. Ребенку комфортно в музыкально-образовательной и музыкально-игровой среде в ДОУ. Он испытывает поддержку и безопасность, радость и удовлетворение от достижений.

4. Интеллектуальные условия. Ребенок может искать разнообразные творческие решения работы с музыкой и музыкальными инструментами. Его наивный поиск получает искреннюю поддержку от воспитателя.

5. Педагогические условия. По отношению к ребенку применяется комплекс методических, организационных и воспитательных форм работы для благоприятной творческой деятельности.

Обобщив теоретические данные по вопросу активности детей дошкольного возраста и формирования творческой активности в данном периоде детства, мы пришли к выводу, что музыкально-творческая активность детей дошкольного возраста – это особая детская деятельность в основе которой находятся развивающиеся задатки и способности к музыкальному творчеству, а также ярко выраженный интерес и активное развитие личностных качеств в музыкальной культуре.

Музыкально-творческая активность имеет разную степень проявления в зависимости от отношения ребенка к творческой деятельности (уровень увлеченности), от качества творческих методов и приемов, используемых дошкольником в данном процессе (находчивость, быстрота, гибкость решения), от общей результативности (самостоятельность).

Все вышеизложенное показывает большое и положительное влияние музыкально-творческой активности дошкольника на личностное развитие ребенка, это выражено в:

– высокой проявленности музыкальной культуры представленной у детей дошкольного возраста в многообразии форм музыкально-игровой деятельности, что стимулирует высокие показатели музыкально-творческой активности детей-дошкольников;

– педагогических условиях для развития музыкально-творческой активности детей дошкольного возраста, которые должны быть направлены на

обеспечение физического, психического и эмоционального комфорта дошкольников;

– реализации музыкально-творческой активности как форме проявления музыкальной культуры ребенка-дошкольника и направленности на деятельностное преобразование своих личностных качеств и духовно-эмоциональной сферы в соответствии с ценностями музыкального искусства, формирующими интерес к музыке, музыкальный вкус, общие представления о прекрасном.

#### *Библиографический список*

1. Андреев, В.И. Педагогика: учебный курс для творческого саморазвития: 2-е изд. / В.И. Андреев. – Казань: Центр инновационных технологий, 2010. – 239 с.
2. Выготский, Л.С. Воображение и творчество в дошкольном возрасте / Л.Н. Выготский. – СПб.: Союз, 1997. – 92 с.
3. Давыдова, В.В. Через игру к социализации личности / В.В. Давыдова // Воспитание школьников. – 2011. – № 9. – С. 30.
4. Дошкольная педагогика: учебное пособие / сост. С.А. Козлова, Т.А. Куликова. – М.: Академия, 2010. – 240 с.
5. Кудрявцев, В.Т. Личностный рост ребенка в дошкольном образовании / В.Т. Кудрявцев. – М.: ИДОСВ РАО, АНО «Центр развивающего образования Владимира Кудрявцева», 2013 – 165 с.
6. Максимов, Ю.В. Родник творчества / Ю.В. Максимов. – М., 1999. – 211с.
7. Эльконин, Д.Б. Избранные психологические труды / Д.Б. Эльконин. – М.: Международная педагогическая академия, 1995. – 540 с.



---

## Раздел 4. Проблемы воспитания

О. В. Мазуренко, М. Н. Гагарина

### МОДЕЛЬ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ НА ОСНОВЕ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННЫХ ЦЕННОСТЕЙ РУССКОЙ КУЛЬТУРЫ

*Аннотация.* В статье представлен анализ вопроса создания модели образовательной среды дошкольной образовательной организации на основе духовно-нравственных ценностей русской культуры. Авторы дают существенные характеристики понятиям «нравственность», «духовно-нравственные ценности», «духовно-нравственные ориентации», а также определяют условия создания образовательной среды в пространстве современного детства.

*Ключевые слова:* духовно-нравственные ценности, русская культура, дошкольный возраст, дошкольная образовательная организация, образовательная среда, детство.

O. V. Mazurenko, M. N. Gagarina

### A MODEL OF THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF A PRESCHOOL EDUCATIONAL ORGANIZATION BASED ON THE SPIRITUAL AND MORAL VALUES OF RUSSIAN CULTURE

*Annotation.* The article presents an analysis of the issue of creating a model of the educational environment of a preschool educational organization based on the spiritual and moral values of Russian culture. The authors give essential characteristics to the concepts of "morality", "spiritual and moral values", "spiritual and moral orientations", and also define the conditions for creating an educational environment in the space of modern childhood.

*Key words:* spiritual and moral values, Russian culture, preschool age, preschool educational organization, educational environment, childhood.

Осознание важности вопросов нравственного развития детей в условиях дошкольной организации обусловлено принципами становления моральной зрелости поколения, верного традициям русской культуры, веками закладывающей основы этических и моральных норм общественного поведения.

В эпоху таргетированных информационных потоков роль педагога в духовно-нравственном становлении и социокультурном развитии обучаемых становится особенно значимой. Работа педагогов строго руководствуется основными нормативно-правовыми документами, регулирующими организацию духовно-нравственного воспитания современного ребёнка: Федеральным государственным образовательным стандартом, Стратегией развития воспитания и Концепцией духовно-нравственного воспитания гражданина [3].

Тем не менее, усиливающееся влияние цифрового пространства на детей, вызывает беспокойство среди педагогов, поскольку не всегда этот эффект является благоприятным. В ответ на эти вызовы педагоги ставят перед собой задачу обеспечивать нравственное и духовное развитие дошкольников в условиях новой парадигмы образования, что влечет за собой необходимость создания современной образовательной среды.

Проблематику воспитания духовно-нравственных ориентаций на основе русской культуры у личности освещают в своих работах известные российские ученые в области педагогики и психологии, такие как Н. А. Ветлугина, Е. И. Исаев, О. Ф. Левичев, А. Н. Леонтьев и другие. Мораль, расцененная как философская категория, представляет собой комплекс исторически сложившихся принципов ключевой формы отражения социального сознания, где закономерно проявляются установленные нормы и оценки человеческих действий [5].

В педагогической энциклопедии нравственность рассматривается как «особая форма общественного сознания и вид общественных отношений, один из основных способов регуляции действий человека в обществе с помощью норм. В отличие от простых норм и традиций нравственные нормы получают обоснование в виде идеалов добра и зла, должного, справедливости; система внутренних прав человека, в основе которой гуманистические ценности: доброта, уважение к старшим, справедливость, порядочность, честность, сочувствие, готовность прийти на помощь» [9].

Одной из категорий нравственности выступают духовно-нравственные ориентиры. И. А. Каиров духовно-нравственные ориентиры определяет как

совокупность требований, правил и норм, которым люди следуют в своем поведении. Мораль незаменима для человека, она выступает как «компас», позволяющий ему ориентироваться в общественной жизни [8].

Духовно-нравственные ориентации являются отражением отношений, определяемых моралью общества, поведением и деятельностью личности в различных сферах.

Эффективность образовательной деятельности во многом определяется средой, в которой осуществляется образовательный процесс. Такая среда служит одновременно и источником информации для принятия решений и предсказания их исхода, и площадкой для реализации воспитательных практик. При этом важно понимать, что результаты наших действий определяются не только собственными намерениями, но и факторами самой среды.

Согласно словарю В. И. Ожегова и Н. Ю. Шведовой, понятие «среда» имеет несколько аспектов:

1. Это вещество, заполняющее пространство, включая материальные объекты, которые нас окружают.
2. Также средой считается общий контекст природных условий, в которых функционирует человечество и различные организации.
3. И, наконец, это социальное и бытовое окружение, состоящее из людей и их взаимосвязей, разделяющих общую жизненную среду [7].

Чтобы воспитательные процессы были успешными, необходимо создание индивидуальной развивающей среды для каждой личности. Такая среда стремится к гармонии между личными возможностями человека и его естественными потребностями. Человек в таком контексте не просто поглощает готовые знания, но и самостоятельно приходит к пониманию мира через прямое взаимодействие с природой и опираясь на личный опыт.

В области современной психолого-педагогической науки активно рассматривается термин «образовательная среда», который призван отразить особенности развития личности в рамках разнообразных образовательных организаций. Отличительной чертой «образовательной среды» является её ориентированность на профессиональную и деятельностьную сферу, а её основа – это наличие обогащённых образовательных ресурсов.

Следует осознавать, что образовательная среда представляет собой многоаспектный и целостный организм со следующими характеристиками:

1. Наличие взаимных связей и влияний между субъектом и средой, где каждый из этих элементов испытывает воздействие друг от друга.

2. Взаимодействие и модификация культурной и природной среды открывают широкие перспективы для трансформации и роста личностных качеств, способностей и талантов индивида.

3. Индивид, изменяя окружающую его среду, обретает новые функциональные образования в структуре своего сознания.

4. Вариации в образовательной среде могут как положительно, так и отрицательно влиять на траекторию развития человека, стимулируя или же препятствуя его прогрессу.

Таким образом, важность образовательной среды в развитии личности не может быть недооценена, так как она активно участвует в формировании основ фундаментальных характеристик и умений человека. Поэтому среда должна отвечать потребностям и возможностям всех участников образовательного процесса: как обучающихся, так и педагога.

Современные научные работы, занимающиеся вопросами детства, предлагают новый взгляд на его сущность. Детство рассматривается как явление, неразрывно связанное с культурными, историческими, социальными и психологическими аспектами. В этом контексте исследователи, такие как Д. И. Фельдштейн, выдвигают идею о социальном развитии человека, оформляемом в пространстве и времени Детства, это трактовка дает понимание роста личности через призму социальных факторов и временных отрезков [11]. В. Т. Кудрявцев подчеркивает влияние культурно-творческой стороны детства на прогресс общества, исследуя роль младшего возраста в культурном развитии [4]. Ю. А. Аксенова, в свою очередь, анализирует, как дети воспринимают и отражают в своём сознании символы и структуры мира [1]. Каждое из этих исследований привносит важный вклад в понимание детства как мультидисциплинарного феномена, который заслуживает комплексного подхода к своему изучению.

Образовательная среда в дошкольных организациях, основанная на принципах духовности русской культуры, складывается из четырёх ключевых элементов:

1. Теоретический компонент: в этой сфере акцентируется внимание на методологию и ряд основополагающих принципов, которые становятся фундаментом для духовно-нравственного развития детей дошкольного возраста.

2. Контентный компонент: разработанные программы и методические рекомендации направлены на воспитание в духе духовно-нравственных ценностей, а также предполагают эффективное сотрудничество с семьями и по-

вышение профессионального уровня воспитателей. Этот блок варьируется от основ общероссийских ценностей до уникальных аспектов русской православной традиции.

3. Организационно-методический компонент: здесь обусловлен выбор педагогических технологий, способствующих духовно-нравственному воспитанию через активное взаимодействие в разновозрастных группах, игровую деятельность, творческие и социально значимые проекты.

4. Оценочно-критериальный компонент: обозначены стандарты для оценки развития ценностно-смысловой области у детей, а также уровня готовности и вклада родителей и педагогов в процесс духовно-нравственного воспитания [10].

Чрезвычайно важной является задача по созданию стимулирующей предметно-пространственной обстановки, направленной на вовлечение детей в мир русской народной культуры и погружение их в атмосферу, пронизанную общечеловеческими духовно-нравственными ценностями. Например, можно создать мини-музей, где представлены предметы русского обихода, старинные фотографии, изделия декоративно-прикладного творчества. Также в групповом помещении следует оформить игровые центры: «Мой дом», «Моя семья», «Мой город», «Родной край», «Россия – Родина моя!»

Ещё один элемент модели – совместная деятельность детей и родителей, направленная на духовное развитие семьи, укрепление семейных ценностей, уважение и взаимопонимание (выставки предметов, творческих работ, организация конкурсов, занятий) [6].

Модель образовательной среды дошкольной образовательной организации на основе духовно-нравственных ценностей русской культуры представляет собой цельный и гармоничный подход к воспитанию и обучению детей. В центре данной модели лежат принципы уважения, любви, доброты и сотрудничества, которые способствуют формированию у подрастающего поколения моральных ориентиров [2].

Важной составляющей данной модели является интеграция культурных традиций, фольклора и обычаев, что позволяет детям погружаться в мир русской культуры с раннего возраста. Использование народных сказок, песни и танцы служат средством не только для развития творческих способностей, но и для формирования целостного восприятия окружающего мира.

Создание комфортной и безопасной образовательной среды, где каждый ребенок ощущает поддержку и заботу, позволяет развивать критическое

мышление и эмоциональный интеллект. Взаимодействие с родителями и обществом становится неотъемлемой частью процесса, так как совместные мероприятия способствуют укреплению семейных уз и передачи духовного наследия.

Таким образом, модель образовательной среды с опорой на духовно-нравственные ценности, формирует гармоничную личность, готовую к восприятию богатства русской культуры.

#### *Библиографический список*

1. Аксенова Ю.А. Символы мироустройства в сознании детей / Ю.А. Аксенова. – М.: Деловая книга, 2000. – 267 с.
2. Волкова Н. А., Ельцова О. М., Николаева Н. Н. Воспитание духовности через приобщение дошкольников к традиционной культуре / Н. А. Волкова, О. М. Ельцова, Н. Н. Николаева / ред. С. Д. Ермолаев. – М.: Детство-Пресс, 2012. – 336 с.
3. Данилюк А.Я. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России / А.Я. Данилюк. – М.: Сфера. – 2019. – 209 с.
4. Кудрявцев В.Т. Развитое детство и развивающее образование: культурно-исторический подход. – Дубна: Управление дошкольного образования, 1997. – Ч. 1. Современное детство и инновации в дошкольном образовании. – 173 с.
5. Куприна Н. Г., Масленникова С. Ф. Современные подходы к содержательной разработке понятий «нравственность» и «мораль» / Н.Г. Куприна, С.Ф. Масленникова // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 4. – Режим доступа: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=20627> [Дата обращения: 16.11.2024].
6. Мясищев В. Н., Мишанина В. И. Формирование ценностного отношения к своей семье в условиях современного общества / В.Н. Мясищев, В. И. Мишанина // Международный студенческий научный вестник. – 2017. – № 3–4. – С. 295–297.
7. Ожегов С. И. Толковый словарь русского языка: 72500 слов и 7500 фразеологических выражений / С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова; Российская АН, Ин-т рус. яз., Российский фонд культуры: 2-е изд., испр. и доп. – М.: Азъ, 1994. – 907 с.
8. Педагогика / И.А. Каиров, Н.Д. Левитов, К.И. Львов [и др.] / под ред. И.А. Каирова. – М.: Учпедгиз, 1939. – 514 с.

9. Педагогическая энциклопедия. – Режим доступа: <https://didacts.ru/termin/-npravstvennost.html?ysclid=m45igehnwj501850049> [Дата обращения: 19.11.2024.]
10. Пермовская, О. С. Формирование у младших школьников ценностного отношения к семье во внеурочной деятельности: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Пермовская Ольга Сергеевна; [Место защиты: Балт. федер. ун-т им. Иммануила Канта]. – Калининград, 2017. – 25 с.
11. Фельдштейн Д.И. Современное Детство как социокультурный и психологический феномен // Вестник Герценовского университета. – 2012. – № 1. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennoe-detstvo-kak-sotsiokulturnyy-i-psihologicheskij-fenomen> [Дата обращения: 21.11.2024].

**О. В. Мазуренко, А. В. Грачева**

**МОДЕЛЬ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ,  
НАПРАВЛЕННАЯ НА ФОРМИРОВАНИЕ  
ГРАЖДАНСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ**

*Аннотация.* В данной работе рассматривается деятельность учителя начальных классов, направленная на формирование гражданской идентичности младших школьников. Особое внимание уделено разработке модели педагогической работы, включающей интерактивные формы обучения, проектные задания и культурно-патриотические мероприятия, способствующие развитию у детей таких качеств, как ответственность, уважение к родине и следование общественным нормам. В ходе исследования выявлены возрастные особенности младших школьников, влияющие на выбор педагогических методов, а также показана важность взаимодействия с родителями в процессе воспитания гражданских качеств. Предложенная модель способствует успешной социализации детей и становлению их гражданской идентичности.

*Ключевые слова:* гражданская идентичность, младшие школьники, педагогическая модель, начальные классы, гражданское воспитание, патриотическое воспитание, социальная активность, ценности, взаимодействие с родителями.

## A MODEL OF PRIMARY SCHOOL TEACHER ACTIVITY AIMED AT THE FORMATION OF STUDENTS' CIVIC IDENTITY

**Annotation.** This paper examines the activities of primary school teachers aimed at forming the civic identity of younger schoolchildren. Special attention is paid to the development of a model of pedagogical work, including interactive forms of learning, project assignments and cultural and patriotic events that promote the development of such qualities in children as responsibility, respect for the motherland and social norms. The study revealed the age characteristics of younger schoolchildren that influence the choice of pedagogical methods, and also showed the importance of interaction with parents in the process of educating civic qualities. The proposed model contributes to the successful socialization of children and the strengthening of their civic identity.

**Key words:** civic identity, younger schoolchildren, pedagogical model, elementary grades, civic education, patriotic education, social activity, values, interaction with parents.

Формирование гражданской идентичности школьников – одно из приоритетных направлений современного образования. В условиях стремительных изменений в социально-экономической и политической сферах, а также усиления глобализации и миграционных процессов, потребность в укреплении гражданских ценностей и патриотического сознания становится особенно актуальной. Гражданская идентичность является фундаментальной частью личностного становления человека, определяющей его принадлежность к обществу, приверженность общим ценностям и нормам.

Учитель начальных классов играет важную роль в этом процессе, поскольку начальное образование закладывает основы мировоззрения ребенка, его отношение к миру, людям, общественным нормам и государственным символам. На этапе начальной школы происходит формирование базовых личностных качеств, таких как ответственность, уважение к другим, любовь к родине и понимание важности гражданских обязанностей [9].

Модель деятельности учителя, направленная на формирование гражданской идентичности обучающихся, предполагает комплексное использование методов и форм обучения, учитывающих возрастные особенности младших



школьников. Эта модель опирается на ценностно-смысловую основу, обеспечивающую развитие у обучающихся таких качеств, как уважение к своей стране, толерантность и ответственность перед обществом. В рамках данной модели педагогические подходы сочетаются с практическими заданиями, проектными и исследовательскими методами, которые способствуют не только формированию знаний, но и развитию социальной и гражданской активности детей [2].

Целью данной работы является анализ существующих подходов к формированию гражданской идентичности младших школьников и разработка модели деятельности учителя начальных классов, способствующей успешной социализации и формированию гражданских качеств у подрастающего поколения.

Гражданская идентичность учащихся – это сложный, но важный компонент воспитательной работы, которая призвана заложить основы гражданского самосознания, любви к Родине и уважения к обществу. В современном образовательном процессе значительная роль отводится учителю начальных классов, ведь именно в младшем школьном возрасте происходит активное формирование личности. Учителю важно не только давать знания, но и направлять воспитательную работу на формирование у детей чувства принадлежности к обществу, ответственности и патриотизма.

Формирование гражданской идентичности имеет ряд важных целей:

- развитие гражданского самосознания (ученики должны осознать, что они являются частью общества и их действия влияют на окружающий мир);
- формирование патриотизма (поддержка и уважение культурных традиций своей страны, понимание истории и вклад в её развитие способствуют воспитанию любви к Родине);
- обучение ответственности и уважения к законам (важно, чтобы дети понимали, что правила и законы созданы для их же безопасности и порядка в обществе) [6].

Гражданское воспитание начинается с формирования базовых знаний о государстве, правах и обязанностях. Это может включать изучение следующих тем:

Знакомство с государственными символами: дети узнают о флаге, гербе, гимне, их значении и истории.

Изучение прав и обязанностей гражданина: упрощённые объяснения понятий, которые дети могут применять в повседневной жизни, например, о том, как уважать окружающих и соблюдать правила [4].

История и культура родного края: внимание к местным особенностям, культурным памятникам, важным историческим событиям, что позволяет детям чувствовать себя частью чего-то большего [3].

В работе с младшими школьниками важно использовать игровые методы и интерактивные занятия, которые увлекают детей и помогают лучше усваивать материал.

Проектная деятельность. Учитель может организовать проекты, направленные на изучение города или области, культуры и традиций страны. Например, дети могут создавать «Мини-энциклопедию моего города», где будут собирать информацию о достопримечательностях и известных людях.

Ролевые и сюжетные игры. Младшим школьникам близки игровые методы, и через такие занятия можно эффективно привить гражданские и нравственные нормы. Например, «Суд над мусором» помогает формировать экологическую ответственность [2].

Работа в малых группах. Организация коллективных заданий, где дети учатся уважать мнение каждого, разделять задачи и добиваться общей цели.

Мастер-классы и тематические выставки. Это могут быть конкурсы рисунков на тему «Моя Родина», «Герои моего города», создание поделок на национальные праздники. Такие мероприятия развивают творческое начало и помогают лучше осознать особенности страны и её культурные традиции.

Немаловажную роль играет школьная среда, которая должна поддерживать и направлять гражданское воспитание.

Школьное самоуправление. Даже в младшей школе можно предложить детям участвовать в организации школьной жизни: они могут помогать учителю в организации мероприятий, обсуждать идеи для улучшения школьного пространства.

Волонтёрские проекты. Организация волонтёрских акций для школьников, таких, как помощь пожилым людям, высадка деревьев или сбор средств для нуждающихся, позволяет развить чувство социальной ответственности [1].

Празднование государственных и народных праздников. Введение традиций празднования государственных праздников в школе помогает детям приобщиться к национальным ценностям, укрепляет чувство гордости за свою страну.

Для того чтобы оценить успешность формирования гражданской идентичности, необходимо систематически отслеживать изменения в знаниях, навыках и поведении учащихся. Основные методы оценки:

Анкетирование и тестирование. Учитель может использовать простые анкеты и тесты, чтобы проверить знания детей о символах, праздниках, правах и обязанностях.

Наблюдение за поведением. Важно следить за тем, как дети применяют полученные знания в жизни: проявляют ли они уважение к окружающим, соблюдают ли правила поведения в школе и за её пределами.

Рефлексия учащихся. Регулярное проведение классных часов и бесед, где дети обсуждают важные темы, делятся своими мыслями и впечатлениями, помогает учителю понять, как ученики воспринимают и осознают изучаемое.

Взаимодействие с родителями. Родители играют ключевую роль в воспитании, поэтому совместная работа с ними, обсуждение успехов детей и участие родителей в школьных мероприятиях способствуют укреплению гражданской позиции.

Формирование гражданской идентичности у младших школьников – важная и сложная задача, которая требует от учителя не только знаний и умений, но и творческого подхода. С помощью продуманной модели и комплексного подхода можно не только развить у детей чувство ответственности и любви к Родине, но и подготовить их к активному участию в жизни общества. Воспитание гражданской идентичности на этапе начального обучения становится прочной основой для будущего гражданина, способного осознанно и активно взаимодействовать с окружающим миром.

Итак, проведенное исследование показало, что формирование гражданской идентичности младших школьников является важным компонентом образовательного процесса, способствующим их всестороннему личностному развитию. Укрепление гражданских ценностей на этапе начального образования закладывает основу для формирования ответственного и активного гражданина, приверженного идеалам общества и страны.

Роль учителя начальных классов в формировании гражданской идентичности трудно переоценить. Учитель, ориентированный на патриотическое и гражданское воспитание, способен оказать значительное влияние на восприятие школьниками таких понятий, как Родина, общество, государственные

символы, а также развить у них чувство ответственности и уважения к культурным традициям страны.

Разработанная модель деятельности учителя, направленная на развитие гражданской идентичности, показала, что сочетание различных форм и методов работы (проектные задания, коллективные обсуждения, патриотические мероприятия, работа с символикой) помогает эффективно донести до младших школьников основные ценности и нормы гражданского общества.

Возрастные особенности младших школьников играют важную роль при выборе методик и средств педагогического воздействия. На этом этапе наиболее эффективными оказываются интерактивные методы, вовлекающие детей в процесс и способствующие их личностному участию в гражданском становлении.

Интеграция воспитательных элементов в учебный процесс способствует формированию у младших школьников социальной и гражданской активности. Патриотические и культурные мероприятия, проводимые в школе, дают детям возможность почувствовать себя частью большой страны и осознать важность своего вклада в общество.

Взаимодействие с родителями играет ключевую роль в поддержании и развитии гражданских качеств детей. Совместная работа учителя и семьи обеспечивает целостный подход к воспитанию гражданской идентичности, создавая благоприятные условия для формирования у школьников патриотических убеждений и уважения к общественным нормам.

Таким образом, предложенная модель деятельности учителя начальных классов, направленная на формирование гражданской идентичности, является действенным инструментом воспитания гражданских качеств у обучающихся и способствует их гармоничному личностному развитию.

#### *Библиографический список*

1. Огородникова С.В. Модель формирования гражданской идентичности сельских школьников в музейно-педагогической деятельности / С.В. Огородникова // Ярославский педагогический вестник. – 2020. – № 1 (112). – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/model-formirovaniyagrazhdanskoy-identichnosti-selskih-shkolnikov-v-muzeyno-pedagogicheskoydeyatelnosti> [Дата обращения: 06.11.2024].

2. Байбородова Л.В. Организация учебного процесса в сельской школе: учебное пособие / Л.В. Байбородова. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ имени К.Д. Ушинского, 2013. – 245 с.
3. Беспалько В. П. О возможности системного подхода в педагогике / В. П. Беспалько // Педагогика. – 1990. – № 3. – С. 7–13.
4. Блауберг И.В., Юдин Э.Г. Становление и сущность системного подхода / И.В. Блауберг, Э.Г. Юдин. – М.: Наука, 1973. – 270 с.
5. Бондаревская Е.В., Пивненко П. П. Ценностно-смысловые ориентиры и стратегические направления развития сельской школы: опытно-экспериментальная работа по моделированию образовательного пространства в сельских школах Ростовской области / Е.В. Бондаревская, П.П. Пивненко // Педагогика. – 2002. – № 5. – С. 52–64.
6. Валеева Р.А., Шигапова Э.М. Гуманизация воспитания: интеграция ценностей национальных традиций: монография / Р.А. Валеева, Э.М. Шигапова. – Казань: Отечество, 2012. – 214 с.
7. Воспитание гражданской идентичности сельских школьников: опыт региональной инновационной площадки: учебно-методическое пособие / под ред. Л.В. Байбородовой, А.В. Репиной. – Ярославль: Департамент образования Ярославской области, 2013. – 284 с.
8. Гурьянова М.П. Резервы модернизации сельской малочисленной школы России: методическое пособие / М. П. Гурьянова. – М.: Изд-во ИСПС РАО, 2004. – 160 с.
9. Гурьянова М. П. Концепция формирования жизнеспособной личности в условиях сельского социума / М.П. Гурьянова. – М.: Педагогическое общество России, 2005. – 48 с.

**Л.К. Байсиева, И.М. Каракизов**

## **ОСОБЕННОСТИ ДУХОВНО-ПРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА**

*Аннотация.* В статье проведен обзор особенностей духовно-нравственного воспитания в условиях цифровизации образовательного пространства. Внедрение цифровых технологий в образовательное пространство спо-

способствует развитию образовательной системы в целом. Однако активные процессы цифровизации привели к проблемам в сфере духовно-нравственного воспитания и способствовали разрушению духовно-нравственных ценностей, которые формировались в российском обществе на протяжении всего исторического развития.

**Ключевые слова:** духовность, нравственность, мораль, образование, цифровизация, информационные технологии, инновации, образовательная среда.

**L.K. Baisieva, I.M. Karakizov**

## **FEATURES OF SPIRITUAL AND MORAL EDUCATION IN THE CONTEXT OF DIGITALIZATION OF THE EDUCATIONAL SPACE**

**Annotation.** Современное детство и инновации в дошкольном образовании.. The article provides an overview of the features of spiritual and moral education in the context of digitalization of the educational space. The introduction of digital technologies into the educational space contributes to the development of the educational system as a whole. However, the active processes of digitalization have led to problems in the field of spiritual and moral education and contributed to the destruction of spiritual and moral values that have been formed in Russian society throughout its historical development. Spiritual and moral education in modern conditions requires a special approach and consolidation of the state, public institutions, and the pedagogical community.

**Key words:** spirituality, morality, morality, education, digitalization, information technology, innovation, educational environment.

Цифровизация образования – это явление, которое активно обсуждается в последние десятилетия и вызывает наибольшее количество дискуссий. Цифровизация является процессом, который затрагивает все сферы жизнедеятельности современного общества.

Разработка, а затем внедрение нового ФЗ РФ «Об образовании в Российской Федерации» в 2012 году послужили отправной точкой для дискуссий о роли образования и влиянии цифровизации на образовательный и процесс [4].

В соответствии с новым федеральным законом внедрение информационных технологий, развитие дистанционных форм обучения, применение

электронных средств обучения становятся неотъемлемыми процессами и компонентами традиционного учебного процесса.

Внедрение цифровых технологий в образовательную среду реализуется в условиях педагогической и государственной поддержки. Министерство науки и высшего образования РФ реализует работу по проведению мероприятий, направленных на достижение национальных целей в условиях цифровизации образовательного пространства. И применение цифровых технологий в образовательной среде на данный момент – это реальная практика и необходимость [2, 75].

На сегодняшний день накоплен определенный опыт существования в глобальной сети и современное общество не сможет существовать без использования возможностей Интернета. Формирование цифровой образовательной среды приводит к формированию новых знаний.

Но следует отметить и негативное влияние данного явления, которое наиболее явно отражается в вопросах духовно-нравственного воспитания, ибо в цифровом пространстве распространены такие явления, как заблуждение, дезинформация, свободный поиск информации, которые в комплексе затрудняют либо меняют душевную рефлексию субъекта на массовое восприятие реальности под влиянием социальных сетей, мессенджеров. Происходит быстрая и хаотичная оценка событий прошлого без глубокого осмысления. Для глобальной сети характерны такие негативные явления для общества, например, как зомбирование [5, 448].

Цифровизация образования, геополитические проблемы, фальсификация исторических событий, потеря духовных ценностей в современном обществе приводят к поиску новой духовно-нравственной ориентации в современном российском обществе. Проблема духовно-нравственного воспитания в складывающихся условиях имеет особую значимость и требует повышенного внимания со стороны государства, общественных институтов, образовательных организаций.

Необходимо учитывать, что ускоренные темпы цифровизации привели к исчезновению, игнорированию вопросов духовности, нравственного развития, духовно-нравственного воспитания в целом. Духовно-нравственное воспитание в таких условиях осталось сферой интересов отдельных личностей: воспитателей, преподавателей, учителей.

Вопросы формирования ценностных ориентаций в условиях сложившейся реальности, особенностей духовности и духовной культуры в ракурсе

философских, этических категорий, принципов и закономерностей духовно-нравственного воспитания на данном этапе исторического развития общества – это проблемы, которые в современном обществе разработаны в недостаточной степени [1, 75].

Человечество расценивало появление и развитие глобальной сети, активизацию процессов цифровизации как новые возможности и инструмент избавления от заблуждений, пороков, но на практике произошло иначе. А именно, использование глобальной сети привело к разрушению сложившейся ранее системы духовно-нравственных ценностей посредством предоставления возможности поиска истины.

Широкий доступ к Интернет-ресурсам привел к культурному шоку, который испытало человечество в 21 веке. Многие специалисты, педагоги, общественные деятели сравнивают цифровизацию с «шоковой терапией». В жизни общества произошли глобальные изменения: появление электронного контента, виртуальных молитв, кибератаки и т.д.

Молодое поколение не видит сложностей и проблем, а отмечает исключительно положительные изменения. В определенной степени их точка зрения является верной, так как во многом процесс обучения значительно упростился, стал более интересным и многокомпонентным, расширился доступ к учебным, научным ресурсам.

Формирование внутренней культуры «в ускоренном темпе» невозможно, духовно-нравственное воспитание реализовать в таких условиях также крайне сложно [3, 267].

Духовность является феноменом, который не особенно исследован. Исследователи особое внимание уделяют особенностям духовности, нравственности. На основе выявленных особенностей осуществляется разработка методик, методологии духовно-нравственного воспитания. В России сформировались свои особенности духовно-нравственного воспитания, которые также и отражают влияние процессов цифровизации.

Духовно-нравственное воспитание в условиях цифровизации возможно реализовать только при тотальном контроле человечества над новыми технологиями и достижении консенсуса между темпами достижений и их ценностной составляющей. В целом прогресс остановить нельзя. Прогресс – это процесс, главным действующим лицом которого пока остается человек. Сразу возникает вопрос, какой именно человек, а еще конкретней, с каким смысловым наполнением.



Формулирование национальных и межнациональных идей, способствующих формированию ценностного потенциала духовной культуры на самых разных уровнях – в семье, государстве, между народами продолжает оставаться одной из важных задач ученых, психологов и педагогов в области воспитания подрастающего поколения.

Таким образом, внедрение цифровых технологий в образовательное пространство способствует развитию образовательной системы в целом. Однако активные процессы цифровизации привели к проблемам в сфере духовно-нравственного воспитания и способствовали разрушению духовно-нравственных ценностей, которые формировались в российском обществе на протяжении всего исторического развития.

Духовно-нравственное воспитание в современных условиях требует особого подхода и консолидации государства, общественных институтов и педагогического сообщества.

#### *Библиографический список*

1. Аралова Е.В., Кащенко Т.Л., Положенцева И.В., Юлина Г.Н. Философские основы духовности: монография. – М.: НИЦ ИНФРА-М, 2021. – 262 с.
2. Герова Н. В., Рогатинская А. В. (2021) Духовно-нравственное воспитание детей в условиях цифровой трансформации образования // Наука о человеке: гуманитарные исследования. – 2021. – Т. 15. – № 3. – С. 74–79.
3. Подоль Р. Я. Дистанционное образование как проект цивилизационного развития в России // Вопросы социальной теории. – М., 2020. – Т. 12. – С. 63–275.
4. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ.
5. Шитякова Н. П., Верховых И. В., Забродина И. В. Изучение отношения педагогов к возможностям и рискам духовно-нравственного воспитания в условиях цифровизации // Перспективы науки и образования. – Воронеж, – 2020. – № 6 (48). – С. 446–458.

**Н.В. Топилина**

### **СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К ИЗУЧЕНИЮ ПРОБЛЕМЫ ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ В ШКОЛЕ**

**Аннотация.** В статье рассматриваются современные подходы к патриотическому воспитанию в школе. Обобщаются представления современ-

ных педагогов о связи развития личности ребенка и ее патриотических качеств в процессе приобщения к национальным ценностям культуры и идентификации с историческим прошлым России.

**Ключевые слова:** современные подходы к изучению патриотизма, музыкально-творческая активность, музыкальная культура, ребенок дошкольного возраста, личностное развитие.

**T.V. Topilina**

## **MODERN APPROACHES TO STUDYING THE PROBLEM OF PATRIOTIC EDUCATION IN SCHOOL**

**Annotation.** The article discusses modern approaches to patriotic education in school. The ideas of modern teachers about the connection between the development of a child's personality and his patriotic qualities in the process of familiarization with national cultural values and identification with the historical past of Russia are generalized.

**Key words:** modern approaches to the study of patriotism, musical and creative activity, musical culture, preschool child, personal development.

Патриотическое воспитание в отечественной педагогике всегда занимало важное место. Многие ученые и сейчас продолжают разрабатывать вопросы формирования патриотического сознания и мышления, патриотической деятельности и мировоззрения у обучающихся. Патриотизм как качество личности всегда являлся актуальной ценностью и обязательным ее свойством, которое должно формироваться в школе и семье. Героический аспект патриотического воспитания долгое время базировался на военно-патриотической тематике, детально освещенной в педагогической литературе. Однако современный учебно-воспитательный процесс требует более широкого раскрытия данного воспитательного понятия: его целей, задач, содержания, сущности.

Современное патриотическое воспитание явление многоаспектное, поэтому и изучаться должно комплексно, с использованием различных педагогических концепций. Педагогическая литература определила для нас актуальные подходы, которые достаточно полно определяют суть патриотического воспитания школьников, среди них:

- аксиологический подход, как ценностное отношение к героическим проявлениям личности в социуме, по отношению к родному краю, своей семье, традициям, своему народу;
- деятельностный подход, как качественное содержание деятельности школьников (других субъектов учебно-воспитательного процесса) в учебной и внеучебной деятельности;
- этнопедагогический подход, как наполнение процесса патриотического воспитания традициями семейной и народной педагогики.

Вышеназванные подходы позволили уточнить сущность процесса патриотического воспитания для современного школьника. Обобщив исследования по патриотической работе в учебно-воспитательном процессе школы (О.С. Богданов, И.И. Болдырев, З.Т. Гасанов, Н.К. Гончаров, А.И. Каиров, Б.Т. Лихачев), мы пришли к выводу, что под патриотическим воспитанием школьников понимается комплексный процесс формирования личностных деятельно проявленных ценностей, самореализации своей гражданской позиции и патриотического мировоззрения в социальном взаимодействии любого уровня. Обязательным условием данного педагогического явления будет постоянное погружение в пространство национальной культуры при помощи различных форм культурно-патриотической идентичности с ценностями и традициями, поведенческими установками и нормами при адаптации к меняющимся социально-экономическим вызовам времени [3].

В современной педагогике патриотическому воспитанию отведена роль важного ценностного ориентира для детей и молодежи. Патриотизм, как основание для ценностного становления личности школьников, рассматривается с позиций аксиологического подхода. Любовь к Родине как высшая ценность, понимание и принятие к формированию собственной жизненной позиции подвигов, совершенных героями труда и военных событий, усвоение гуманистического потенциала, достигнутого в различных формах социальных взаимодействий предков – вот основные векторы патриотического воспитания современной России (Г.Х. Валеева, В.С. Горбунов, Е.Г. Демьянова, С.Н. Смирнов и др.).

Формирование патриотизма на основе богатой истории русского народа выявили в своих исследованиях Н.С. Белобородова, Е.Г. Болдышева, Г.Х. Валова, З.З. Гасанова, Н.П. Касаткина. В историко-культурном подходе раскрывается взаимосвязь развития личности, ценностей культуры и исторических событий. Все, что происходит в одном историческом разрезе времени,

является основанием для формирования новых культурных ценностей, которые в свою очередь служат формой развития и присвоения каждой личностью, живущей в дальнейшем [4].

Для деятельностного подхода патриотизм является формой реализации собственной установки школьника на преобразование действительности при помощи способности к проявлению личной инициативы, умения приносить пользу обществу.

Не менее важен этнопедагогический подход, который определяет традиции воспитания того или иного народа, основывающиеся на системе сложившихся ценностей, происходящих из национального характера. Данное положение выявляет следующее: воспитание детей при помощи этнопедагогического подхода определяется национальными традициями, в результате освоения которых происходит передача знаний, норм поведения, способов познания мира. Для этого подхода свойственно понимание патриотизма через призму семейных и родовых ценностей, специфики национального самосознания и межнационального сотрудничества. Учитывая это к основным путям патриотического воспитания современных школьников можно отнести:

1) социализацию, как формирование взаимодействия и вхождение ребенка в различные сферы жизнедеятельности, подготовку к труду и общественной жизни;

2) гуманизацию, как формирование комфортной социально-образовательной среды, в которой преобладают отношения взаимопонимания и эмпатийные взаимодействия;

3) демократизацию, как свободу выбора методов и форм социально-культурного и учебно-воспитательного взаимодействия во всех средах, в которые входит ребенок;

4) дифференциацию, как отбор и вариативность содержания моделей, программ, форм и методов осуществления патриотического воспитания;

5) гуманитаризацию, как приращивание личностью культурно-исторического и духовно-нравственного наследия многонационального государства [1].

Данные направления взаимообогащаются и взаимодополняются. Они оптимизируют реализацию патриотического воспитания, что проявляется:

– в целевом, адресном подходе к воспитанию патриотизма, когда в этот процесс включаются различные субъекты воспитания и социальные институты. Среди них важнейшими являются семья и школа, использующие эффективные, проверенные приемы воспитательной работы с учетом индивидуальных и возрастных особенностей каждого ребёнка;

– в активности личностной позиции учащегося, которая предусматривает сознательное включение в деятельность, имеющую патриотическую направленность;

– в универсальности актуальных направлений патриотического воспитания, предполагающих целостный, комплексный подход к ним и необходимость применения социально-ценностного опыта прошлых поколений, культивирующего гордость за своих предков;

– в учете местных условий, ориентированных как на идеи и ценности общероссийского патриотизма, так и его региональные особенности, характеризующиеся любовью к родному краю, городу, селу и т. д.

В работах А.Н. Вырщикова и М.Б. Кусмарцева выявлены и соотнесены стадии воспитания патриотизма при условии учета аксиологического, этнопедагогического, культурологического и деятельностного подходов:

Так на первой стадии формируется эмоциональный характер понимания патриотизма, связанный с чувствами, возникающими в детстве и проходящими через всю жизнь человека. Патриотическое воспитание выступает приобщающим к системе ценностей фактором смыслотворчества субъектной самоидентификации ребенка.

На второй стадии происходит осознание своего патриотического уровня развития, совершенствуются формы самовоспитания в данном направлении. Ребенок учится смыслотворчеству, индивидуальной патриотической активности, самостоятельной деятельностной позиции в отношении социальной реальности и гражданских процессов. Именно на этой стадии большое значение имеет народная педагогика (этнопедагогика), которая формирует в детском возрасте духовно-нравственные основы личности.

На третьей стадии происходит трансформация личностных структур обучающегося, он становится активным субъектом духовного и социального саморазвития, человеком, идентифицирующим себя со своей культурой и гражданско-патриотическими ценностями. В процессе раскрытия данной стадии происходит реализация деятельностного подхода [5].

Представленные в научно-педагогической литературе подходы дают возможность трактовать понятие «воспитание патриотизма школьников» как категорию, которая выражена в любви к своей семье, близким людям, родному городу, селу, своей Родине, стремлении действовать во благо товарищей, родителей, значимых близких людей, одобрение которых чрезвычайно важно.

На основе «Концепции духовно-нравственного развития и воспитания граждан России» приоритетными направлениями патриотического воспитания школьников в современных условиях выступают следующие:

- формирование личности обучающегося в контексте родной культуры и естественной эмоциональной среды ребёнка;
- развитие национальной идентичности на основе принятия исторических образов и героических дат нашей Родины;
- полноценное нравственное и интеллектуальное развитие школьников в соответствии с региональным компонентом учебно-воспитательной деятельности;
- приобщение детей к этническим и общечеловеческим ценностям;
- формирование эмоционально-положительного, культурно-ценностного отношения к соседним народам и их традициям.

Воспитание патриотизма как процесс сводится к взаимному культурному обогащению всех его участников – учащихся, учителей, родителей, которым становятся свойственны изменения, выраженные в:

- увеличении знаний об истории своей Родины и других народов, проживающих на её территории;
- повышении значимости и осознанности отношения к Родине, потребности в познании исторических корней своей семьи, малой родины, страны;
- переосмыслении поведенческого компонента жизнедеятельности в направлении патриотизации конкретных дел и поступков в соответствии с патриотическим мировоззрением и убеждениями [2].

Для школьников патриотическое воспитание начинается с принятия патриотических ценностей и переходит к самореализации в патриотической деятельности, которая по сути своей связана с историческими корнями, родовыми и социальными установками, социализацией и приобщением к культуре своей страны. Формы воспитательной патриотической работы позволяют обучающимся не только стать частью сплоченного коллектива класса и школы, но и войти в гражданское общество как социально подготовленный субъект. Мотивы деятельности переходят в установки, взгляды перестраиваются в убеждения, а личность ребенка становится частью социума, связанной со множеством других «Я», приобщается к социальной сфере ценностей, норм, взглядов, целей, поступков и деятельности, интегрируют которые высшие интересы общества и идея служения своему отечеству.

Таким образом, мы приходим к следующим выводам:

- патриотическое воспитание всегда направлено на духовно-нравственное обогащение личности ребенка и других субъектов воспитательного процесса;
- уровень патриотической воспитанности обучающихся определяется в соответствии с высокомотивированными действиями и поступками;
- патриотическое воспитание невозможно без совместной воспитательной деятельности учителей, детей и родителей;
- подлинный патриотизм являясь возвышенным чувством показывает незаменимую ценность духовно-нравственного и культурного развития каждого ребенка и взрослого.

Таким образом, патриотическое воспитание – это процесс эффективного взаимодействия всех субъектов учебно-воспитательной среды, направленный на формирование гражданских качеств каждого ребенка и раскрытие культурно-ценностных форм взаимодействия в учебной и социальной реальности, сопряженной с семьей, Родиной и обществом.

#### *Библиографический список*

1. Волкова, О.В. Патриотическое воспитание детей в современных условиях: учебно-методическое пособие / О.В. Волкова – Глазов, 2008. – 40 с.
2. Вырщиков, А.Н. Патриотическое воспитание молодёжи в современном российском обществе: Монография / А.Н. Вырщиков, М.Б. Кусмарцев. – Волгоград: НП ИПД «Авторское право», 2006. –172 с.
3. Колябина, Т.С. Патриотизм и гражданственность как комплекс социокультурных и духовных ценностей: динамика формирования у современных россиян: автореф. дис. канд. соц. наук / Т.С. Колябина. – Краснодар, 2006. – 26 с.
4. Куделич, А.А. Формирование ценностных ориентаций нравственно-патриотической направленности у детей старшего школьного возраста: автореф. канд. пед. наук / А.А. Куделич. – Смоленск, 2008. – 30 с.
5. Настольная книга по патриотическому воспитанию школьников / авт.-сост. А.Н. Вырщиков, М.Б. Кусмарцев, А.П. Пашкович. – М.: Глобус, 2007. — 330 с.

---

## Раздел 5. Инклюзивное образование

А.В. Винеvская

### СТАНОВЛЕНИЕ И РАЗВИТИЕ РЕГИОНАЛЬНОЙ СИСТЕМЫ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

*Аннотация.* Статья посвящена вопросу описания становления и развития региональной системы инклюзивного образования Ростовской области. Также предлагается модель многоуровневой системы инклюзивного образования, которая была разработана с учетом региональных особенностей. Автором описываются компоненты модели и ее содержательное наполнение.

*Ключевые слова:* региональная модель, инклюзивное образование, компоненты модели, управление образованием

A.V. Vinevskaya

### FORMATION AND DEVELOPMENT OF THE REGIONAL SYSTEM OF INCLUSIVE EDUCATION

*Annotation.* The article is devoted to the description of the formation and development of the regional system of inclusive education in the Rostov region. A model of multi-level management of the inclusive education system is also proposed, which was developed taking into account regional peculiarities. The authors describe the components of the model and its content.

*Key words:* regional model, inclusive education, model components, education management

Сегодня для российского образования актуально решение проблемы обучения детей с разными возможностями и потребностями, в том числе посредством инклюзии. Инклюзивное образование, закрепленное в законе «Об образовании в Российской Федерации», Концепции государственной семейной политики в Российской Федерации на период до 2025 г., Концепции



развития образования обучающихся с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья до 2030 г., федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, реализует идею равенства в получении образования любым человеком, имеющим физические, интеллектуальные, социальные, эмоциональные, языковые и другие особенности.

Одним из ключевых направлений современной образовательной политики в России является развитие инклюзивного образования для детей с ограниченными возможностями здоровья. Российские регионы значительно различаются по географическому положению, климатическим условиям, уровню экономического развития и финансовой поддержке, плотности и занятости населения, национально-этническому составу, а также численности детей с ограниченными возможностями здоровья и разнообразию их потребностей. Эти факторы необходимо учитывать при решении вопросов образования, включая инклюзивное. В последние десятилетия наблюдается рост числа детей с особыми образовательными потребностями, обучающихся в инклюзивных условиях.

Для детей с ограниченными возможностями здоровья, проживающих в конкретном регионе, необходимо создать образовательную систему, способную учитывать и удовлетворять их уникальные образовательные потребности. Учитывать эти особенности в рамках централизованного федерального управления невозможно ни на практике, ни теоретически. Это подчеркивает сложности реализации личностно-ориентированного образования в условиях централизованной системы, что затрудняет процессы демократизации и гуманизации образования [1].

Каждый российский регион стремится к созданию на своей территории полного набора современных образовательных услуг и организаций, их предоставляющих, в том числе инклюзивных образовательных организаций. Процесс развития инклюзивного образования во многом определяет экономическую, социальную, духовную жизнь региона. В настоящее время единые подходы к структуре и организации региональной системы инклюзивного образования не разработаны. Продуктивными для нашего исследования являются компоненты, выявленные:

- ценностно-ориентационный (цели, задачи, принципы отечественной и региональной образовательной политики в области инклюзивного образования);

- организационный (координация управления инклюзивным образованием);
- нормативно-регламентирующий (юридическое закрепление обязательности образования и его вариативности для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья);
- материально-пространственный (определяющий материальное обеспечение и учет территориального расположения региональной системы образования);
- информационно-содержательный (ФГОС начального общего образования обучающихся с ОВЗ, адаптированные образовательные программы, информационные образовательные ресурсы, решающие задачи инклюзивного образования);
- перспективно-проективный (прогноз развития инклюзивного образования, его тенденций и стратегии) [4].

Как пишет в своих исследованиях Л.В. Жаворонкова, «региональная система инклюзивного образования является частью социальной инфраструктуры региона, формируется под влиянием экономических, социальных, демографических и других факторов. В широком смысле ее можно рассматривать как совокупность субъектов всех уровней управления, участвующих в инклюзивных образовательных процессах или заинтересованных в них» [3, 240].

В узком смысле система инклюзивного образования региона представляет собой совокупность образовательных институтов и механизмов, обеспечивающих взаимодействие между этими институтами, то есть муниципальные образовательные системы, органы управления образованием регионального и муниципального уровней, образовательные организации разных типов: дошкольные, общеобразовательные, осуществляющие профессиональное, дополнительное образование и др.

В результате анализа различных источников информации и накопленного опыта были выявлены несколько ключевых проблем в управлении процессом интеграции детей с ограниченными возможностями здоровья в общее образование. Основные проблемы следующие:

1. Низкая готовность общеобразовательных организаций к инклюзии, что связано с недостаточным ресурсным обеспечением.
2. Формальный и стихийный характер подготовки педагогов, что не позволяет им эффективно работать с детьми с особыми потребностями.
3. Игнорирование успешных инклюзивных практик, которые были

разработаны в одном муниципальном образовании, другими муниципалитетами региона.

4. Незначительные положительные изменения, наблюдаемые в результате реализации проектов по развитию инклюзии на различных уровнях региональной системы образования [2].

Потребность в успешной управленческой деятельности и научно-методической поддержке педагогов, в выработке и применении единых механизмов региональной образовательной политики в сфере образования детей с ограниченными возможностями здоровья определяет актуальность исследования управления развитием региональной системы инклюзивного образования на всех уровнях: региональном, муниципальном, уровне образовательной организации и детско-родительского сообщества.

При построении модели мы предъявляли к ней такие требования, как транзитивность, простота и адекватность. *Транзитивность* – это «прозрачность» модели, узнаваемость ее компонентов и их взаимосвязей. *Простота* модели – это ее неизбежное свойство, поскольку невозможно отобразить все многообразие существующей действительности, с другой стороны, модель должна быть простой, поскольку она является рабочим инструментом, который должен быть обозримым и понятным. *Адекватность* модели означает, что она достаточно полна, точна и истинна не вообще, а в той мере, которая обеспечивает достижение поставленной цели [5].

Представленная нами модель строится с учетом нормативных правовых документов государственного регламентирования и социального регулирования на основе существующих общественных потребностей внедрения инклюзии в практику школьного образования.

Функционально-содержательный компонент включает следующие основополагающие функции многоуровневого управления: целеполагания, которая позволила обосновать и выдвинуть общую цель управления развитием инклюзивного образования в регионе на разных уровнях, определить пути ее достижения и спрогнозировать ожидаемые результаты, расширить число целевых приоритетов в соответствии с планируемыми изменениями в системе общего образования; координирующую, которая отвечает за согласованность участников взаимодействия на разных уровнях управления; контролирующую, обеспечивающую оперативную, динамичную и гибкую проверку результативности управления; стимулирующую, содействующую раскрытию потенциала педагогов и коллективов

образовательных организаций; мотивирующую педагогов на профессионально-личностные достижения в реализации инклюзивного подхода; аналитическую, способствующую постоянному отслеживанию, анализу и оценке результативности управленческой деятельности.

Организационный компонент модели связан с обеспечением выявленных выше условий, а также включает средства их создания. Для этого используются общие формы: совещание, конференция, семинар, проблемная группа; а также общие методы: педагогическое наблюдение, проблемная ситуация, рефлексия, сравнение, сопоставление, анализ и др. Они применяются на всех уровнях управления развитием региональной системы инклюзивного образования. Проектные технологии, кооперативное обучение и др. способствуют конструктивному взаимодействию на всех уровнях управления, позволяют выбрать оптимальный способ деятельности для достижения общих целей и задач.

Условиями многоуровневого управления развитием региональной системы инклюзивного образования являются мониторинг управления развитием инклюзивных процессов на региональном и муниципальном уровнях, в образовательной организации и первичном коллективе, позволяющий отследить положительную и отрицательную динамику инклюзивных процессов, выявить актуальные проблемы; проектирование в процессе совместной деятельности субъектов разного уровня, решающее задачи построения регионального инклюзивного образования; непрерывная подготовка педагогических кадров, обеспечивающая подготовленность педагогов к решению новых профессиональных задач; научно-методическое обеспечение, способствующее профессиональному развитию и саморазвитию педагогов и коллективов образовательных организаций; взаимодействие и координация субъектов инклюзивного образования, обеспечивающие согласованность развития инклюзивных процессов на всех уровнях управления в региональной системе образования.

Аналитико-результативный компонент предполагает отслеживание успешности многоуровневого управления развитием инклюзивного образования в регионе, которая проявляется как изменения на уровне обучающихся, педагогов и родителей (законных представителей) обучающихся с ОВЗ и выявляется на основе разработанных нами критериев и показателей успешности управления развитием на всех уровнях региональной системы инклюзивного образования – результативных и организационно-

процессуальных. В качестве результативных критериев нами определены образовательные результаты обучающихся с ОВЗ, степень их социализированности, развитие профессиональной подготовленности педагогов к работе в условиях инклюзии, удовлетворенность родителей (законных представителей); организационно-процессуальные достижения – реализация принципов и организационно-педагогических условий на региональном и муниципальном уровне, уровне образовательной организации и первичного детско-родительского коллектива [6].

Сущность этой модели включает несколько ключевых аспектов:

1. Принцип равенства и доступности. Инклюзивное образование предполагает, что все дети, включая тех, кто имеет особые образовательные потребности (например, с ограниченными возможностями здоровья), должны иметь возможность учиться в одном классе и получать качественное образование.
2. Индивидуализация обучения. В рамках инклюзивного образования важно учитывать уникальные потребности каждого ученика. Это может включать адаптацию учебных материалов, использование специальных технологий или изменение методов преподавания.
3. Сотрудничество и командный подход. Инклюзивная модель требует взаимодействия различных специалистов – учителей, психологов, социальных работников и родителей. Это сотрудничество помогает создавать поддерживающую образовательную среду.
4. Социальная интеграция. Инклюзия не ограничивается только академическими аспектами. Она также направлена на развитие социальных навыков и взаимодействия между всеми учащимися, что способствует формированию дружелюбной и толерантной атмосферы в школе.
5. Поддержка и ресурсы. Для успешной реализации инклюзивного образования необходимы соответствующие ресурсы, такие как обучение педагогов, создание доступной инфраструктуры и наличие вспомогательных технологий.
6. Философия принятия разнообразия. Инклюзивное образование основывается на идее, что разнообразие является нормой, а не исключением. Это формирует у детей уважение к различиям и понимание ценности каждого человека.

Финансовые ресурсы реализации модели:

Основные направления, на которые могут быть направлены эти средства, включают:

#### 1. Обучение и подготовка кадров:

- Финансирование программ повышения квалификации для учителей, психологов и других специалистов, работающих с детьми с особыми образовательными потребностями.

- Оплата курсов и семинаров по инклюзивным методам обучения.

#### 2. Создание доступной инфраструктуры:

- Модернизация школьных помещений для обеспечения доступности для детей с физическими ограничениями (пандусы, лифты, специальные туалеты).

- Обеспечение необходимыми средствами обучения и адаптацией образовательной среды (например, специальные парты, оборудование для детей с нарушениями слуха и зрения).

#### 3. Разработка и закупка учебных материалов:

- Приобретение специализированных учебников, пособий и технологий, адаптированных для детей с особыми потребностями.

- Закупка программного обеспечения и оборудования для поддержки обучения (например, компьютеры с программами для детей с нарушениями зрения).

#### 4. Службы поддержки:

- Финансирование работы специалистов, таких, как логопеды, дефектологи, психологи и социальные работники, которые помогают детям с особыми потребностями.

- Создание и поддержка дополнительных вспомогательных служб (например, ассистенты).

#### 5. Организация дополнительных мероприятий:

- Проведение мероприятий, направленных на развитие инклюзии в школе (семинары, тренинги, культурные мероприятия).

- Организация досуговых программ и мероприятий для совместного взаимодействия всех учащихся.

#### 6. Участие родителей и сообщества:

- Поддержка инициатив родителей и местных сообществ в области инклюзии через финансирование проектов и программ.

- Создание информационных кампаний для повышения осведомленности о важности инклюзивного образования.

#### 7. Мониторинг и оценка:

- Финансирование исследований и оценок эффективности инклюзивных практик в школе для дальнейшего улучшения методов работы.

Социальный результат реализации модели инклюзивного образования включает в себя несколько ключевых аспектов, которые способствуют улучшению как образовательной среды, так и социальной структуры общества в целом. Вот основные социальные результаты:

1. Улучшение социальной интеграции:

- Учащиеся с различными потребностями становятся частью общего образовательного процесса, что способствует их интеграции в общество и уменьшает стигматизацию.

2. Развитие толерантности и уважения:

- Инклюзивное образование способствует формированию у детей уважения к различиям, развитию эмпатии и понимания, что, в свою очередь, снижает предвзятости и дискриминацию.

3. Формирование навыков сотрудничества:

- Учащиеся учатся работать в группах, взаимодействовать и поддерживать друг друга, что развивает навыки командной работы и сотрудничества.

4. Повышение качества жизни:

- Дети с особыми образовательными потребностями получают возможность развивать свои способности и навыки, что способствует их личностному росту и повышению качества жизни.

5. Создание поддерживающего сообщества:

- Вовлечение родителей и местного сообщества в процесс обучения создает более сплоченное и поддерживающее окружение для всех учащихся.

6. Снижение уровня агрессии и конфликтов:

- Инклюзивная среда способствует уменьшению конфликтов между учащимися, так как они учатся понимать и принимать различия друг друга.

7. Развитие лидерских качеств у учащихся:

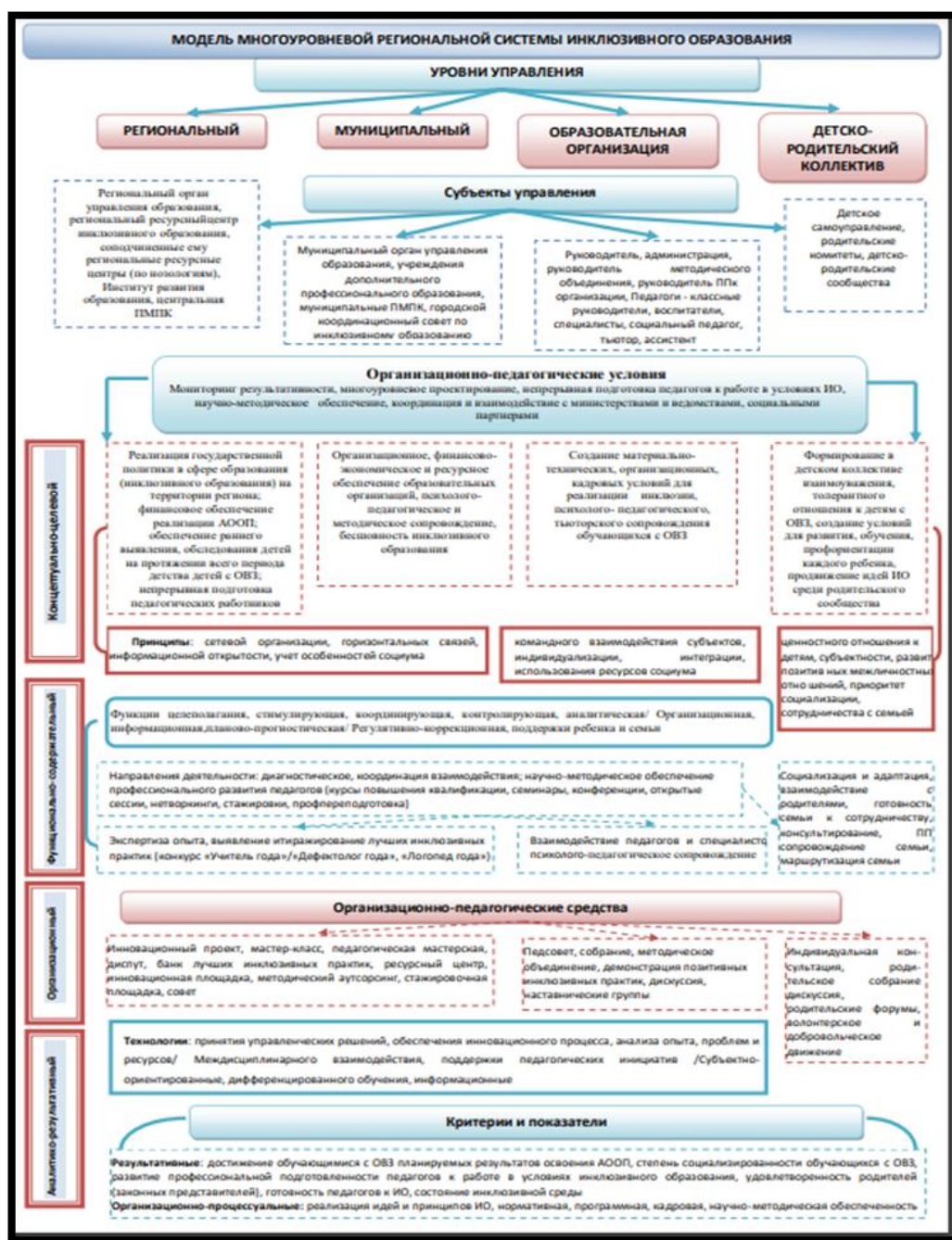
- Учащиеся становятся более уверенными в себе, развивают лидерские качества, что помогает им в дальнейшем взаимодействии с окружающим миром.

8. Подготовка к разнообразному обществу:

- Инклюзивное образование готовит учащихся к жизни в многообразном обществе, где они смогут взаимодействовать с людьми разных культур, способностей и взглядов.

9. Улучшение общественного мнения о людях с особыми потребностями:

- Успешная реализация инклюзивного образования способствует изменению общественного мнения и повышению осведомленности о правах и возможностях людей с особыми потребностями.



Таким образом, потребность в успешной управленческой деятельности и научно-методической поддержке педагогов в выработке и применении единых механизмов региональной образовательной политики в сфере образования детей с ограниченными возможностями здоровья определяет актуальность разработки модели региональной системы инклюзивного образования



на всех уровнях: региональном, муниципальном, уровне образовательной организации и первичного детско-родительского коллектива на основе преемственности и согласованности.

#### *Библиографический список*

1. Винеvская, А.В., Ткачук, О.В., Выдрина, Л.А., Солдатенко, А.П. Мониторинг формирования жизненных компетенций у детей с ОВЗ в условиях реализации стандартов образования // Педагогическая диагностика: история, теория, современность: материалы Всероссийской научной конференции Таганрогского института имени А.П. Чехова (филиала) ФГБОУ ВО "Ростовский государственный экономический университет (РИНХ)" / отв. ред. О.А. Кочергина. – Ростов-на-Дону, 2020. – С. 35–40.
2. Горюнова, Л.В., Винеvская, А.В., Гринько, З.А., Кочкина, О.Ю. Технология индивидуализации сопровождения в инклюзивном образовании обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) «Цветовой режим сопровождения». – Ростов-на-Дону; Таганрог, 2023.
3. Жаворонкова, Л.В. Проектировочно-управленческие умения педагогов при работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья / Л.В. Жаворонкова // Социально-педагогическая поддержка лиц с ограниченными возможностями здоровья: теория и практика: материалы II Международной научно-практической конференции «Социально-педагогическая поддержка лиц с ограниченными возможностями здоровья: теория и практика». – Ялта: РИО «ГПА», 2018. – С. 240–242.
4. Жаворонкова, Л. В. Научно-методическое обеспечение региональной системы инклюзивного образования / Л. В. Жаворонкова // Современное педагогическое образование. – 2021. – № 10. – С. 91–96.
5. Нигматуллина, И.А., Садретдинова, Э.А., Долотказина, А.Р., Давыдова, Е.Ю., Хаустов, А.В., Мамохина, У.А., Черенева, Е.А., Дергачева, Е.В., Медова, Н.А., Винеvская, А.В. Система комплексного сопровождения детей с расстройствами аутистического спектра: региональный опыт // Образование и саморазвитие. – 2022. – Т. 17. – № 3. – С. 296–316.
6. Моргачева, Е.Н. Сравнительный анализ интегративных тенденций в американском и российском специальном образовании [ Электронный ресурс ] / Е. Н. Моргачева // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3: Педагогика и психология. – 2010. – № 3. – Режим доступа <https://cyberleninka.ru/article/n/sravnitelnyy-analiz-integrativnyhtendentsiyva-merikanskom-i-rossiyskom-spetsialnom-obrazovanii> [Дата обращения: 20.11.2024].

**А.В. Винеvская, К.Д. Аргун, А.А. Бреднева**

**МЕТОДИКА ПРОВЕДЕНИЯ ЗАНЯТИЙ ПО РАННЕЙ  
ПРОФОРИЕНТАЦИИ У ПОДРОСТКОВ С РАССТРОЙСТВАМИ  
АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА НА ОСНОВЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ  
УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОГО КОМПЛЕКСА «ВЗРОСЛЯНДИЯ»**

*Аннотация.* Данная статья посвящена вопросу проведения ранней профориентации у подростков с расстройствами аутистического спектра (РАС) спомощью создания условий для подготовки обучающихся с расстройствами аутистического спектра к знакомству с профессиями и последующему их осознанному выбору в соответствии с их особенностями и психологическими данными.

*Ключевые слова:* расстройства аутистического спектра (РАС), ранняя профориентация, подростки, учебно-методический комплекс «Взросляндия», инклюзивное образование.

**A.V. Vinevskaya, K.D. Argun, A.A. Bredneva**

**METHODS OF CONDUCTING CLASSES ON EARLY CAREER  
GUIDANCE IN TEENAGERS WITH AUTISM SPECTRUM DISORDERS  
BASED ON THE USE OF THE EDUCATIONAL AND METHODOICAL  
COMPLEX «VZROSLYANDYA»**

*Annotation.* This article is devoted to the actualization of the issue of early career guidance in teenagers with ASD by creating conditions for preparing pupils with autism spectrum disorders to get acquainted with professions and their eventual conscious choice in accordance with their characteristics, psychological details as well as aspects of modern society.

*Key words:* autism spectrum disorder (ASD), early career guidance, teenagers, educational and methodical complex «Vzroslyandya», inclusive education.

Каждый человек на определенном отрезке жизненного пути начинает задаваться вопросом о выборе профессии, и поиск ответа на этот вопрос является достаточно сложным и не всегда однозначным. Часто выпускники школ не знают, кем они хотят быть, какая профессия им интересна. А ведь от

выбора профессии зависит многое – и материальный достаток, и круг общения, и возможности карьерного роста. Правильный выбор профессии определяет дальнейшие ориентиры в жизни. Что же такое профессия? Как ее выбрать? У кого можно спросить совета? На эти вопросы может ответить педагог, который реализует раннюю профориентацию.

Профориентация – это помощь в профессиональном самоопределении. При этом профессиональное самоопределение следует понимать как сложный и долгий процесс выбора будущей трудовой деятельности [3]. На настоящий момент времени профориентационная работа в большей степени проводится в стенах школы, поэтому перед этой образовательной организацией стоит ряд важных задач. В рамках исследуемого нами вопроса есть документ, подтверждающий актуальность профориентации подростков с РАС, а именно Распоряжение Правительства Российской Федерации от 16 августа 2022 года № 2253-р, в 7 пункте которого указано, что «должна быть организована профориентационная работа с инвалидами молодого возраста и лицами с ограниченными возможностями здоровья по содействию их трудоустройству» [4].

В связи с этим студенты магистерской программы «Инклюзивное образование и педагогическая реабилитология» Академии психологии и педагогики Южного Федерального Университета в рамках проекта «Ресурсная Мастерская», разработали план проведения учебных занятий по ранней профориентации для обучающихся с РАС с использованием материалов учебно-методического комплекса «Взросляндия». Структура комплекса «Взросляндия» включает в себя такие компоненты, как серия анимационных фильмов «Калейдоскоп профессий», руководство по сопровождению серий мультфильмов, карта «Взросляндия», настольная игра «ПРОФИ +». С помощью материалов данного комплекса были подготовлены технологические карты занятий по ранней профориентации для детей и подростков с РАС [5]. Адаптация этих занятий является обязательным компонентом подготовки методических материалов для проведения курса ранней профориентации в связи с тем, что обучение детей с РАС требует индивидуального подхода, учитывая специфические особенности их когнитивного и эмоционального развития. Если для нормотипичных детей можно использовать стандартные подходы в проведении занятий по ранней профориентации, то для детей с расстройствами аутистического спектра принципиально важным является

подкрепление аудиальной информации такими инструментами как визуальное сопровождение текста, рефлексия, текстографика [2].

Необходимость проведения такого рода занятий также была инициирована родителями, имеющими детей с расстройствами аутистического спектра. Об этом мы узнали, проведя на базе МАОУ «Школа №96 Эврика-Развитие имени Михаила Васильевича Нагибина» г. Ростова-на-Дону обзорный опрос родителей. Мы выяснили, что подавляющее число из них не имеет представления о том, как ориентировать своих детей в отношении выбора профессии, какие профессии стоит им рекомендовать, и, главное, где искать подходящую для восприятия детьми с РАС информацию.

В этой связи занятия проводились магистрантами направления «Инклюзивное образование и педагогическая реабилитация» в МАОУ «Школа №96 Эврика-развитие» и в пространстве детей с расстройствами аутистического спектра «Ресурсная мастерская» (руководитель доктор педагогических наук, профессор Л.В. Горюнова).

Структура занятия включает в себя:

1. Организационный момент (педагог приветствует ребенка, настраивает на продуктивную работу и дружественную атмосферу).
2. Подготовка к основному этапу (Актуализация опорных знаний).

Педагог озвучивает тему занятия, демонстрируя визуальную опору в виде цветных карточек с изображением рисунка по теме. Задаёт вопросы ученику по его актуальным знаниям о теме урока. Как пример вовлечения ребенка в тему урока, педагог использует тематические загадки.

3. Просмотр анимационного фильма «Калейдоскоп профессий».
4. Обобщение и систематизация знаний (Педагог раскладывает перед ребенком карточки с понятиями по теме мультфильма и задает вопросы. Педагог предъявляет карточку с использованием технологии нейротекстографики и предлагает написать в квадрате описание профессии).
5. Подведение итогов (Педагог говорит об окончании занятия и подытоживает усвоенный материал).
6. Рефлексия (Использование карты «Взросляндия», использование различных раскрасок по теме анимационного фильма, а также аппликаций и поделок из пластилина) [1].

С помощью комплекса «Навигатум: калейдоскоп профессий» нами были проведены занятия на такие темы, как: «Кем стать?», «Тренер», «Ветери-

нар», «Архитектор», «Менеджер», «Логист», «Кадровый центр», «Автослесарь», «Строительные профессии», «Электрогазосварщик», «Все профессии важны».

Также нами были разработаны чек-листы для тьюторского сопровождения детей с РАС, где специалисты фиксировали то, как может обучающийся объяснить понятия из мультфильма, активность и заинтересованность ребенка во время урока, усидчивость и сосредоточенность ребенка во время проведения занятия и т. д. [2]. Учитывая эти особенности, мы строили план-конспект проведения занятий. По результатам опроса, зафиксированного в вопросах чек-листов тьюторами была проведена первичная диагностика. Она помогла показать нам, как у учеников изменились представления о профессиях, и выявить то, на сколько у них расширилось понимание того, чем занимается представители различных профессий.

Таким образом, вопрос проведения ранней профориентации волнует родителей как нормотипичных детей, так и родителей детей с РАС. При работе с подростками, имеющими расстройства аутистического спектра, важно учитывать их особенности восприятия информации, чтобы наилучшим образом сформировать у них представления о различных профессиях. Помочь педагогам в структуризации таких профориентационных занятий может использование технологических карт, созданных на основе учебно-методического комплекса «Взросляндия». Такого рода систематическая работа может помочь подросткам с РАС не только актуализировать их понимание трудовой деятельности, но еще и адаптироваться в обществе, что является важным шагом к успешной интеграции в окружающем мире.

#### *Библиографический список*

1. Винеvская А.В. Инклюзивный проект «Путешествие в мир нравственности: разговоры о семенных ценностях» / Педагогическое образование: традиции и инновации. – 2024. – № 1. – С. 65–69.
2. Винеvская А.В. К вопросу о диагностике сенсорного развития детей с расстройствами аутистического спектра/Педагогическое образование: традиции и инновации. – 2024. – № 2. – С. 110–114.
3. Горюнова Л.В., Тимченко Е.С., Землина Е.М., Винеvская А.В. Тьюторское сопровождение и волонтерская деятельность в условиях образовательного туризма с детьми с проблемами в поведении. – Ростов-на-Дону – Таганрог, 2024.

4. Пряжников Н.С. Профориентация в школе: игры, упражнения, опросники / Н.С. Пряжников. – М.: Вако, 2006. – 288 с.
5. Распоряжение Правительства Российской Федерации от 16 августа 2022 года № 2253-р
6. Смирнов А.Ю. Методические рекомендации по работе с игровой развивающей средой «Навигатум: калейдоскоп профессий» [Электронный ресурс]. – М.: ТЦ Сфера, 2017. – Режим доступа: <https://www.eduportal44.ru/Sharya/-wlbtr/2/DocLib52/Педагогам%20и%20психологам-%20для%20проведения%20профориентационных%20занятий/>.

**Г.Н. Кобякова, А.А. Кудрина**

**ФОРМИРОВАНИЕ СВЯЗНОЙ РЕЧИ  
У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ  
НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ III УРОВНЯ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ**

*Аннотация.* Статья посвящена изучению формирования связной речи у детей дошкольного возраста с ОНР III уровня. В работе отражены результаты исследования развития связной речи по методике В.П. Глухова. Актуальность проблемы состоит в том, что с каждым годом число детей-логопатов растет, следовательно, у них неизбежно возникновение речевых трудностей, в том числе связной речи.

*Ключевые слова:* связная речь, речевое развитие, общее недоразвитие речи третьего речевого уровня, рассказ, грамматический строй, предложение.

**G.N. Kobyakova, A.A. Kudrina**

**FORMATION OF COHERENT SPEECH IN PRESCHOOL CHILDREN WITH GENERAL SPEECH UNDERDEVELOPMENT OF THE III LEVEL OF SPEECH DEVELOPMENT**

*Annotation.* The article is devoted to the study of the formation of coherent speech in preschool children with ONR III. The paper reflects the results of a study of the level of development of coherent speech according to the methodology of V.P. Glukhov. The urgency of the problem lies in the fact that every year the num-

ber of children with speech disorders is growing, therefore, they inevitably have communication difficulties.

**Key words:** coherent speech, speech development, general underdevelopment of speech of the third speech level, story, grammatical structure, sentence.

Успешное становление личности невозможно без нормативного речевого развития ребенка, а одним из главных компонентов речевого развития является связная речь. Именно она позволяет человеку свободно коммуницировать в социуме, выразить свои мысли таким образом, чтобы речь была понятна окружающим. По мнению Ф.А. Сохина, «связная речь – это не просто последовательность связанных друг с другом мыслей, которые выражены точными словами в правильно построенных предложениях... Связная речь как бы вбирает в себя все достижения ребенка в овладении родным языком, в освоении его звуковой стороны, словарного запаса и грамматического строя» [4, 5].

Владение родным языком – это не только умение правильно построить высказывание. Ребёнок должен научиться именно строить предложение – не просто называть предмет, но и описывать его, рассказывать о каком-то событии, явлении, о последовательности событий. Все это развивает не только речь, но и мышление, воображение, восприятие, и в целом умственные способности у дошкольника.

Предмет нашего рассмотрения – речь дошкольников с третьим уровнем речевого развития. Исследователи характеризуют её как такую форму речевого недоразвития, в которой фразовая речь в целом сформирована, однако есть элементы лексико-грамматического и фонетико-фонематического недоразвития. Отмечается недифференцированное произнесение звуков, когда один звук заменяет одновременно два или несколько звуков данной или близкой фонетической группы [3, 318].

По мнению логопедов, современные родители и педагоги обращают большее внимание на совершенствование произносительных недостатков речи, нежели на связность, грамотность и гармоничность высказывания в целом. Для детей дошкольного возраста с ОНР III уровня эта проблема является наиболее актуальной, потому что к школе необходимо овладеть базовыми навыками связной речи.

Целью нашего исследования стало изучение формирования связной речи у детей дошкольного возраста с ОНР III уровня.

Нами была выдвинута гипотеза о том, что у детей дошкольного возраста с ОНР III уровня недостаточно сформирована связная речь, что препятствует полноценному речевому развитию и становлению коммуникации у ребенка.

Для комплексного исследования состояния связной речи у дошкольников с данным нарушением мы обратились к методике В.П. Глухова [2, 64]. Основной принцип его подхода к изучению связной речи – это наблюдение за речью детей в процессе игровой, обиходно-бытовой и учебной деятельности. Основное внимание обращается на наличие и уровень сформированности у детей навыков фразовой речи и на особенности речевого поведения. Исходя из особенностей нарушения у испытуемых, мы адаптировали данную методику. Она включила в себя следующие задания:

*Задание № 1. Построение предложения/фразы*

Цель задания: определить способность ребенка составлять законченное высказывание на уровне фразы (по изображенному на картинке действию).

Материал: серия картинок с изображением следующих действий.

При показе каждой картинке ребёнку задаётся вопрос-инструкция: скажи, что здесь нарисовано? При отсутствии фразового ответа задаётся второй вспомогательный вопрос, непосредственно указывающий на изображённое действие («Что делает мальчик/девочка?»).

Критерии оценивания:

4 балла (высокий уровень) – ребенок отвечает на вопросы полными предложениями, без помощи педагога. Предложение строится в соответствии с грамматическими нормами.

3 балла (средний уровень) – ребенок выполняет задание с помощью наводящих вопросов педагога, но исправляет свои ошибки самостоятельно в последующих предложениях. Грамматическая структура не нарушена.

2 балла (недостаточный уровень) – ребенок называет больше половины предложений исключительно с помощью наводящих вопросов. Грамматическая структура предложения слабо нарушена.

1 балл (низкий уровень) – ребенок выполняет задание исключительно с наводящими или повторными вопросами педагога. Грамматическая структура предложения либо слабо нарушена, либо присутствуют грубые грамматизмы.

0 баллов (низкий уровень) – задание не выполнено.



### *Задание №2. Рассказ по серии сюжетных картинок*

Цель задания: определить способность ребенка строить последовательный и логически завершённый рассказ по серии сюжетных картинок.

В данном задании использовались три разные пробы картинного материала. Пробы давались в порядке усложнения заданий – от самого простого к сложному.

Материал: картинный материал из альбома О.Б. Иншаковой «Мальчики и ёж» [1, 275]; серия рисунков художника Николая Радлова «Упрямые козлята» [1, 277]; серия сюжетных картинок «Хитрый ёжик».

Картинный материал в нужной последовательности мы раскладывали перед ребёнком и давали внимательно их рассмотреть.

Инструкция: «Рассмотри картинки и составь последовательный рассказ».

Критерии оценивания:

4 балла (высокий уровень) – самостоятельно составлен связный рассказ, отображающий изображённый сюжет. Соблюдается последовательность в передаче событий и связь между фрагментами-эпизодами.

3 балла (средний уровень) – рассказ составлен с некоторой помощью. Достаточно полно отображено содержимое картинного материала, возможны пропуски отдельных моментов, не нарушающих смыслового соответствия рассказа.

2 балла (недостаточный уровень) – рассказ составлен с применением наводящих вопросов и указаний на соответствующую картинку или деталь. Нарушена связность повествования. Отмечаются пропуски нескольких моментов действия и смысловые несоответствия.

1 балл (низкий уровень) – рассказ составлен с применением наводящих вопросов. Его связность резко нарушена. Отмечается пропуск существенных моментов действия и целых фрагментов, что нарушает смысловое соответствие рассказа картинному материалу. Рассказ подменяется перечислением действий, перечисленных на картинках.

0 баллов (низкий уровень) – задание не выполнено.

### *Задание №3. Продолжение рассказа по данному началу*

Картинный материал: сюжетный фрагмент из рассказа Н. Носова «Три охотника».

Инструкция: «Внимательно послушай текст и придумай, как его продолжить. Как нам спасти Колю? Посмотри на картинку и заверши рассказ».

Речевой материал (текст):

*Коля учился в первом классе. Дорога от дома до школы шла через лес. Однажды зимой Коля возвращался домой из школы. Он шел по лесной тропинке. Вдруг из-за деревьев выскочили четыре больших волка. Коля бросил портфель и быстро залез на дерево. Волки окружили дерево и, щелкая зубами, глядели на мальчика. Один волк прыгнул и хотел схватить его...*

После прочтения рассказа дается картинный материал, чтобы на наглядной опоре было легче придумать продолжение.

Критерии оценивания:

4 балла (высокий уровень) – рассказ составлен самостоятельно, соответствует по содержанию данному началу, доведен до логического завершения, дается объяснение происходящих событий. Соблюдается связность и последовательность изложения, создан достаточно развернутый сюжет и адекватные образы.

3 балла (средний уровень) – рассказ составлен самостоятельно или с небольшой помощью педагога, в целом соответствует творческой задаче, достаточно информативен и завершен. Отмечаются нерезко выраженные нарушения связности, пропуски сюжетных моментов, не нарушающие общей логики повествования.

2 балла (недостаточный уровень) – рассказ составлен с помощью повторных наводящих вопросов. Отмечаются отдельные смысловые несоответствия, недостаточная информативность, отсутствие объяснения передаваемых событий, что снижает коммуникативную целостность сообщения. Связность изложения нарушена.

1 балл (низкий уровень) – рассказ составлен целиком по наводящим вопросам. Крайне беден по содержанию, схематичен. Продолжен в соответствии с замыслом, но не завершен. Резко нарушена связность повествования, допускаются грубые смысловые ошибки. Нарушается последовательность изложения в целом.

0 баллов (низкий уровень) – задание не выполнено.

На основе вышеперечисленного комплекса заданий мы разработали шкалу оценивания уровня сформированности связной речи у дошкольников с ОНР III уровня:

9–12 баллов – высокий уровень;

5–8 баллов – средний уровень;

0–4 балла – низкий уровень.

Исследование проводилось на базе МБДОУ д/с №101 города Таганрога. Экспериментальную группу составили 10 детей в возрасте 5–6 лет, посещающие логопедическую группу и имеющие логопедическое заключение «общее недоразвитие речи 3-го уровня».

Обратимся к полученным в ходе эксперимента результатам.

Представим результаты нашего исследования по заданию № 1.

Из десяти испытуемых двое детей (20%) владеют высоким уровнем в данной пробе. Они самостоятельно строят развернутые предложения без нарушения грамматической структуры. Трое детей (30%) имеют средний уровень – они также выполняют задания, но только с небольшой помощью логопеда и наводящих вопросов.

Детям требовалось детальное рассмотрение картинного материала и стимулирующие вопросы для построения развернутого высказывания. Грамматическая структура предложения при этом не была нарушена. Четверо детей (40%) владеют недостаточным уровнем в построении предложений. Свои ошибки дети самостоятельно не исправляли. Грамматическая структура предложений значительно нарушалась, вследствие чего иногда искажался и смысл высказывания.

Представим пример ответов одного из испытуемых с недостаточным уровнем развития связной речи по заданию № 1: «Мальчик играет машинка», «Торт мальчик режет», «Девочка играет машинка». При составлении последующих предложений с помощью логопеда – ошибки свои не осознавал и не исправлял. Всего один испытуемый (10%) показал низкий уровень – он называл только конкретное лицо или действие, изображенное на рисунке. Построить неполное предложение удавалось только при многократных вспомогательных вопросах логопеда. Представим пример диалога логопеда и испытуемого при выполнении задания № 1:

- Что здесь нарисовано?
- Мальчик.
- А что он здесь делает?
- Режет.
- Что он режет?
- Торт.

По такой схеме создавались все предложения в данном задании. Составлять полные предложения мальчик затруднялся и самостоятельно свои

ошибки в последующих предложениях не исправлял. Результаты выполнения представлены в таблице 1.

*Таблица 1 – Результаты выполнения задания № 1*

<b>Испытуемый</b>	<b>Оценивание</b>	<b>Уровень развития связной речи</b>
Савелий П.	3 балла	Средний уровень
Илья К.	2 балла	Недостаточный уровень
Мухаммед А.	2 балла	Недостаточный уровень
Витя Д.	4 балла	Высокий уровень
Леша С.	3 балла	Средний уровень
Рома И.	3 балла	Средний уровень
Никодим М.	4 балла	Высокий уровень
Саша В.	2 балла	Недостаточный уровень
Артем К.	2 балла	Недостаточный уровень
Мирослав К.	1 балл	Низкий уровень

*Задание № 2. Рассказ по серии сюжетных картинок*

В данном исследовании использовались три пробы, описанные выше. Результаты показали, что только один испытуемый (10%) владеет высоким уровнем связной речи – он построил последовательный рассказ, который был логически завершён. Грамматические конструкции все соблюдены, а предложения наполнены деталями и подробностями. Четверо детей (40%) имеют средний уровень – грубых ошибок в построении рассказа нет, но им требовалась незначительная помощь логопеда, наводящие вопросы. Отмечались пропуски некоторых сюжетных фрагментов, в целом не нарушающих смысл.

Представим пример ответа одного из испытуемых со средним уровнем развития связной речи по заданию № 2: «Мальчик срывал яблоки, а потом сложил яблоки. А потом ёжик пошёл и забрал. А потом мальчик удивился: «Где мои яблоки?!», – а их ёжик забрал». Как мы видим, логическая связь построения предложения не нарушена, но связность и грамматическая структура высказывания не соответствуют норме. Один испытуемый (10%) показал недостаточный уровень – рассказ составлен с небольшой помощью логопеда, отсутствует последовательность и плавная взаимосвязь между сюжетными фрагментами. Ребенок словно описывает отдельно каждую картинку, никак не совмещая в единый рассказ.

Представим пример ответа испытуемого с недостаточным уровнем развития связной речи по заданию №2: «Козы шли и хотят подраться. А потом они боролись. А потом козы упали в воду». Как мы видим, рассказ составлен очень кратко, отсутствуют фрагменты событий и нарушена грамматическая структура предложений. Четверо детей (40%) показали низкий уровень – рассказ строился исключительно по наводящим вопросам логопеда, взаимосвязь между фрагментами резко нарушена. Нами отмечены пропуски ключевых моментов действия или даже целые фрагменты. Рассказ у этих детей строится на уровне одной фразы. Представим пример диалога логопеда и одного из испытуемых с низким уровнем развития связной речи при выполнении задания № 2:

- Кто здесь изображён?
- Козы.
- И что у них здесь произошло?
- Драка.
- Давай теперь скажем полным предложением и составим рассказ. Что здесь нарисовано?
- Козы дерутся. Утонули.

Как видим, ребенок не смог самостоятельно составить рассказ, поэтому просто отвечал на наводящие вопросы односложно. В данном задании такие затруднения вызвала не только проба «Упрямые козлята», но и другие иллюстрации, даже при проведении с детьми предварительной беседы по содержанию картинного материала. Результаты отражены в таблице 2.

*Таблица 2 – Результаты выполнения задания № 2*

<b>Испытуемый</b>	<b>Оценивание</b>	<b>Уровень развития связной речи</b>
Савелий П.	4 балла	Высокий уровень
Илья К.	1 балл	Низкий уровень
Мухаммед А.	1 балл	Низкий уровень
Витя Д.	3 балла	Средний уровень
Леша С.	1 балл	Низкий уровень
Рома И.	2 балла	Недостаточный уровень
Никодим М.	3 балла	Средний уровень
Саша В.	1 балл	Низкий уровень
Артем К.	3 балла	Средний уровень
Мирослав К.	3 балла	Средний уровень

### *Задание № 3. Продолжение рассказа по данному началу*

Обратимся к результатам исследования, которое вызвало наибольшие затруднения. Высоким уровнем связной речи владеет всего один испытуемый (10%) – он самостоятельно составил подробный и интересный рассказ, дополняя его деталями. Логическая связь повествования не нарушена, ребенком доступно передан замысел и доведен до логического завершения. Двое детей (20%) имеют средний уровень – немного нарушена связность повествования. Отсутствуют детали и подробности, однако рассказ доведен до логического завершения и грамматически структурирован. Один испытуемый (10%) владеет недостаточным уровнем сформированности связной речи – рассказ составлен с многократными наводящими вопросами логопеда, доведен до логического завершения, но информативность повествования очень низкая. Рассказ был составлен с помощью наводящих вопросов, испытуемый пришел к мысли: «Надо позвать медведя, чтобы спасти Колю». При попытках логопеда оттолкнуться от этой мысли и всё-таки закончить рассказ ребенок растерялся и выдвинул следующую версию окончания истории: «А потом волки ушли, мальчик вылез и пошёл к себе домой». На вопрос «Почему ты решил не включать медведя?» он ответил, что передумал и не хочет добавлять его в свой рассказ. Остальные шесть детей (60%) имеют низкий уровень развития связной речи. Большинство из них не смогли выполнить данное задание – они попытались объяснить, что изображено на картинном материале, но рассказ составить не получилось, даже при наводящих вопросах логопеда. Один из испытуемых в начале выполнения задания предложил такое развитие сюжета: «Кинуть ветку». Но целостный рассказ построить у него не получилось. Даже с помощью наводящих вопросов развить свою идею он не смог. И тогда испытуемый предложил упрощённую версию завершения рассказа: «Волки ушли, мальчик слез с дерева и ушёл домой». Результаты выполнения отражены в таблице 3.

**Таблица 3 – Результаты выполнения задания № 3**

<b>Испытуемый</b>	<b>Оценивание</b>	<b>Уровень развития связной речи</b>
Савелий П.	4 балла	Высокий уровень
Илья К.	0 баллов	Низкий уровень
Мухаммед А.	0 баллов	Низкий уровень
Витя Д.	3 балла	Средний уровень

Леша С.	0 баллов	Низкий уровень
Рома И.	2 балла	Недостаточный уровень
Никодим М.	3 балла	Средний уровень
Саша В.	1 балл	Низкий уровень
Артем К.	1 балл	Низкий уровень
Мирослав К.	1 балл	Низкий уровень

На основе полученных данных по каждому заданию адаптированной методики В.П. Глухова мы определили уровень сформированности связной речи у детей дошкольного возраста с ОНР III уровня. Она представлена в таблице 4.

*Таблица 4 – Итоговые данные исследования сформированности связной речи у детей дошкольного возраста с ОНР III уровня*

<b>Испытуемый</b>	<b>Оценивание</b>	<b>Уровень развития связной речи</b>
Савелий П.	11 баллов	Высокий уровень
Илья К.	3 балла	Низкий уровень
Мухаммед А.	3 балла	Низкий уровень
Витя Д.	10 баллов	Высокий уровень
Леша С.	4 балла	Низкий уровень
Рома И.	7 баллов	Средний уровень
Никодим М.	10 баллов	Высокий уровень
Саша В.	4 балла	Низкий уровень
Артем К.	6 баллов	Средний уровень
Мирослав К.	5 баллов	Средний уровень

Как показали результаты исследования, высокий уровень сформированности связной речи имеют 30% обследованных детей. Средним уровнем владеют 30% испытуемых. 40% дошкольников имеют низкий уровень сформированности связной речи.

Полученные данные свидетельствуют о подтверждении нашей гипотезы: у детей дошкольного возраста с ОНР III уровня недостаточно сформирована

как связная речь в целом, так и отдельные её компоненты, что препятствует полноценному речевому развитию и становлению коммуникации у ребенка.

#### *Библиографический список*

1. Альбом для логопеда / О.Б. Иншакова. – М.: Издательский Центр «ВЛАДОС», 2022. – 274 – 277 с.: ил. – (Коррекционная педагогика).
2. Глухов В.П. Комплексный подход к формированию связной речи у детей дошкольного возраста с нарушениями речевого и познавательного развития: монография: изд. 2-е, исправ. и перераб. – М.: В. Секачев, 2014. – 537 с.
3. Логопедия: учебник для студ. дефектол. фак. пед. высш. учеб. заведений / под ред. Л.С. Волковой: 5-е изд., перераб. и доп. – М.: Гуманитар. изд. центр «ВЛАДОС», 2008. – 513 – 524 с.
4. Сохин Ф.А. Развитие речи детей дошкольного возраста: пособие для воспитателя детского сада / Ф.А. Сохин. – М.: Просвещение, 1976. – 224 с.

**Е.А. Макарова, И.В. Гаркуша**

### **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ВОЗМОЖНОСТЕЙ ЦИФРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В КОНТЕКСТЕ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

*Аннотация.* Цель данной статьи – изложить актуальные вопросы цифровизации образования, использование её возможностей в контексте инклюзивного образования. Проведён анализ отечественных и зарубежных исследований последствий внедрения в образовательную среду цифровых технологий, их перспектив и рисков, определяемых цифровой коммуникацией, задающей формат общения и способы реагирования на контент. Целью анализа было выявление и обсуждение подходов, направленных на решение специфических задач в процессе инклюзивного образования. Рассмотрены точки соприкосновения инклюзивного подхода и использования цифровых технологий в обучении лиц с ОВЗ и инвалидностью. Большинство найденных публикаций посвящено изучению включения лиц с ОВЗ и инвалидностью в образовательный процесс с применением цифровых технологий.

*Ключевые слова:* цифровизация, инклюзивное образование, образовательный процесс, цифровые технологии, образовательная среда, лица с огра-



ниченными возможностями здоровья (ОВЗ), дистанционное обучение, онлайн-обучение

**E.A. Makarova, I.V. Garkusha**

## **USE OF DIGITAL TECHNOLOGIES IN THE CONTEXT OF INCLUSIVE EDUCATION**

**Annotation.** The purpose of this article is to outline current issues of digitalization of education, the use of its capabilities in the context of inclusive education. An analysis of domestic and foreign studies of the consequences of the introduction of digital technologies into the educational environment, their prospects and risks determined by digital communication, which strictly sets the format of communication and ways of responding to content. The purpose of the analysis was to identify and discuss approaches aimed at solving specific problems in the process of inclusive education. The points of contact between the inclusive approach and the use of digital technologies in the education of persons with disabilities are considered. Most of the found publications are devoted to the study of the inclusion of persons with disabilities in the educational process using digital technologies.

**Key words:** digitalization, inclusive education, educational process, digital training, educational environment, persons with disabilities, assistive technologies, distance learning, online learning

Отчеты об использовании цифровых технологий в школах подтверждают, что потенциал цифровых технологий для преобразования преподавания в настоящее время не реализуется в полной мере. Вместо этого цифровые технологии часто используются для замены старых технологий, таких как книги или школьные доски, а роль учителя и ученика остается в значительной степени неизменной. Наиболее распространенное использование цифровых технологий, таким образом, соответствует «групповым дидактическим подходам к обучению» [1, 48], в основном учителя используют цифровые ресурсы в качестве инструментов для эффективной презентации учебного материала или для подготовки к уроку. Учащимся предоставляется несколько случаев использования цифровых технологий в школе: для поиска информации в Интернете или отработки рутинных навыков – задания и упражнения.

Введение цифровых стратегий подчеркивает потенциал данной технологии не только для расширения возможностей обучения в школах, но и ее потенциал для поддержки инклюзивного обучения; «ИКТ играют важную роль в поддержке инклюзии и разнообразия для всех учащихся путем расширения возможностей обучения для всех учащихся» [2, 25]. Несмотря на то, что цифровизация уже широко используется учителями на практике, в научной литературе дается мало указаний о том, как использовать цифровые технологии для продвижения инклюзивной практики, не разработан универсальный дизайн образовательной программы для инклюзивного обучения с использованием цифровых технологий [7, 8].

Универсальный дизайн программы обучения для инклюзивного образования – это концепция, которая учитывает «с самого начала потребности в доступе самого широкого круга пользователей» [3, 128]. В образовании цель такой программы заключается в устранении учебных барьеров в классах, чтобы все учащиеся могли взять на себя ответственность за собственное обучение, стали субъектами процесса обучения (формирование субъектности обучающихся). Центральная предпосылка данной концепции заключается в том, что обучение в рамках такой образовательной программы приводит к развитию находчивых, целеустремленных и целенаправленных учащихся, с особыми образовательными потребностями или без них, «больше, чем что-либо другое, такая программа обучения касается развития действительно инклюзивного образования» [5, 6].

Концепция имеет три руководящих принципа:

1. Обеспечить множественные средства представления учебного материала; дать учащимся различные способы получения информации и знаний.
2. Обеспечить множественные средства действия и выражения; предоставить учащимся альтернативы для демонстрации того, что они знают.
3. Обеспечить множественные средства вовлечения; задействовать интересы учащихся, предлагать соответствующие задачи и повышать мотивацию к обучению [13].

Эти три принципа могут быть использованы педагогами в качестве руководства для развития инклюзии в общеобразовательном классе.

Принцип 1: с помощью визуализации цифровизация, включенная в учебный процесс, помогает педагогам представлять информацию и учебный контент различными способами для того, чтобы обеспечить понимание учащимися с разными стилями обучения и разными способностями, в том числе,

и учащимися с ОВЗ. Предоставляя учащимся альтернативы для прослушивания, чтения, просмотра и изучения контента, цифровизация предоставляет варианты для восприятия, запоминания и понимания. Этот многосенсорный подход может помочь педагогам в представлении «информации таким образом, чтобы она могла быть оптимально представлена каждому отдельному ученику наиболее доступным для него способом», (стр. 200), а также исключает подходы, которые приводят к неудаче восприятия для некоторых учеников. Мы беремся утверждать, что в эпоху Интернета и масс медиа традиционные печатные учебники сами по себе недостаточны для удовлетворения различных растущих потребностей учащихся и должны сочетаться с мультимедийными средствами обучения [4].

Принцип 2: учитель предоставляет варианты и способы настройки отображения информации для восприятия – альтернативой печатному слову может стать слуховая (аудио) информация, визуальная информация, иллюстрация учебного материала с помощью нескольких средств представления учебного контента, таким образом, учебная программа предоставляет варианты для эффективного понимания, запоминания, восприятия и усвоения учебного материала [12].

Принцип 3: учитель использует несколько средств представления – активирует фоновые знания учащихся, выделяет закономерности, критические особенности, интересы, идеи и отношения учащихся к информации, представленной в ходе учебного занятия. Кроме этого, учитель руководит обработкой, визуализацией и манипуляцией данной информацией, тем самым повышая внутреннюю мотивацию учащихся к усвоению данного учебного материала. В результате такого обучения и использования цифровых технологий в качестве инструментов для предоставления множественных средств передачи, обобщения и анализа учебного материала получают находчивые, знающие, мотивированные учащиеся. Принцип 3 подчеркивает, что преподаватели должны представлять информацию в различных форматах, включая «презентации PowerPoint, SMART Boards, интерактивные графические органайзеры», чтобы обеспечить разнообразие в классе, так как это может помочь при учете различных стилей обучения и способностей учащихся [10].

Мы подчеркиваем огромную ценность отображения информации в «нетекстовых формах представления контента», таких как изображения, звук и видео, для привлечения различных подходов к обучению [5, 9]. С другой стороны, наличие цифровых технологий открывает набор динамических ва-

риантов для представления и настройки информации, включая видео, звук, графические изображения, анимацию, компьютерные симуляции и любые комбинации этих средств. Отсутствие цифровых технологий в образовательной среде определило бы ограниченные способы представления учебного материала, которые преподаватель мог бы использовать для учащихся с ОВЗ. Это подразумевает, что преподаватели должны планировать свои уроки так, чтобы включать альтернативные методы, с помощью которых учащиеся могут продемонстрировать то, что знают. Мы также предлагаем создание обучающей среды, в которой учащиеся будут стремиться разрабатывать стратегии обучения, контролировать свой образовательный процесс и ставить соответствующие цели и двигаться к их достижению [11].

В ходе работы над исследованием мы убедились в важности множественных средств представления учебной информации и включения цифровизации в образовательный процесс, что должно внести вклад в развитие находчивых и стратегически мыслящих учащихся, а также развитие в направлении более инклюзивной практики обучения. Мы беремся утверждать, что цифровые технологии являются неотъемлемой частью поддержки инклюзивного класса. Использование определенных цифровых технологий обеспечивает решение для удовлетворения потребностей различных учащихся, в том числе, и учащихся с ОВЗ. В результате анализа отечественных и зарубежных исследований внедрения цифровизации в инклюзивное образование, мы пришли к выводу, что, самое главное, что также стало императивом, так это необходимость тщательной оценки каждого из используемых цифровых ресурсов на предмет его потенциала в содействии инклюзии в классе. В заключение, в ходе этого анализа дополненной реальности мы узнали не только о рекомендациях по адаптации к различным стилям обучения, но и о том, как инклюзивная практика может быть упрощена за счет возможности и доступности, которые предлагают цифровые технологии. Общий процесс может быть сложным и отнимать много времени. Однако циклический характер использования цифровых технологий дает понимание того, что дальнейшее самообучение и рефлексивная практика будут вытекать из этого. Используя цифровые технологии, учитель может критически оценивать свои уроки и способствовать доступности предполагаемого обучения для всех типов учащихся. Также стало понятно, что, несмотря на способность цифровых технологий работать в инклюзивном классе, именно синхронность и пересечение этих двух факторов наиболее эффективно способствуют инклюзивной практике.

### Библиографический список

1. Ахметова Д.З., Артюхина Т.С., Бикбаева М.Р., Сахнова И.А., Сучков М.А., Зайцева Э.А. Цифровизация и инклюзивное образование: точки соприкосновения // Высшее образование в России. – 2020. – № 2.
2. Белицкий К.А. Применение цифровых технологий в инклюзивном образовании: сборник трудов конференции. // Актуальные вопросы гуманитарных и социальных наук: материалы II Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием / ред. кол.: Ж. В. Мурзина [и др.] – Чебоксары: ИД «Среда», 2022. – С. 85–87.
3. Зайцева Д. О. Цифровая трансформация инклюзивного образования: сборник трудов конференции. // Педагогика, психология, общество: от теории к практике : материалы III Всерос. науч.-практ. конф. (Чебоксары, 20 дек. 2023 г.) / редкол.: Ж. В. Мурзина [и др.] – Чебоксары: ИД «Среда», 2023. – С. 125–127.
4. Зубач А.В., Дорошенко О. М. Теоретические и правовые аспекты правовой и социально-педагогической поддержки семей, имеющих детей с особенностями здоровья // Вестник Московского университета МВД России. 2020. – No 5. –С. 60–63
5. Мусханова И.В., Мамуев А.М., Усамов И.Р. Роль цифровизации в инклюзивном образовании: проблемы и перспективы // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2023. – № 6 (июнь). – С. 63–78.
6. Немкеева, Э.Т. Инклюзивное образование в цифровой среде: возможности и риски / Э.Т. Немкеева // Энигма. – 2022. – № 41. – С. 11–15.
7. Плотицкина Н.В. Цифровая инклюзия: теоретическая рефлексия и публичная политика // Вестник Томского государственного университета. Философия. Социология. Политология. – 2020. – № 58. – С. 216–226. – DOI:10.17223/1998863X/58/20
8. Романенкова Д. Ф. Основные подходы к обеспечению доступности инклюзивного высшего образования средствами дистанционных технологий // Вестник Челябинского государственного университета. Образование и здравоохранение. – 2021. – № 1 (13). – С. 27–32.
9. Рындак В.Г. Теория и опыт цифровизации в системе инклюзивного образования // Вестник Самарского гос. техн. ун-та. *Серия: Психолого-педагогич. науки.* – 2021. – № 4.
10. Шеманов А.Ю., Самсонова Е.В. Риски и перспективы цифровизации для инклюзивного образования // Цифровая гуманитаристика и технологии в об-

разовании (DHTE 2021): сб. статей II-й Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. 11–12 ноября 2021 г. / Под ред. В.В. Рубцова, М.Г. Сороковой, Н.П. Радчиковой. М.: Издательство ФГБОУ ВО МГППУ. – С. 250–262.

11. Шеманов А.Ю. Э-инклюзия, некоторые риски цифровой среды и формирование субъектности обучающихся // Цифровая гуманитаристика и технологии в образовании (DHTE 2020): сб. статей Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. 19–21 ноября 2020 г. / Под ред. М.Г. Сороковой, Е.Г. Дозорцевой, А.Ю. Шеманова. М.: Издательство ФГБОУ ВО МГППУ, 2020. 456 с. С. 183–189.

12. Hornby, G. Are Inclusive Education or Special Education Programs More Likely to Result in Inclusion Post-School? *Educ. Sci.* 2021, 11, 304. DOI:10.3390/educsci11060304

13. Sharma, U. and Vlcek, S. Global Trends in the Funding of Inclusive Education: A Narrative Review // *Resourcing Inclusive Education*. Goldan, J., Lambrecht, J. and Loreman, T. (Ed.) (International Perspectives on Inclusive Education, Vol. 15). 2021. Emerald Publishing Limited, Bingley, pp. 51–65. DOI:10.1108/S1479–36362021000001500

**Н.В. Топилина, М.М. Бовтун, Л.А. Недзельская**

## **РАЗВИТИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА У ДЕТЕЙ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ**

*Аннотация.* В данной статье рассмотрена специфика эмоционального интеллекта у детей с ООП. Определены некоторые методы и приемы продуктивного формирования эмоционального интеллекта в подростковом возрасте.

*Ключевые слова:* эмоциональный интеллект, особые образовательные потребности, подростковый возраст, специфика развития.

**T.V, Topilina, M.M. Bovtun, L.A. Nedzelskaya**

## **DEVELOPMENT OF EMOTIONAL INTELLIGENCE IN CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS**

**Annotation.** This article examines the specifics of emotional intelligence in children with special education needs. Some methods and techniques for the productive formation of emotional intelligence in adolescence have been identified.

**Key words:** emotional intelligence, special educational needs, adolescence, developmental specifics.

Современная педагогика все чаще обращается к вопросам психолого-педагогической помощи детям, имеющим особые образовательные потребности (ООП). Важное значение для педагогической работы имеет подростковый возраст, когда все сферы личности развиваются многоаспектно и дети с ООП не являются исключением. Они испытывают ряд психоэмоциональных трудностей свойственных не только изначальной проблеме, но и специфике данного периода детства [6, 9]. Актуальным вопросом является формирование эмоционального интеллекта как фактора становления ключевых составляющих эмоциональной сферы подростка с ООП (социальные навыки, эмпатия, самосознание, саморегуляция, мотивация к различной деятельности). Подростковый возраст — это сенситивный период для развития данного вида интеллекта.

По своей сути эмоциональный интеллект является многокомпонентной структурой, естественные элементы развития которой появляются в разное время созревания личности. В случае с подростками с ООП данный вид интеллекта чрезвычайно важен для развития социальных навыков, но формируются они неравномерно. Регулирование эмоционального интеллекта у детей с ООП всегда процесс, регулируемый из вне. Это работа педагогов, психологов, родителей, причем длительная и кропотливая в каждом отдельном случае имеющая свою специфику. Эмоциональный интеллект (EQ) является способностью к пониманию эмоциональной сферы других людей, возможностью правильного проявления собственных эмоций для коммуникации и решения задач, связанных с отношениями и мотивацией к деятельности [3, 9].

В работах Дж. Майера и П. Саловой выявлено, что эмоциональный интеллект — это когнитивная способность, которая является неотъемлемой частью интеллекта. Эта способность крайне важна, так как ее основная функция — переработка информации, которая содержится в эмоциях, то есть определять значение эмоций, их связи друг с другом. Дети с ООП имеют специфический спектр эмоций, порой замкнутые с одними людьми они полностью

раскрепощены в мотивационной деятельности, связанной с искусством или наукой. Связь эмоций и познания жизни, людей сложный процесс, не всегда успешно протекающий у обычных подростков, поэтому развитию эмоционального интеллекта у детей с ООП необходимо учить, затем закреплять изученное и повторять усвоенный опыт эмоциональной коммуникации.

Антонелла Д'Амико в своих исследованиях показывает большую важность развития эмоционального интеллекта как в подростковом, так и в детском возрасте, крайне значимым для формирования психологических аспектов личности. Автор делает акцент на специфике развития первичных и вторичных дефектов у детей с ООП, выявляя необходимость более раннего формирования данного вида интеллекта у «особых» детей.

Отечественные ученые Т.М. Смирнова и М.Ю. Гудова отмечают, что современные модели образования имеют огромный потенциал для развития личности на всех ее уровнях. Это та база, которая способствует формированию ключевых компетенций доступных детям с ООП, где эмоциональный интеллект является основой межличностного взаимодействия и продуктивной почвой для ранней профессионализации.

В. О. Пирожкова в своих работах определила, что развитие эмоционального интеллекта является важным инструментом для обеспечения стрессоустойчивости подростков с ООП. Развитие эмоционального интеллекта позволяет управлять своими эмоциями и распознавать чужие, что немало важно для детей и подростков с ООП в повседневной жизни [7, 197].

У детей с ООП эмоциональный интеллект играет ключевую роль в их социальной адаптации и образовательном процессе. В работах Т. Н. Комаровой определено, что уровень эмоционального интеллекта у детей с ООП находится в прямой зависимости от многих факторов, например, структуры дефекта, условий, в которых находится ребенок и недоразвития интеллектуальной сферы. Основными задачами в развитии эмоционального интеллекта у детей с ООП являются:

- Создание атмосферы спокойствия и стабильности (среда, в которой дети будут чувствовать себя безопасно благоприятно сказывается на понимание и исследование эмоций);
- Переживание совместных эмоциональных состояний (это является важнейшей частью социального взаимодействия человека, понимание общих эмоциональных состояний дает представление о важности эмоций и правильном их использовании);



- Развитие умения обращать внимание и реагировать на мимику и жесты взрослого (постоянное участие в деятельности, которая требует обращать внимание на детали, связанные с мимикой и жестами);
- Содействие оптимизации детско-родительских отношений (отношения между родителями и детьми многоаспектны и сложны, поэтому важно поддерживать эмоциональную связь и оказывать взаимную поддержку);
- Формирование позитивного образа «Я» (создание и поддержание положительной самооценки – это неотъемлемый фактор психологического состояния. Оно включает в себя принятие своих положительных качеств личности, веру в себя и свои способности, чувство уверенности) [5, 127].

Чтобы реализовать все вышеперечисленные задачи необходимо использовать различные приемы и методы для развития эмоционального интеллекта у подростков с ООП:

1. Сюжетно-ролевая игра (в такой игре ребенок полностью расслабляется, понимает, что он находится в безопасной обстановке и его здесь никто не осудит. Поэтому он может проявлять свои искренние чувства и эмоции. Во время игры не происходит никакого давления на ребенка, он с легкостью может демонстрировать свое истинное «я». Участники сюжетно-ролевой игры примеряют на себя образы персонажей, часто находящихся в условиях, которые приближены к жизненным ситуациям, и это помогает им практиковать самые разные социальные роли);

2. Трудовая деятельность (достижение положительного результата, радость за совместный труд, благодаря которому подростки учатся работать в команде, понимать, как их действия влияют на других людей);

3. Совместное чтение книг (важно выбирать книгу, которая нравится подростку, в которой он испытывает всю гамму чувств, вживается в образ героя, сопереживает ему, проходя совместно с ним различные поведенческие ситуации);

4. Творческая деятельность, свободное и тематическое рисование (развитие эстетической составляющей и понимания окружающего мира через художественные, музыкальные произведения, танец и пластику движения, когда образы искусства становятся воплощением эмоционального состояния подростка и вносят в его жизнь яркие эмоции радости и счастья, сопереживания и доброты) [4, 185].

Результатом исследований Е.Н. Кистеневой является вывод о том, что подросток с ООП ощущает затруднения в понимании эмоциональных со-

стояний, следствием чего являются барьеры в общении со сверстниками. Эмоциональное состояние, по ее мнению, обусловлено множеством факторов, таких как возраст, темперамент, способности, сложность и условия представления стимульного материала, модальность эмоции. По мнению автора, подростки с ООП понимают и воспроизводят только те эмоции, которые могут воспроизвести сами. В силу своих особенностей не весь эмоциональный спектр доступен для повторения, поэтому дети с ООП нуждаются в расширении сферы общения и социальных контактов, что возможно за счет включения их в различные сферы групповой и социально-адаптационной деятельности [7, 73].

В работах М.В. Плещаковой развитие эмоционального интеллекта подростков связано с восприятием реальности, которое находится на более низком в плане ее осознания и принятия уровне, чем у нормотипичных детей. Даже несмотря на то, что эти дети умеют распознавать основные эмоции, например, эмоции страха, спокойствия и радости, все равно зачастую они не могут дифференцировать эмоции гнева и спокойствия, страха и печали, радости и спокойствия. Важно дать возможность подростку с ООП окунуться в среду специально созданного общения с заранее поставленными эмоциональными ловушками. Ловушки будут настраивать на анализ эмоционального посыла, выбор правильного вида ответной эмоции и сохранение траектории правильного действия в заданных условиях коммуникации [7, 220].

Для того, чтобы подростки с ООП умели спокойно адаптироваться и социализироваться в группе сверстников, обязательно должны быть сформированы представления о большом количестве эмоций, причинах их возникновения и о том, как они проявляются визуально. Это можно изучить благодаря чтению художественной литературы, прослушиванию музыкальных произведений, просмотре художественных фильмов, расширении спектра медиаграмотности, которой нужно анализировать эмоции и чувства героев, мотивы их поступков [1, 16].

Благодаря развитию эмоционального интеллекта у подростков с особыми образовательными потребностями намного легче будет происходить преодоление первичного отставания. Правильный подход и использование подходящих методов способствует лучшей интеграции в образовательный процесс и общество в целом. Эмоциональный интеллект – это ключ к гармоничному развитию детей и подростков с особыми образовательными потребностями.

### *Библиографический список*

1. Андреева, И.Н. Эмоциональный интеллект: исследование феномена / И.Н. Андреева // Вопросы психологии. – 2006. – № 3. – С. 15–17.
2. Андреева, И.Н. Предпосылки развития эмоционального интеллекта / И.Н. Андреева // Вопросы психологии. – 2007. – № 5. – С. 35–38.
3. Изотова, М.А. Эмоциональная сфера ребёнка: теория и практика: учебное пособие для студ. высш. учеб. завед. / М.А. Изотова. – М.: Педагогика, 2019. – 180 с.
4. Ковалец, И.В. Азбука эмоций: Практическое пособие для работы детьми, имеющими отклонения в психофизическом развитии и эмоциональной сфере / И.В. Ковалец, – М.: Просвещение, 2003. – 250 с
5. Кузнецова, К.С. Модель педагогического сопровождения школьников в процессе развития эмоционального интеллекта / К.С. Кузнецова // Вестник ПАГС. – 2011. – С. 125–130.
6. Хэссон, Д. Развитие эмоционального интеллекта: Подсказки, советы, техники / Д. Хэссон. – М.: Альпина Паблишер, 2021. – 128 с.
7. Шабанов, С.А. Эмоциональный интеллект: российская практика / С.А. Шабанов. – М.: Манн, Иванов и Фербер, 2020. – 426 с.

---

## Раздел 6

### Методическая копилка

Н.А. Дудокина

#### КОНСПЕКТ ОТКРЫТОГО УРОКА МАТЕМАТИКИ (1 КЛАСС, ЗАКРЕПЛЕНИЕ ЗНАНИЙ ПО ТЕМЕ «ЧИСЛА ОТ 1 ДО 20»)

*Аннотация.* В данной статье представлен конспект открытого урока математики, который проводится в 1 классе. Урок направлен на закрепление знаний по теме «Числа от 1 до 20».

*Ключевые слова:* урок, математика, обучающиеся начальных классов.

N.A. Dudokina

#### SUMMARY OF AN OPEN MATH LESSON (1ST GRADE, CONSOLIDATION OF KNOWLEDGE ON THE TOPIC "NUMBERS FROM 1 TO 20")

*Annotation.* This article presents a summary of an open mathematics lesson, which is held in the 1st grade. The lesson is aimed at consolidating knowledge on the topic "Numbers from 1 to 20".

*Key words:* lesson, mathematics, primary school students.

Решаемые проблемы (цели) урока: закреплять знания учащихся по темам: «Состав чисел первого десятка», «Нумерация чисел 11–20»;

Планируемые результаты (в соответствии с ФГОС):

1. Понятия: порядок следования чисел при счёте, арифметические действия с числами, решение задач.
2. Предметные результаты:

Научатся: воспроизводить последовательность чисел от 1 до 20 в порядке убывания и возрастания, применять термины «однозначное число» и «двузначное число», складывать и вычитать, опираясь на знание разрядного со-

става числа; работать с геометрическим материалом; закреплять умение решать задачи изученных видов.

### 3. Универсальные учебные действия (УУД):

Регулятивные: предвидеть возможности получения конкретного результата при решении примеров и заданий, определять последовательность промежуточных целей и соответствующих им действий с учетом конечного результата.

Познавательные: осуществлять передачу информации (устным, письменным, цифровым способами).

Коммуникативные: координировать и принимать различные позиции во взаимодействии, учиться работать самостоятельно, в группе, формулировать свои затруднения; предлагать помощь и сотрудничество, адекватно оценивать собственное поведение и поведение окружающих, формировать математическую речь.

### 4. Личностные результаты:

Учить осуществлять самоконтроль и самооценку своей деятельности.

*Оборудование:* учебник «Математика» 1 класс, М. И. Моро, С. И. Волкова, С.В. Степанова, рабочие тетради, карточки-задания для групп, листы, клей-карандаш, маркеры, лазерная указка, фонограмма «Шум моря», презентация.

Ход урока

#### 1. Организационный момент (*звучит шум моря*). (1 мин)

Учитель:

- Сегодня мы с вами отправляемся в плавание по морю Математики.

#### 2. Устный счет.

Актуализация знаний. (10 мин)

- Чтобы отправиться в плавание, каждой команде надо вспомнить правила работы в группе:

1. Работать должны все.

2. Один говорит, остальные слушают.

3. Ответственный (капитан) распределяет работу в группе.

4. Если не понял, переспроси.

5. Своё несогласие высказывай вежливо.

- А теперь вам нужно выбрать капитана своего корабля.

- Проведем математическую разминку. Устный счет.

Задание 1

Сосчитай от 1 до 20 по таблице.

Побеждает та команда, которая сделала это быстрее. Капитан следит, чтобы ученики его команды не ошибались.

(За каждое задание команды получают баллы от 1 до 6)

Задание 2 (1 мин)

Устный счет в пределах 20 (без перехода через десяток)

- В путь мы отправимся на 6-ти кораблях. Чтобы узнать, номер своего корабля (команды) нужно решить примеры, которые лежат в моем сундуке. Ответы примеров будут соответствовать номеру вашего корабля. Капитаны, получите задание для своей команды.

1	2	3	4	5	6
18-8-9	18-8-8	17-7-7	16-6-6	15-5-5	16-6-4
15-5-9	17-10-5	19-19+3	19-19+4	19-9-5	18-10-2
15+5-19	15-10-3	18-10-5	18-10-4	18-18+5	19-19+6
16-10-5	16-6-8	15-15+3	7+2-5	7+3-5	3+7-4
18-10-7	3+7-8	2+7-6	2+6-4	16-10-1	4+5-3

Задание 3 (3 мин)

Работа с геометрическим материалом

- Скажите, как называются геометрические фигуры, которые вы получили?

(Треугольники)

- Соберите из них свой корабль. Наклейте на лист.

- Проверим состояние всех отсеков ваших кораблей.

Задание 4 (3 мин)

- В каждом ряду назови и запиши числа в третьей строчке таблицы по порядку:

1) начиная с самого большого:

в	д	а	л	ы	с	к	а	ь	т
13	15	12	17	14	19	18	16	10	11

(проверка).

2) начиная с самого маленького:

ч	т	ы	т	в	ь	и	а
3	5	2	7	1	8	4	6

(проверка).

### 3. Определение темы и целей урока (2 мин)

- Молодцы! Соберите слова в таблицах, и вы узнаете, что мы будем делать на уроке. (Складывать, вычитать)

- Посмотрите на таблицы и скажите, с какими числами мы будем это делать? (Однозначными, двузначными, в пределах 20)

- Назовите тему нашего урока.

Тема урока: Сложение и вычитание чисел в пределах 20.

- А вы все хорошо умеете вычислять в пределах 20? (Да. Нет)

- Нужно еще потренироваться!

Цель урока: Закрепление умения складывать и вычитать в пределах 20.

- Капитаны, получите карты (учебники) для нашего путешествия.

- Члены экипажей, запишите в бортовых журналах сегодняшнюю дату. (15 марта, Классная работа)

Физкультминутка (под шум моря) (2 мин)

- Итак, отправляемся в путь!

Над волнами чайки кружат,

Полетим за ними дружно.

Брызги пены, шум прибоя.

А над морем – мы с тобою!

*(Взмахи рук, имитация взмахов крыльев птиц)*

Мы теперь плывем по морю,

И резвимся на просторе.

Веселее загребай,

И дельфинов догоняй!

*(Движения рук, имитация плавания)*

### 4. Работа по теме урока.

1) (5 мин) – Внимание! Впереди подводные скалы. Чтобы не попасть на мель, нужно открыть наши карты (учебники) на с. 57 и выполнить задание № 8 всем членам команды в тетрадях. Капитаны, Следите за работой своего экипажа! (проверка)

(Капитаны выходят, сообщают ответы. За правильные работы членов команды капитанам выдаются по одному баллу)

(Правильные ответы: 1, 10, 12, 19, 12, 10)

- Можем отправляться дальше в путь.

2) (5 мин) – Мы попали в штиль. Чтобы плыть быстрее нам нужно выполнить задание № 9 на с. 57.

- Устно решите все примеры. Ответы запишите на лист А 4. В свои бортовые журналы выпишите примеры с ответом равным 10.

(Ответы на сложение: 14, 16, 18, 10, 19; на вычитание: 3, 6, 8, 10  
9+1+0, 13-3-0)

- Капитаны проверяют задание у всей команды. Отчитываются. Получают баллы.

Физкультминутка «Мы веселые мартышки» (3 мин)

5. Работа над задачей (8 мин)

- Ребята, наши корабли приплыли к необитаемому острову. Смотрите, на острове живет Мартышка. Чем она питается? (бананами). Она никак не может их сосчитать. Давайте поможем ей это сделать, решив задачу № 19 с. 59.

- Вам нужно сначала в бортжурналах записать решение и ответ первой задачи, а затем дополнить условие второй задачи, записать её решение и ответ.

- Задание на скорость (проверка)

6. Рефлексия (7 мин)

- И снова мы отправляемся в плавание. Смотрите, в воде плавает бутылка с посланием.

- Чтобы расшифровать послание, вам нужно устно выполнить вычисления. По каждому ответу найти и записать букву, которая дана в цветной таблице над этим числом. На каждой строчке зашифровано одно слово. Прочитайте, что там написано. Можно пользоваться планшетом.

(Мы считаем, пишем, читаем)

- Этим мы сегодня занимались на нашем уроке.

- Наше путешествие подошло к концу.

- Какие задания вам понравились?

Оцените свое умение работать в команде. Поднимите руку те ребята, кто работал так (смайлик веселый/грустный)

7. Подведение итога урока (2мин)

- Проверим, какие корабли заработали больше всего баллов.

(команда-победительница выходит к доске)

- Расскажите, как вам удалось преодолеть все трудности?

Детям выдаются наклейки.



**И.А. Павленко**

**ПОДГОТОВКА К ОГЭ ПО ГЕОГРАФИИ В 9 КЛАССЕ:  
ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ УЧИТЕЛЯ**

*Аннотация.* Исследование посвящено изучению методик и практик подготовки обучающихся к экзамену по географии в 9 классе. Автор анализирует возможности одновременной подготовки к экзамену и изучения учебной программы 9 класса, учитывая популярность сдачи ОГЭ в данном возрасте. В статье обсуждается многолетний опыт подготовки школьников по географии в Таганрогском педагогическом лицее-интернате.

*Ключевые слова:* география, ОГЭ, 9 класс, методика подготовки к ОГЭ

**I.A. Pavlenko**

**PREPARATION FOR THE GENERAL EDUCATION STATE EXAM IN  
GEOGRAPHY IN THE 9TH GRADE:  
FROM THE TEACHER'S WORK EXPERIENCE**

*Annotation.* The research is devoted to the study of methods and practices of preparing students for the geography exam in the 9th grade. The author analyzes the possibilities of simultaneous exam preparation and study of the 9th grade curriculum, taking into account the popularity of taking the OGE at this age. The article discusses the long-term experience of preparing schoolchildren in geography at the Taganrog Pedagogical Boarding Lyceum.

*Key words:* geography, OGE, 9th grade, methods of preparation for OGE.

Для эффективной подготовки девятиклассников к экзамену по географии в 9 классе необходимо начинать занятия уже в 8 классе. Для закрепления учебного материала рекомендуется использовать задания с сайтов «Решу ОГЭ», «Magellan.education» и других. Большинство заданий ОГЭ ориентированы на программу 8 класса, однако существуют и те, ответы на которые учащиеся смогут дать только после изучения материала 9 класса. В данной статье планируется обсудить данный аспект подготовки учащихся к экзамену по географии.

На начальном этапе подготовки обучающихся к экзамену по географии, мы взяли за основу изучение административной карты России. Это важно, поскольку большинство заданий ОГЭ требует знания субъектов Российской Федерации или городов для выдачи правильного ответа. Ставка сделана на изучение республик, краев и автономных округов, изучение их границ и определение их на контурной карте. Очень важно запомнить административные центры, так как часто встречаются задания, где требуется найти конкретный город, который, как правило, является административным центром. Затем следует перейти к более крупной карте или атласу для облегчения запоминания информации. Необходимость усвоения этих данных в течение месяца обусловлена желанием отработать вопросы 6, 7, 8 класса на дополнительных уроках и начать изучение программы 9 класса. Из-за большого количества областей и их сложности следует постепенно подходить к изучению географических и экономических районов и обозначать их на контурной карте для последующего закрепления. Это облегчает и ускоряет процесс обучения. В процессе изучения также повторяются города-миллионеры, что облегчает их поиск на карте. Подготовка к экзамену включает также выполнение заданий № 26, 27, 28 и 29, особенно актуально это при изучении темы "Электроэнергетика" и других тем в 9 классе.

Примеры заданий [1]:

1. Какие из перечисленных электростанций являются атомными? Выберите два варианта ответа.

- 1) Курская и Балаковская
- 2) Красноярская и Братская
- 3) Ленинградская и Смоленская
- 4) Зейская и Усть-Илимская
- 5) Сургутская и Тюменская

2. На каких двух реках построены наиболее крупные ГЭС? Запишите в ответ цифры, под которыми указаны эти реки.

- 1) Амур
- 2) Енисей
- 3) Лена
- 4) Обь
- 5) Волга

При изучении темы Топливо-энергетический комплекс :

1. В каких двух регионах России производится добыча нефти? Запишите в ответ цифры, под которыми указаны эти регионы.

- 1) Приморский край
- 2) Республика Татарстан
- 3) Ханты-Мансийский АО – Югра
- 4) Белгородская область
- 5) Республика Карелия

2. В каких двух регионах России производится добыча природного газа? Запишите в ответ цифры, под которыми указаны эти регионы.

- 1) Псковская область
- 2) Алтайский край
- 3) Астраханская область
- 4) Ямало-Ненецкий АО
- 5) Костромская область

При изучении темы «Химическая промышленность»:

1. Какие два их перечисленных городов являются центрами производства полимерных материалов? Запишите в таблицу цифры, которыми обозначены эти города.

- 1) Мурманск
- 2) Владивосток
- 3) Тюмень
- 4) Астрахань
- 5) Москва

При изучении темы «Металлургический комплекс»:

1. Какие два их перечисленных городов являются центрами черной металлургии? Запишите в таблицу цифры, которыми обозначены эти города.

- 1) Липецк
- 2) Красноярск
- 3) Норильск
- 4) Череповец
- 5) Орск

2. Какие два из перечисленных городов являются центрами алюминиевой промышленности? Запишите в таблицу цифры, под которыми указаны эти города.

- 1) Красноярск
- 2) Ярославль

- 3) Петрозаводск
- 4) Череповец
- 5) Братск

При изучении темы «Машиностроительный комплекс»:

1. Какие два из перечисленных городов являются центрами сельскохозяйственного машиностроения?

- 1) Тверь
- 2) Рязань
- 3) Петрозаводск
- 4) Ростов-на-Дону
- 5) Якутск

2. Какие два из перечисленных городов являются центрами судостроения? Запишите в ответ цифры, под которыми указаны эти города.

- 1) Санкт-Петербург
- 2) Краснодар
- 3) Владивосток
- 4) Пермь
- 5) Екатеринбург

При изучении темы «Агропромышленный комплекс»:

1. В каких двух из перечисленных областей России посевные площади под сахарную свеклу наибольшие? Запишите в ответ цифры, под которыми указаны эти области.

- 1) Ростовская область
- 2) Амурская область
- 3) Псковская область
- 4) Воронежская область
- 5) Вологодская область.

Мы привели лишь некоторые темы, на самом деле их гораздо больше. В процессе изучения указанных тем рекомендуется использовать задания № 28 для закрепления материала, однако стоит учитывать, что это задания повышенного уровня сложности [2].

Пример задания для темы «Химическая промышленность»:

1. Новгородский химический комбинат (город Великий Новгород), входящий в состав ПАО «Акрон», является одним из крупнейших в мире производителей азотных удобрений. Предприятие стабильно демонстрирует рост объемов производства аммиака и аммиачной селитры. Производственные

мощности ПАО «Акрон» введены в строй в 1960–1980-х годах и впоследствии модернизированы в 1990–2000-х. Несколько современных производств было построено в 2006–2016-х годах. ПАО «Акрон» производит широкую линейку азотных и сложных удобрений, а также промышленные продукты. В 2018 году предприятие выпустило 4,5 млн тонн минеральных удобрений.

К какой подотрасли химической промышленности относится Новгородский химический комбинат?

Пример задания для темы «Топливо-энергетического комплекса»:

1. Зейская ГЭС расположена на реке Зeya на Дальнем Востоке. Установленная мощность станции составляет 1330 МВт. Решение о строительстве ГЭС было принято еще в 1964 году. В 1980 году станция была выведена на проектную мощность – 1290 МВт. Тогда же до проектного уровня было заполнено Зейское водохранилище. Ежегодно в регионе в конце лета – начале осени выпадают обильные дожди, приводящие в отдельные годы к переполнению водохранилища, в результате чего приходится производить холостой сброс воды. Это иногда влечет затопление ряда территорий ниже по течению реки. Самые массовые сбросы воды были произведены в 2007 и 2013 годах.

К какому межотраслевому комплексу относится предприятие, о котором говорится в тексте?

Пример задания для «Металлургического комплекса», но оно более сложное:

1. История Среднеуральского медеплавильного завода (СУМЗ) началась в 1931 г. Его построили на базе Дегтярского месторождения медно-серноцинково-колчеданных руд, расположенного в 15 км к югу от города Ревды. Для строительства выбрали площадку в районе между Ревдой и Первоуральском, близ реки Чусовой. Рядом с местом строительства проходила железная дорога. Сейчас Среднеуральский медеплавильный завод – крупнейшее на Урале предприятие по выплавке меди из первичного сырья, где также производится серная кислота из отходящих газов. СУМЗ участвует в выполнении Федеральной программы по переработке техногенных отходов, в том числе осуществляет переработку шлаков из отвалов медеплавильного производства: на обогатительной фабрике перерабатывается более 1 млн т шлаков. Строительные пески, которые получают в результате переработки, используют в качестве добавки на цементных заводах, а также для рекультивации нарушенных земель. Это пример бережного отношения к окружающей среде и экономии природных ресурсов.

Укажите один (любой) из факторов размещения Среднеуральского металлургического завода, о котором говорится в тексте.

При изучении каждой отрасли или межотраслевого комплекса акцент делается на анализе факторов размещения. Кроме того, обучающиеся заполняют таблицу по каждой отрасли, в которой указываются характеристики, структура, факторы размещения и основные города. Такой подход облегчает детям понимание и запоминание информации. Эти таблицы впоследствии служат помощью при ответах на вопросы заданий № 26, 28, 29. Пример задания № 29 для закрепления темы «Топливо-энергетический комплекс» [3]:

1. В 2013 году в эксплуатацию введен Яйский нефтеперерабатывающий завод – предприятие по глубокой переработке нефти. Планируемая мощность – 3 млн тонн нефтепродуктов в год. Завод расположен рядом с городом Анжеро-Судженск в Кемеровской области. Основными видами продукции предприятия являются технологическое топливо, нефтяной кокс, судовой и топливный мазут. Согласно технологической схеме, в состав оборудования Яйского НПЗ включены: установки первичной переработки нефти, гидроочистки дизельного топлива, гидрокрекинга, установка замедленного коксования, железнодорожная станция полного цикла и трубопровод, соединяющий площадку Яйского НПЗ с нефтеперерабатывающей станцией Анжеро-Судженска. Продукция завода поставляется в Томск, Кемерово и другие близлежащие города.

Объясните, почему нефтеперерабатывающие предприятия целесообразно размещать в районах потребления их продукции.

Или пример задания № 29 для закрепления темы «Химическая промышленность»:

1. Новгородский химический комбинат (город Великий Новгород), входящий в состав ПАО «Акрон», является одним из крупнейших в мире производителей азотных удобрений. Предприятие стабильно демонстрирует рост объемов производства аммиака и аммиачной селитры. Производственные мощности ПАО «Акрон» введены в строй в 1960–1980-х годах и впоследствии модернизированы в 1990–2000-х. Несколько современных производств было построено в 2006–2016-х годах. ПАО «Акрон» производит широкую линейку азотных и сложных удобрений, а также промышленные продукты. В 2018 году предприятие выпустило 4,5 млн тонн минеральных удобрений.

Какие особенности экономико-географического положения Новгородского химического комбината обеспечивают его бесперебойное снабжение сырьем для производства азотных удобрений?

Множество примеров подобных заданий прослеживается в задачах предыдущих лет. Во второй половине года начинается изучение географических районов России. Для закрепления материала также рекомендуется использовать задания №26, которые более легко выполняются, если обучающийся знаком с экономическими или географическими районами [1]:

1. В каких двух регионах России лесная и деревообрабатывающая промышленность является одной из ведущих отраслей хозяйства?

- 1) Архангельская область
- 2) Республика Дагестан
- 3) Республика Карелия
- 4) Воронежская область
- 5) Оренбургская область

2. В каких двух регионах России угледобывающая промышленность является одной из основных отраслей хозяйства? Запишите в ответ цифры, под которыми указаны эти регионы.

- 1) Краснодарский край
- 2) Республика Коми
- 3) Кемеровская область
- 4) Астраханская область
- 5) Республика Карелия

3. В каких двух регионах работают крупные автомобильные заводы? Запишите в ответ цифры, под которыми указаны эти регионы.

- 1) Самарская область
- 2) Нижегородская область
- 3) Омская область
- 4) Республика Карелия
- 5) Хабаровский край

4. Коренными жителями Европейского Севера являются... Выберите два варианта ответа.

- 1) карачаевцы
- 2) ненцы
- 3) марийцы
- 4) коми
- 5) буряты

Последнее задание в списке – № 27, которое требует более глубокого знакомства с субъектами Российской Федерации для решения определенных вопросов, в то время как другие части требуют изучения географических или экономических районов. В данном контексте можно найти примеры [4]:

1. В районах распространения многолетней мерзлоты все сооружения приходится строить с учетом свойств замерзших грунтов. Жилые дома, промышленные здания, трубопроводы и дороги могут отеплять грунты и тем самым вызывать оттаивание мерзлоты, которое ведет к просадке фундаментов. Поэтому все сооружения ставят над землей на железобетонных сваях. Так построен город Норильск. Многолетняя мерзлота – реликт прошлого; она образовалась многие тысячелетия назад. Однако современные климатические условия субарктического пояса поддерживают ее существование.

Укажите название субъекта Российской Федерации, в пределах которого находится город Норильск.

2. Важное условие развития сельского хозяйства Волгоградской области – мелиорация сельскохозяйственных угодий, направленная, в том числе на обеспечение кормовой базы постоянно развивающегося животноводства. Объемы господдержки сельскохозяйственных производителей, реализующих проекты мелиорации сельхозугодий, за последние годы значительно увеличились. Площадь орошаемых земель постепенно возрастает.

В каком географическом районе находится Волгоградская область?

Также предполагается, что в течение учебного года уделяется значительное внимание работе с контурными картами и атласами. Обучающиеся, выполняя многочисленные задания, быстро приобретают навыки работы с атласом и способны запоминать отдельные страницы, что значительно облегчает им выполнение работы на экзамене. В учебном кабинете всегда имеется набор атласов для 7, 8 и 9 классов, с использованием которых проводятся как уроки, так и дополнительные занятия. Последовательное выполнение домашних заданий и активная работа на уроках гарантируют успешную и легкую подготовку. Возможно, поэтому количество учащихся, успешно сдающих экзамен по географии в лицее, всегда остается на высоком уровне.

#### *Библиографический список*

1. Сдам ГИА: Решу ОГЭ [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://geo-oge.sdangia.ru/test?theme=37> [Дата обращения: 21.06.2024].



2. Сдам ГИА: Решу ОГЭ [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://geooge.sdangia.ru/test?theme=39> [Дата обращения: 21.06.2024].
3. Сдам ГИА: Решу ОГЭ [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://geooge.sdangia.ru/test?theme=40> [Дата обращения: 21.06.2024].
4. Сдам ГИА: Решу ОГЭ [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://geooge.sdangia.ru/test?theme=38> [Дата обращения: 22.06.2024].

**О.П. Похилая**

## **КОНТРОЛЬНЫЕ ТОЧКИ ОСВОЕНИЯ УЧЕБНОГО ПРЕДМЕТА «МАТЕМАТИКА»**

*Аннотация.* В статье представлены аспекты методики преподавания предметной области «Математика» в 10 и 11 классах базового и углублённого уровней. Обзорно описаны фрагменты подготовки обучающихся к ЕГЭ в условиях необходимости выполнения требований к результатам освоения образовательной программы по математике.

*Ключевые слова:* пластичность, мотивация, модуль, контрольная точка, матрица ответов, «челлендж».

**О.Р. Pokhilaya**

## **CHECKPOINTS FOR MASTERING THE SUBJECT "MATHEMATICS"**

*Annotation.* The article presents aspects of the methodology for teaching the subject area “Mathematics” in grades 10 and 11 at basic and advanced levels. Fragments of preparing students for the Unified State Exam under the conditions of the need to fulfill the requirements for the results of mastering the educational program in mathematics are described.

*Key words:* plasticity, motivation, module, control point, response matrix, «challenge».

*Самое трудное – это решение действовать; остальное – просто упорство...*

*А. Эрхарт*

В соответствии с обновлённым содержанием ФГОС СОО и ФГОС ООО, конкретизацией требований к личностным, метапредметным, предметным результатам реализации образовательных программ у учреждения появились новые возможности достижения целей эффективного образования. В процессе корректировки целей образования на основании данных, полученных в результате ГИА и обратной связи от родительского сообщества, возникает вопрос: на сколько цели, то есть ожидаемые результаты образования, отвечают, либо противоречат реальности? Насколько педагогические цели способствуют формированию модели того образа жизни, на которую обучающиеся будут ориентироваться, окончив лицей?

В рамках данной статьи мы лишь обозначим спорные контрольные точки на пути разрешения проблемы качественного образования. Поделимся некоторыми содержательными аспектами преподавания математики.

Анализируя тенденцию развития лицейского уровня образования, внимание фокусируется на контингенте и кадрах. В ГБОУ РО «Таганрогский педагогический лицей-интернат» ежегодно на 25–30 процентов обновляется контингент обучающихся. И в этих условиях второму ключевому участнику образовательного процесса важно оставаться достаточно пластичным для того, чтобы быть эффективным и востребованным в современных условиях. Под пластичностью будем понимать возможности и условия образовательного учреждения реализовывать учебные программы в определённом диапазоне ожиданий контингента с учётом инноваций и устойчивости к нагрузкам. А так же готовность компонентов образовательной системы изменять свои свойства и динамические показатели в условиях нагрузки. В определённых условиях гибкость и адаптивность позволяют быстро находить различные подходы к решению задач. Мы полагаем, что пластичность позволяет использовать дополнительные ресурсы для решения проблемных задач.

Из проблемных направлений выберем для описания процесс подготовки к ЕГЭ/ОГЭ, в частности, по математике.

Здесь важно отметить, что количество специалистов, профессиональный потенциал, накопленный профессиональный опыт и совместные с воспитательским и прочим обслуживающим и учебно-вспомогательным персоналом усилия позволяют решать поставленные учреждением задачи на удовлетворительном уровне. Тем не менее, мониторинг образовательных достижений, осуществляемый один раз в четверть в форме пробного экзамена ЕГЭ/ОГЭ не демонстрирует ожидаемую динамику результатов...

Почему в процессе обучения математике некоторые обучающиеся на этапе подготовки к ЕГЭ\ОГЭ считают порой хуже, чем считали в начальной школе или на этапе основного общего образования? Какими «механизмами» технологии обучения регулируется мотивация? Почему она едва «оживает» на этапе «марафона подготовки к ЕГЭ», причём ближе к финишу?

Мы понимаем, что для результативного обучения важно учитывать индивидуальные особенности темпа обучения и степень сложности учебных задач для каждого участника образовательного процесса. Выбирая темп обучения, важно сочетать комфорт и напряжение усилий по достижению промежуточного учебного результата. Возможности дополнительного образования и внеурочных консультаций потенциально позволяют каждому ребёнку повысить мотивацию к обучению, улучшить собственные результаты.

В рамках подготовки к успешной сдаче ЕГЭ\ОГЭ используются тесты банка данных. На начальном этапе работы обучающийся решает тест «по вертикали», самостоятельно проверяет и заполняет матрицу ответов. На следующем этапе консультации обучающийся имеет возможности проанализировать ошибки, задать вопросы по решению, ответить на вопросы товарищей, если задачи ему знакомы. Различные формы консультаций (индивидуальные, парные, групповые) позволяют обучающемуся осознать, действительно ли усвоен материал качественно. На этом этапе возможность поделиться опытом решения задач служит мотивирующим фактором для работы по подготовке к ЕГЭ\ОГЭ.

На третьем этапе обучающийся «по горизонтали» отрабатывает те задания, которые он полагает, ему нужны будут для получения соответствующих ожиданиям баллов. Эта работа проводится индивидуально, чаще всего с использованием ИКТ. Следующим шагом успешному результату являются семинары совместного решения задач в группах сменного состава.

В данном модульном цикле одной из проблем является возможность «дать» ребёнку достаточно времени для актуализации необходимых для решения задачи знаний. Создание условий (достаточных временных рамок) для реализации идеи, возможностей и ресурсов для её описания представляет суть основной проблемы самостоятельного получения знаний. Важно получить ответ, оценить его правильность, если необходимо, то исправить ошибку. Опыт преодоления ошибок позволяет найти свой путь к успеху. И он же в сочетании с недостатком ответственности в условиях принятия решения выбора ответа или поиска самого решения снижает мотивацию и уверенность в

своих силах. Психологи установили: «Актуально осознаётся только то содержание, которое является предметом целенаправленной активности субъекта, т. е. занимает структурное место непосредственно цели внутреннего или внешнего действия в системе той или иной деятельности» [1].

Мы полагаем, что заполнение матрицы ответов позволяет сравнить свой опыт с ранее полученными результатами, а не с результатами товарищей. Что должно обусловить положительную динамику в сочетании с систематическими занятиями.

В процессе модульной подготовки используются карточки разноуровневых заданий по различным темам. Нестандартные формулировки и задания на выбор позволяют сочетать комфорт с напряжением. И только собственная траектория обучения и систематические занятия помогут «трудное сделать привычным, а привычное – лёгким...»

Чёткая структура занятия оставляет место отработке навыков устного счета в различных его формах, навыков смыслового чтения текстов задач и умения отвечать на строго поставленный вопрос, разбору заданий, вызвавших наибольшее затруднение.

У каждого мастера есть свой набор удобных ему инструментов. Таким образом, чтобы обучение было эффективным, педагогический инструментарий необходимо постоянно пересматривать. Самостоятельно идти по пути подготовки к ЕГЭ нелегко, поэтому немаловажно отыскать соратников в лице ровесников или педагогов, которые поделятся наработками, опытом преодоления трудностей, повысят мотивацию к выполнению большого объёма заданий. Организованный и структурированный процесс обучения, в котором каждый обучающийся имеет возможность получить обратную связь и квалифицированную помощь по своему запросу служит мощным фактором эффективной подготовки к ЕГЭ по математике. Активная учебная атмосфера, в которой каждый нацелен на свой собственный результат и готов поделиться наработками, является отличным стимулом для учёбы и служит ещё одним фактором повышения уровня знаний при тщательном детальном планировании процесса подготовки.

В этом процессе также важно понимать и механизмы препятствия. Чем опасна прокрастинация в каждом отдельном случае и как её распознать? А если не удастся справиться с ней в одиночку, то какими её положительными издержками стоит воспользоваться? Грамотная поддержка психологической службы при необходимости позволяет каждому обучающемуся педаго-

гического лица принять вызов на этапе выбора уровня экзамена, справиться с эмоциями и составить свой чек-лист индивидуальной подготовки к ЕГЭ.

Лицей-интернат располагает разнообразными ресурсами для поддержки преемственности учебной и внеучебной деятельности по подготовке к ЕГЭ. Преимущества соблюдения режимных моментов в целом позволяют обучающимся сделать траекторию индивидуального обучения успешной.

Выход из зоны комфорта предполагает и выстраивание новых социальных отношений, изменение приоритетов, реструктуризацию рабочего места и многое другое.

Мы полагаем, что систематический мониторинг результатов актуального уровня подготовки к экзаменам посредством психологического тестирования, диагностических контрольных работ, проявляет новые контрольные точки, ожидающие своего решения. Так обучающиеся отвечая на вопросы удобного времени планирования собственной работы, учатся осознанному структурированию деятельности, умению учитывать индивидуальную производительность труда на основании работоспособности своего организма [2].

Марафон активизации процесса подготовки к ЕГЭ можно назвать «Челленджем». И на этапе принятия вызова лидеры решения задач иногда с удовольствием делятся своим опытом, проводят семинары для разноуровневой аудитории слушателей, обретают опыт публичных выступлений, умение отстаивать собственную позицию, чувствовать временные рамки.

Участие в «Челлендже» расширяет диапазон мотивации. Самовыражение, дополнительные возможности коммуникативной практики воодушевляют участников марафона подготовки к ЕГЭ.

Учёные считают, что «на формирование привычек уходит от 18 до 254 дней, в зависимости от их сложности» [3]. И не силой воли, а результатами планирования и самоконтроля на практике можно добиться поставленных целей, сделать динамику получения результатов стабильно положительной. Систематичность занятий позволит усовершенствовать математическую подготовку и использовать навигатор самостоятельной подготовки к ЕГЭ эффективно.

Для того чтобы избыток информации и чрезмерные нагрузки не привели к усталости или снижению мотивации обучающихся желательно, чтобы предметные задачи и ресурсы были разнообразными. Сохранение баланса между нагрузками и поддержанием тонуса требует внимательного и осознанного отношения. Для этого важно, чтобы перерывы в обучении были поддерживаемыми и спланированными.

Лидеры «челленджа» прошлых лет, приходя в лицей, делятся своим опытом успешности: «подготовка к ЕГЭ – нелёгкий труд, результат которого прямо пропорционален времени, потраченному на активную подготовку к экзамену».

#### *Библиографический список*

1. Лебедев О.Е. Размышления о целях и результатах. – Режим доступа: <https://-cyberleninka.ru/article/n/razmyshleniya-o-tselyah-i-rezultatah/viewer> [Дата обращения: 21.10.2024].
2. Развитие навыков самоорганизации для успешной сдачи ЕГЭ. – Режим доступа: <https://ludi.moscow/tpost/4h9pstuf21-razvitie-navikov-samoorganizatsii-dlya-u> [Дата обращения: 18.09.2024].
3. Шахбазян Н. Привычки: что это такое и как их формировать. – Режим доступа: <https://skillbox.ru/media/growth/habits/> [Дата обращения: 20.10.2024].
4. Краснолобова Е.А., Солощенко М.Ю. Методические аспекты преподавания математики в современной школе // Международный студенческий научный вестник. – 2017. – № 3. – Режим доступа: <https://eduherald.ru/-ru/article/view?id=17269> [Дата обращения: 25.10.2024].
5. Система оценки достижений планируемых предметных результатов освоения учебного предмета «Математика»: методические рекомендации / Л.О. Рослова, Е. Е. Алексеева, Е. В. Буцко / под ред. Л. О. Рословой. – М.: ФГБНУ «Институт стратегии развития образования», 2023. – 48 с.
6. ЕГЭ на 100 баллов: стратегия, тактика, подготовка. – Режим доступа: <https://abiturient.tpu.ru/news/ege-na-100-ballof-strategia-taktika-podgotovka> [Дата обращения: 20.09.2024].

**Т.С. Серехан**

### **КЛАССНЫЙ ЧАС**

#### **«ВЕСЕЛОЕ ПУТЕШЕСТВИЕ ПО ГОРОДУ ЗДОРОВЬЯ» (1 КЛАСС)**

**Аннотация.** В статье представлена авторская разработка классного часа для учащихся 1 класса на тему «Веселое путешествие по городу здоровья».

**Ключевые слова:** обучающиеся начального звена, классный час, здоровье человека.

**Class hour "A FUN JOURNEY THROUGH THE CITY OF HEALTH"  
(1 ST GRADE)**

*Annotation.* The article presents the author's development of a class hour for 1st grade students on the theme "A fun trip around the city of health".

*Key words:* primary level students, homeroom, human health.

Цель:

- помочь детям осознать значение свежих овощей и фруктов в питании человека, сформировать представление о витаминах, их роли в укреплении здоровья человека;
- ознакомить с правилами рационального питания; научить строить речевое высказывание в устной форме;
- научить использовать знания о природе для сохранения и укрепления своего здоровья.

Оборудование:

- картинки овощей и фруктов;
- посылка с фруктами;
- карта путешествия;
- гербарий.

Ход классного часа

I. Организация внимания всех учащихся, настрой на работу

Сегодня на нашем классном часе будет много интересного и очень полезного. Советую вам ничего не пропустить. Ушки будут слушать, глазки смотреть, голова думать и тогда у нас всё получится.

II. Мобилизирующий этап

Кричалка

- Если вы не лежебоки, утром делайте ...(зарядку) Заниматься спортом.
- Чтобы в школе не зевать, вовремя ложитесь ...(спать) Соблюдать режим дня.
- Будут с вами пусть всегда солнце, свежий воздух и ...(вода) Чаще бывать на свежем воздухе.
- Чтобы нам не заболеть знай, когда и что...(надеть) Одеваться по погоде.
- От простуды и ангины защитят вас витамины. Правильно питаться.

Человеку нужно есть,  
Чтобы встать и чтобы сесть,  
Чтобы прыгать, кувыркаться,  
Песни петь, дружить, смеяться,  
Чтоб расти и развиваться  
И при этом не болеть,  
Нужно правильно питаться  
С самых юных лет.

## II. Сообщение темы классного часа

- Сегодня мы отправляемся в путешествие по городу Здоровья, где растёт этот волшебный цветок. В ходе путешествия мы узнаем о разнообразии ягод, овощей, фруктов, и их пользе.

Но, прежде чем отправиться в путешествие, послушайте инструкцию-рассказ, на что обратить особое внимание.

Более 100 лет назад люди заметили, что к весне, когда запасы овощей и мяса кончались, люди очень сильно болели. И как только созревали новый урожай овощей и фруктов, то все болезни уходили прочь.

Долго пища не открывала своих секретов. И вот польский учёный Казимир Функ извлёк в рисе маленькие жёлтые кристаллы. Они были неприятны на вкус. Однако крошечная доля полученного вещества излечила голубей от болезней. Это вещество Функ назвал витамином от латинского слова «ВИТА» – жизнь.

Вскоре удалось открыть и другие витамины. Их стали обозначать буквами латинского алфавита. Витамин А, В, С, D. Сейчас витаминов насчитывается около 30. Витамины - это не только драже из аптеки. Самые полезные витамины те, которые находятся в овощах, фруктах и ягодах. Если хотите знать какие именно овощи, фрукты и ягоды надо есть, будьте внимательны во время путешествия.

Вы готовы путешествовать? Отправляемся в дорогу на поезде. А собой я предлагаю взять карту.

Первая станция «Ягодная»

Сейчас мы соберём урожай лесных ягод, и помогут нам в этом загадки. (Учитель раздает детям карточки с загадками и гербарием (засушенные ягоды))

В северных районах,  
Ягода растёт,  
Средь зелёных кочек,



Торфяных болот!

Ответ: Клюква

Он красивой розе брат,

Если ты не виноват,

Все равно имей в виду,

Может уколоть в саду.

Ответ: Шиповник

Эти ягоды, все знают,

Нам лекарство заменяют.

Если вы больны ангиной,

Пейте на ночь чай с ... (Малиной)

Много темно-синих бус

Кто-то уронил на куст.

Их в лукошко собери-ка.

Эти бусины – ...

Ответ: Черника

Свежа, красна, полезна, вкусна:

И морозить, и мочить, и варенье варить,

И в морс годится – не даст простудиться.

В лес иди-ка – там ягодка...

Ответ: Брусника

Прочитайте загадки, отгадайте и соедините полосками бумаги текст загадки и рисунок-отгадку.

С какой картинкой отгадкой соединили? Что в загадке подсказало вам сделать такой выбор?

Клюква богата витамином С, который борется со стрессом, хронической усталостью и головной болью, Она поможет избавиться от бессонницы и восстановит нормальный сон.

Кто защитит от простудных заболеваний в межсезонье и холода? Конечно, шиповник.

Шиповник абсолютный лидер по содержанию витамина С, который борется от всевозможных инфекций.

Витамина С в малине немного. Малина является неплохим источником витамина В. Эта ягода прекрасно повышает аппетит и помогает работать желудочку.

В чернике присутствуют: витамин А, витамины группы В. Черника помогает глазкам лучше видеть, нормализует работу желудочно-кишечного тракта.

В бруснике сравнительно много витамина С есть провитамин А, калий, кальций, магний, фосфор и железо.

В народной медицине отвар из сушённых ягод брусники, полезные свойства которой позволяют применять при простудных заболеваниях, а сок из брусники является хорошим средством против цинги. А если ягоды брусники залить кипятком и настоять, то это хорошее средство для снижения температуры при простудных заболеваниях, применяется как мочегонное средство.

Прочитайте, какие слова являются девизом жителей этой станции.

### ЛЕСНЫЕ ЯГОДЫ – КЛАДЕЗЬ ЗДОРОВЬЯ

- Как понимаете?

- Какую пользу приносит клюква? Черника? Брусника? В какой части цветка находится шиповник?

- Где можно найти этот ягодный клад? ( В лесу)

#### Вторая станция «Фруктовая»

Сидит девица в темнице,  
А коса на улице. (Морковь)

- Совет1: Если вы хотите хорошо расти, хорошо видеть и иметь крепкие зубы, вам нужен витамин А!

Он есть в моркови,  
Помни истину простую –  
Лучше видит только тот,  
Кто жуёт морковь сырую  
Или сок морковный пьёт.

Всем известен тот сеньор,

Он растёт в теплице.

Краснощёкий, важный, круглолицый. (Помидор)

И зелен, и густ  
На грядке вырос куст.  
Покопай немножко:  
Под кустом...( Картошка)

Хотя я сахарной зовусь,  
Но от дождя я не размокла,  
Крупна, кругла, сладка на вкус,  
Узнали вы, кто я? ... (Свекла)

Свекла, яблоко, картофель,  
Репа, тыква, помидор  
Витамины «В» имеют  
И отдать нам их сумеют:

- Совет 2: Если вы хотите быть сильными, иметь хороший аппетит и не хотите огорчаться и плакать по пустякам, вам нужен витамин В!

Что за скрип? Что за хруст?  
Это что ещё за куст?  
Как же быть без хруста,  
Если я .....(Капуста)

Никого не огорчаю,  
А всех плакать заставляю. (Лук)

Красная мышка с белым хвостом  
В норке сидит под зелёным листом (Редиска)

- Совет 3: Если хотите реже простужаться, быть бодрыми, быстрее выздоро-  
влять при болезни, вам нужен Витамин С!

А вот «С» едим со щами,  
И с плодами, овощами,  
Он в капусте и в шпинате,  
И в шиповнике, в томате,  
Поищите на земле -  
И в салате, в щавеле.  
Лук, редиска, репа, брюква,  
И укроп, петрушка, клюква,  
И лимон, и апельсин  
Ну, во всем мы «С» едим!  
Витамин D, делает ваши ноги и руки крепкими, укрепляю кости. Есть в  
рыбьем жире, яйцах, молоке.  
Рыбий жир всего полезней,

Хоть противный - надо пить.  
Он спасает от болезней.  
А вам без них лучше жить.  
Ребята, я вам даю совет:  
- Совет 4: Ешьте больше овощей

Будете вы здоровей!

Чтобы быть здоровому,  
Дары бери садовые!  
Витаминная родня –  
Дети солнечного дня!  
Тот, кто ест морковку,  
Станет сильным, крепким, ловким.

А кто любит, дети, лук –  
Вырастает быстро вдруг.  
Кто капусту очень любит,  
Тот всегда здоровым будет.

Чтобы это не забыть,  
Нужно вместе повторить:  
Тот, что много ест моркови...

Дети: Станет сильным, крепким, ловким!

Учитель: Верно! А кто любит, дети лук...

Дети: Вырастает быстро вдруг!

Учитель: Кто капусту очень любит.

Дети: Тот всегда здоровым будет!

Мы с вами садимся в поезд и едем дальше.

Следующая станция «Фруктовая»

Несомненно и фрукты богаты витаминами.

- А какие фрукты вы знаете?

- А как вы отличаете, где овощ, а где фрукт?

(ОВОЩИ РАСТУТ В ОГОРОДЕ, А ФРУКТЫ В САДУ)

Игра «Узнай фрукт» (по вкусу и запаху определить фрукт)

Ученые установили, что человеку лучше употреблять те фрукты, которые растут на территории его проживания. Но главным поставщик витаминов – яблоко. Мы едим яблок больше, чем других фруктов, а значит, получаем много полезных веществ. Врачи говорят: чтобы быть здоровым съедай каждый день по 1–2 яблока. Услышала советы Марина и поспешила в сад. Одно

румяное яблоко висело на ветке так низко, что захотелось Марине его сорвать. Она с удовольствием съела яблоко.

- Какую ошибку допустила Марина?

Итак,

- сегодня я получила телеграмму от трех поросят.

- в огороде началась эпидемия гриппа. Боюсь заболеть. Помогите! Ниф-Ниф.

- В последнее время нет аппетита. Подскажите, что делать? Наф-Наф.

- стал хуже видеть. А я люблю читать. Выручайте! Нуф-Нуф.

Поросята справятся со своими проблемами и будут здоровы.

Действительно, ребята, в овощах и фруктах содержатся такие вещества, которые заставляют ноги ходить, сердце биться, мозг работать. Если человек мало ест, он быстро устаёт, становится вялым, грустным. Пища необходима человеку так же, как чистый воздух. Она должна быть не только вкусной, но и полезной, поэтому необходимо есть больше фруктов и овощей. Они основные источники витаминов.

Частушки

- А сейчас мы послушаем частушки, в которых говорится о пользе витаминных продуктов. Они нужны не только для здоровья, но и для красоты (исполняют заранее подготовленные обучающиеся).

Мы – веселые девчата.

Красотой рекорды бьем.

Красоты своей рецепты.

В огороде мы берем.

У меня фигурка тонка.

И высокий каблучок.

Я не буду, есть котлеты –

Мне пожарьте кабачок!

На себе всегда ловлю

осхищенья взоры!

Красоту мне,

Дарят помидоры.

Я секрет румян достала,

У прабабки Феклы:

Лучше всех румян заморских

Сок от нашей свеклы

Я – румяная девчонка,  
И танцую ловко!  
Потому что ем всегда  
Свежую морковку.  
Учитель.

Надеюсь, что сегодня на нашем классном часе вы получили много интересной и нужной информации. Здоровье – главное богатство человека, которое не купишь ни за какие деньги. Берегите своё здоровье!

Спасибо всем вам за работу.

**О.А. Уманец, Л.М. Грищенко**

## **РАЗВИТИЕ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ГРАМОТНОСТИ И «ДВИЖЕНИЕ ПЕРВЫХ»**

*Аннотация.* В статье рассматриваются некоторые проблемы, с которыми могут сталкиваться педагоги в работе над формированием и развитием функциональной грамотности. Описаны возможности преодоления этих проблем, которые предоставляет Общероссийское общественно-государственное движение детей и молодёжи «Движение первых» в рамках организуемых конкурсов, спецпроектов научного волонтерства, акций, чемпионатов, других формах взаимодействия учащихся и общества. Детально рассмотрены примеры выработки таких составляющих функциональной грамотности как читательская грамотность, математическая грамотность, естественнонаучная грамотность, коммуникативная грамотность, а также креативного мышления на примере участия школьников в спецпроектах научного волонтерства «Снежный дозор», «Сизый голубь», Всероссийской акции «По следам Ирбиса», областного чемпионата регионального отделения Движения первых Ростовской области «Экочемпионат».

*Ключевые слова:* функциональная грамотность, читательская грамотность, математическая грамотность, естественнонаучная грамотность, коммуникативная грамотность, креативное мышление, «Движение первых».

**DEVELOPMENT OF FUNCTIONAL LITERACY AND THE  
"MOVEMENT OF THE FIRST"**

**Annotation.** The development of functional literacy and the "Movement of the First" The article discusses some of the problems that teachers may face in their work on the formation and development of functional literacy. The possibilities of overcoming these problems are described, which are provided by the All-Russian public-state movement of Children and Youth "Movement of the First" within the framework of organized competitions, special projects of scientific volunteering, actions, championships, and other forms of interaction between students and society. Examples of the development of such components of functional literacy as reading literacy, mathematical literacy, natural science literacy, communicative literacy, as well as creative thinking are considered in detail on the example of the participation of schoolchildren in special projects of scientific volunteering "Snow Watch", "Blue Dove", the All-Russian campaign "In the footsteps of the Snow Leopard", the regional championship of the regional branch of the Movement of the First of the Rostov region "Ecocampionate".

**Key words:** functional literacy, reading literacy, mathematical literacy, natural science literacy, communicative literacy, creative thinking, "The Movement of the first".

Одной из проблем в области образования сейчас является недостаточный уровень сформированности и развития функциональной грамотности школьников. *Функциональная грамотность* – это способность человека использовать приобретаемые в течение жизни знания для решения широкого диапазона жизненных ситуаций в различных сферах человеческой деятельности, общения и социальных отношений.[1] Функциональная грамотность демонстрирует компетентность человека применять имеющиеся знания и умения в сложившихся жизненных ситуациях, в том числе для обсуждения и решения общественно значимых задач (Рисунок 1).

### Составляющие функциональной грамотности

Читательская грамотность	Математическая грамотность [3]	Естественнонаучная грамотность	Коммуникативная грамотность [4]	
Работа с информацией	Работа с информацией в виде таблиц, круговых и столбчатых диаграмм, схем	Выявление проблем природных объектов, явлений в реальных ситуациях	Умение работать в команде, с наставником	
Чтение непрерывных текстов				
Чтение электронных текстов		Расчёт расстояний на местности, применение математических формул	Научное объяснение явлений и интерпретация данных	Наличие ценностной основы
Работа с линейными текстами большого объёма		Аналитические и неаналитические способы решения		Свободное владение всеми видами речевой деятельности
	Работа с трёхмерными изображениями			
	Определение ошибки измерения, прогнозирование событий			

*Рисунок 1*

Объективных и субъективных причин отсутствия желательного уровня развития функциональной грамотности много: низкая мотивация обучающихся («Зачем мне это надо?») и педагогов (поиск времени на встраивание заданий в урок и их проверку); необходимость поиска эффективной педагогической технологии, которая не всегда вписывается в учебный процесс, т.к. учебного времени хватает на освоение только программного материала; соответствие/несоответствие заданий уровню развития мышления школьников; объём готовых заданий в сборниках по развитию функциональной грамотности достаточно велик, чтобы можно было его использовать в течении одного урока и т. д. [5; 6]. Снижение уровня напряжения в этих точках можно достичь, используя ресурсы внеурочной деятельности. Например, проектная и исследовательская деятельность естественным образом развивает фундаментальную функциональную грамотность, кружки и занятия в рамках дополнительного образования и др.

Особо хочу остановиться на возможностях для формирования и развития функциональной грамотности, которые предоставляет педагогам и детям Общероссийское общественно-государственное движение детей и молодёжи «Движение первых», основание которого базируется на научных исследованиях и лучших практиках в области педагогики [7]. Движение предлагает ре-



бятam и педагогам очень много активностей. Как же они работают на развитие функциональной грамотности? Рассмотрим их взаимодействие на примере спецпроектов научного волонтерства «Снежный дозор», «Сизый голубь», Всероссийской акции «По следам Ирбиса», областного чемпионата регионального отделения Движения первых Ростовской области «Экочемпионат».

**Развитие читательской грамотности.** Первое, с чем придётся столкнуться участникам, которые решили участвовать в акциях, конкурсах, спецпроектах движения, это необходимость прочитать положение об участии, требования к оформлению продукта участия, инструкции по выполнению заданий, которые являются *электронными текстами*. А чтение таких текстов является составной частью читательской грамотности. Чтобы обеспечить себе положительный результат, ученик разрабатывает свою стратегию смыслового восприятия текста, выбирает алгоритм чтения, например, выделять значимую информацию в тексте разными цветами, делать пометки в документах, находить и обрабатывать информацию, которая относится именно к его роли в этом деле. На этом этапе педагог-наставник должен убедиться, что материал школьником обработан успешно. Хотелось бы отметить, что данную работу очень скрупулёзно должен выполнить и сам педагог, чтобы понимать, куда и как он будет направлять участника/участников, это поможет качественно наставлять подопечных, профессионально выполнить свою задачу наставника, да и силу личного примера никто не отменял. В большинстве предлагаемых мероприятий у школьников возникает естественным образом необходимость в поиске надёжных научно достоверных источников информации (*работа с информацией*). Так для создания плаката «По следам Ирбиса» ребятам необходимо было найти интересные научные факты, прочитать об особенностях жизнедеятельности и экологии этого представителя фауны, литературные произведения, посвящённые этому животному. При выполнении заданий «Экочемпионата» надо было осуществить поиск материала о макулатуре, о способах её переработки в домашних условиях; о технологиях высадки семян микророзелени, познакомиться с её видами и применением, пользе для здоровья, особенностях её применения в кулинарии; при высадке деревьев необходимо было познакомиться не только с технологией посадки деревьев, но и со спецификой высадки берёз и т. д. Всё это требовало самостоятельной работы с различными текстами, в том числе и *непрерывными текстами больших объёмов*, их осмысливание, толкование. Отбор информации сопровождался критическим анализом и выработкой своей пози-

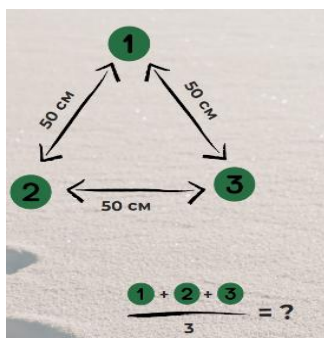
ции к прочитанному: полезно для достижения цели/неполезно, положительно/отрицательно, научно/ненаучно... И, конечно, на основании анализа производился отбор необходимых данных. В ходе такой работы развивается умение определять смысловую информацию текстов, устанавливать логические связи как внутри одного текста, так и между текстами различных источников, что позволяет выполнить задания и получить итоговые продукты.

**Развитие математической грамотности.** Выполнение заданий спецпроектов научного волонтерства «Снежный дозор» и «Сизый голубь» потребовали от ребят *применение математических формул* на практике: измерение глубины снежного покрова с предварительным *расчётом расстояния на местности*, подсчёт среднего арифметического, подсчёт особей в стаях голубей для правильного выбора объекта и для отчёта. В «Экочемпионате» ребятам пришлось столкнуться с масштабированием при создании карты загрязнения города. Работа с картами с нанесением конкретных географических координат изучаемого явления и/или объекта природы, что являлось необходимым условием при выполнении задания «Снежный дозор» и «Сизый голубь», способствует развитию математической грамотности. В отчёте о выполнении заданий для визуализации полученных данных о вкусовых характеристиках микрозелени была построена столбчатая диаграмма, что показывает умение представлять полученную информацию в виде математических данных, на основе которых оформляются выводы. Использование математического инструментария, опора на знания геометрических фигур помогла выполнить такое задание в рамках «Экочемпионата» как поделка из переработанной бумаги. Ребятами были изготовлены макеты «Вечного огня»

*Фото 1*



Способствует развитию математической грамотности и необходимость определения ошибки измерения. Особенно этот навык необходим при участии в спецпроектах научного волонтерства. Приведу пример. В рамках проекта «Снежный дозор» были даны чёткие указания о производимых замерах глубины снежного покрова (Фотография № 2, Фотография № 3)



*Фото 2*

Для всех измерений зафиксируйте дату наблюдения, координаты и сделайте фото измерений (3 фото с линейкой или рулеткой, установленной вертикально под прямым углом). Фото должны быть четкими, а значения четко читаемыми.

В качестве высоты снежно покрова укажите 1 значение (среднее по трем измерениям).

*Фото 3*

При формировании отчёта после выпадения снега поступает фотоотчёт, на котором линейка находится под прямым углом (соответствует указаниям организаторов), но находится она не в одной из трёх установленных точек, а в центре, между ними (Фотография № 4). Следовательно, такие измерения некорректны, не могут быть использованы в изучении природного явления. Что делать? Это благодатная почва научить ребят сверять свои действия с инструкцией (развиваем и читательскую грамотность, и регуляцию своей деятельности). Возвращаем ребёнка к инструкции, а затем к повторному выполнению задания с перепроверкой всех данных (Фотография № 5).



*Фото 4*



*Фото 5*

**Развитие естественнонаучной грамотности.** «Движение первых» предлагает невероятно разнообразные и многочисленные активности в этой сфере, например, экологические проекты, конкурсы, акции и т. д., которые предлагают ситуации новых сфер применения научного знания и ситуаций взаимоотношений человека и окружающей среды. Для выполнения заданий, например, в «Снежном дозоре», «Сизом голубе», Экочемпионате необходимо с помощью научных методов спланировать и провести наблюдения, эксперименты, собрать данные и обработать их. Участники погружаются в мир науки, т. к. проходят этапы научного познания природного явления или объекта. А для этого им придётся приобретать и развивать такие компетенции как применение естественнонаучных знаний для объяснения явлений и полученных фактов. Так, плакат «По следам Ирбиса» является продуктом, созданным путём переработки программного материала и дополнительных источников в креативной форме с учётом индивидуального видения решения проблемы сохранения краснокнижного вида, в котором были использованы не только колонка интересных фактов, но и кроссворд, поэтическое творчество и др. Для сбора данных требуется также совершенствовать понятийный аппарат, чтобы предоставленные факты были достоверными, чтобы ребята «говорили» языком фактов на одном языке с учёными. Например, дать характеристику снежного покрова: очень рыхлый, рыхлых, средний, плотный, очень плотный; мокрый, не мокрый, пушистый, гранулированный, твёрдый. Для безошибочного определения качества снежного покрова ученики вынуждены задуматься, что имеется ввиду под этими словами не с их точки зрения, а с научной позиции. Программа Экочемпионата насыщена нестандартными заданиями, для решения которых нет готового объяснения, но подразумевается преобразование заданий в такую модель, где будут прослеживаться необходимые взаимосвязи [2]. Таким образом, ребята-участники приходят к пониманию особенностей естественнонаучного исследования, к выбору более оптимальной и надёжной дорожной карты исследования вопроса, явления. Так, в спецпроектах «Снежный дозор», «Сизый голубь» необходимо было выполнить несколько условий, соблюдение которых обеспечивало достоверность полученных результатов. Собирать данные о голубях надо было в точках города, максимально удалённых друг от друга, а не в соседних дворах, найти популяции, состоящие из 30 и более особей. В «Снежном дозоре» важно было правильно выбрать место для измерений, когда производить замеры, при каких осадках, как часто, чем, как вычислять, в какое время суток,

чем подтверждать свои наблюдения. Интерпретация полученных данных в конкретной форме отчёта также способствует развитию такой естественно-научной компетенции как способность преобразовывать одну форму данных в другую [2]. Кроме того, погружение в ситуации, предложенные Экочемпионатом (сбор макулатуры и переработка в домашних условиях, расхламление дома, посадка деревьев, выращивание микрозелени, составление карты загрязнённых мест города и проведение субботников, формирование полезных экопривычек и т.д.), углубление в проблему исчезающих видов в акции «По следам Ирбиса», в исследования в «Снежном дозоре», «Сизом голубе» приводит к пониманию окружающего мира и изменений, связанных с деятельностью человека, что и конструирует естественнонаучную грамотность, т. к. здесь происходит соединение теории и практической деятельности: игровой, двигательной, исследовательско-познавательной, изобразительной, коммуникативной и др.

**Развитие коммуникативной грамотности.** Все эти активности максимально направлены на развитие умения работать в команде и с наставником, развивают умение конструктивно строить межличностное общение, помогают развивать конструктивные способы предотвращения конфликтов, развивают способность устанавливать взаимодействие между членами команды, вне зависимости от места их нахождения, развивают взаимовыручку, взаимопомощь, ответственность друг перед другом, ответственность за общий результат, помогают развивать ценности устойчивого развития (удовлетворение потребностей без ущерба для будущих поколений, забота об окружающих, обмен знаниями, поддержка самобытности, культуры, экологии региона) [8]. Одним из показателей развития коммуникативной грамотности является свободное владение всеми видами речевой деятельности) [9]. Защита результатов выполнения заданий, формирование отчётов и их представление подразумевают владение устной и письменной речью, помогают развитию способности самостоятельно высказывать свои мысли и понимать чужую устную и письменную речь.

Когда школьники письменно и устно самовыражаются, оттачивают навык решения социальных и естественнонаучных проблем происходит **развитие креативного мышления**, которое также является одним из направлений функциональной грамотности [10]. Не зря организаторы в критериях оценивания результатов участия закладывают креативность, подразумевая, что идеи и предложенные решения должны быть оригинальны, обращать на себя

внимание, иметь определённую научную, художественную и социальную ценность.

Итак, «Движение первых» предлагает широкий спектр деятельности для обучающихся, которую мы, педагоги, можем использовать как ресурс для успешного развития функциональной грамотности школьников, т. к. предлагаемые конкурсы, проекты, акции, чемпионаты и др. погружают ребят в проблемы, которые решаются с помощью предметных и метапредметных знаний, где приветствуется альтернативный подход, где необходим переход с общеупотребительного языка на язык предмета, где требуется выбирать способ действий и выработать модель поведения.

#### *Библиографический список*

1. Леонтович А.В. Образовательная система «Школа 2100». Педагогика здравого смысла. – М.: Баласс, 2003.
2. Пентин А.Ю., Никифоров Г.Г., Никишова Е.А. Основные подходы к оценке естественнонаучной грамотности [Электронный ресурс] // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2019. – Т. 1. – № 4 (61). – С. 80–97. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/osnovnyepodhodykotsenkeestest-venno-nauchnoygramotnosti>
3. Афанасьева С.Г., Ерофеева О.Ю., Панарина Л.Ю. Мониторинговые исследования по формированию функциональной грамотности [Электронный ресурс] // Международный научно-исследовательский журнал. – № 7 (109), Часть 4. – Июль. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/monitoringovyeyssledovaniyapoformirovaniyufunktsionalnoygramotnosti>
4. Юздова Л.П., Милютин А.А., Звягин К.А. «Формирование функциональной грамотности у студентов педагогического ВУЗа» [Электронный ресурс] // Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета. – 2021. – № 2 – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovaniefunktsionalnoygramotnostius-tudentov-pedagogicheskogovuza>
5. Гореев А.М. Психологические аспекты формирования функциональной грамотности: что должен знать учитель? [Электронный ресурс] // Наука и Школа. – 2021. – № 3. – С. 130–136. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskieaspektyformirovaniyafunktsionalnoygramotnostich-todolzhenzna-uchitel/viewer>

6. Филиппова П.А., Завальцева О.А., Мишина О.С. Технологии формирования компетенций естественнонаучной грамотности у обучающихся на уроках биологии в школе [Электронный ресурс] // Проблемы современного педагогического образования. – 2023. – № 79–4. – С. 219–222. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/journal/n/problemysovremennogopedagogicheskogoobrazovaniya?i=1128365> \
7. Движение первых [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://xn--80aa3ak5a.xn--90acagbhgrca7c8c7f.xn--p1ai/>
8. Коваль Т.В., Дюкова С.Е. Глобальные компетенции – новый компонент функциональной грамотности [Электронный ресурс] // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2019. – Т. 1. – № 4 (61). – Режим доступа: <https://cyber-leninka.ru/article/n/globalnyekompetentsiinovyuykomponentfunkttsionalnoygramotnosti>
9. Горобец Л.Н., Бирюков И.В., Попова Т.П. «Функциональная грамотность как основной тренд современного обучения» [Электронный ресурс] // Мир науки, культуры, образования. – 2022. – № 3 (94). – Режим доступа: <https://cyber-leninka.ru/article/n/funktsionalnayagramotnostkakosnovnoytrend-sovremennogoobuche-niya>
10. Логинова О.Б., Авдеенко Н.А., Яковлева С.Г., Садовщикова О.И. Проект «Мониторинг формирования функциональной грамотности». Креативное мышление: первые результаты // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2020. – Т. 2. – № 2(70). – С. 132–154.

---

## Сведения об авторах

*Агафонов Д.А.* – магистрант, Таганрогский институт имени А.П. Чехова (филиал) ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)», г. Таганрог;

*Алтухова Е.В.* – магистрант, Таганрогский институт имени А.П. Чехова (филиал) ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)», г. Таганрог;

*Аргун К.Д.* – магистрант, Академия психологии и педагогики Южного федерального университета, г. Ростов-на-Дону;

*Асташова Н.А.* – д-р пед. наук, профессор, профессор кафедры педагогики, ФГБОУ ВО «Брянский государственный университет имени академика И.Г. Петровского», г. Брянск;

*Байсиева Л.К.* – канд. географ. наук, доцент, ФГБОУ ВО «Кабардино-Балкарский государственный университет им. Х.М. Бербекова» (ФГБОУ ВО КБГУ), г. Нальчик;

*Башиева Ж.Д.* – канд. пед. наук, доцент института психологии и педагогики, ФГБОУ ВО «Кабардино-Балкарский государственный университет им. Х.М. Бербекова» (ФГБОУ ВО КБГУ), г. Нальчик;

*Бовтун М.М.* – студент, Таганрогский институт имени А.П. Чехова (филиал) ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)», г. Таганрог;

*Бреднева А.А.* – магистрант, Академия психологии и педагогики Южного федерального университета, г. Ростов-на-Дону.

*Бурмистрова Е.А.* – преподаватель кафедры теории и методики начального образования ФГБОУ ВО «Волгоградский государственный социально-педагогический университет», г. Волгоград;

*Виневская А.В.* – канд. пед. наук, доцент, заместитель директора по учебно-воспитательной работе МАОУ «Школа 96 Эврика Развитие», г. Ростов-на-Дону;

*Гагарина М.Н.* – магистрант факультета педагогического и художественного образования, ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический университет имени М. Е. Евсевьева», Республика Мордовия, г. Саранск;

*Гаркуша И.В.* – аспирант кафедры гуманитарных дисциплин Таганрогского института управления и экономики;



**Грачева А.В.** – студент 4 курса факультета педагогического и художественного образования ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический университет имени М. Е. Евсевьева», Республика Мордовия, г. Саранск;

**Грищенко Л.М.** – ГБОУ РО «Таганрогский педагогический лицей - интернат»; учитель иностранного языка высшей квалификационной категории; Таганрог; Россия; lyubovgri@mail.ru; 8-900-129-88-15

**Догучаева Т.А.** – зам. директора, ст. преподаватель института психологии и педагогики, ФГБОУ ВО «Кабардино-Балкарский государственный университет им. Х.М. Бербекова» (ФГБОУ ВО КБГУ), Нальчик;

**Дудоккина Н.А.** – учитель, Государственное бюджетное общеобразовательное учреждение города Москвы «Школа имени дважды Героя Советского Союза И.С. Полбина»;

**Каракизов И.М.** – магистрант 1 года обучения направления «Психолого-педагогическое образование», ФГБОУ ВО «Кабардино-Балкарский государственный университет им. Х.М. Бербекова» (ФГБОУ ВО КБГУ), г. Нальчик;

**Кирюшина О.Н.** – канд. пед. наук, доцент, Таганрогский институт имени А.П. Чехова (филиал) ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)», г. Таганрог;

**Кобякова Г.Н.** – канд. филол. наук, доцент, Таганрогский институт имени А.П. Чехова (филиал) ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)», г. Таганрог;

**Кочергина О.А.** – канд. пед. наук, доцент, заведующий кафедрой общей педагогики, Таганрогский институт имени А.П. Чехова (филиал) ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)», г. Таганрог;

**Кравец О.В.** – канд. филол. наук, доцент, декан факультета иностранных языков, Таганрогский институт имени А.П. Чехова (филиал) ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)», г. Таганрог;

**Кравченко О.В.** – канд. филол. наук, доцент, заведующий кафедрой немецкого и французского языков, Таганрогский институт имени А.П. Чехова (филиал) ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)», г. Таганрог;

**Кудрина А.А.** – студент Таганрогский институт имени А.П. Чехова (филиал) ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)», г. Таганрог;

**Куклина Т.В.** – доцент кафедры немецкого и французского языков, кандидат филологических языков, Таганрогский институт имени А.П. Чехова (филиал) ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)», г. Таганрог;

**Мазуренко О.В.** – канд. пед. наук, доцент, ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический университет имени М. Е. Евсевьева», Республика Мордовия, г. Саранск;

**Макарова Е.А.** – д-р психол. наук, проф., проф. каф. психологии, Таганрогский институт имени А.П. Чехова (филиал) ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)», г. Таганрог;

**Мирошниченко Т.В.** – магистрант, Таганрогский институт имени А.П. Чехова (филиал) ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)», г. Таганрог;

**Михайленко А.А.** – студент, Таганрогский институт имени А.П. Чехова (филиал) ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)», г. Таганрог;

**Михайлычев Е.А.** – доктор пед. наук, профессор, Таганрогский институт имени А.П. Чехова (филиал) ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)», г. Таганрог;

**Мокаева М.А.** – канд. психол. наук, доцент института психологии и педагогики, ФГБОУ ВО «Кабардино-Балкарский государственный университет им. Х.М. Бербекова» (ФГБОУ ВО КБГУ), г. Нальчик;

**Наливайченко И.В.** – канд. филос. наук, Таганрогский институт имени А.П. Чехова (филиал) ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)», г. Таганрог;

**Недзельская Л.А.** – студент, Таганрогский институт имени А.П. Чехова (филиал) ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)», г. Таганрог;

**Перебайлова И.В.** – студент, Таганрогский институт имени А.П. Чехова (филиал) ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)», г. Таганрог;

**Пуйлова М.А.** – канд. пед. наук, доцент, профессор кафедры педагогики дошкольного, начального и дополнительного образования, заместитель руководителя Приазовского научного центра РАО, директор центра повышения квалификации Таганрогского института имени А.П. Чехова (филиала) ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)», г. Таганрог;

**Солнышков М.Е.** – канд. пед. наук, доцент, Таганрогский институт имени А.П. Чехова (филиал) ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)», г. Таганрог;

**Серехан Т.С.** – учитель, Государственное бюджетное общеобразовательное учреждение города Москвы «Школа имени дважды Героя Советского Союза И.С. Полбина»;

**Стеценко И.А.** – доктор педагогических наук, доцент, декан факультета экономики и права, Таганрогский институт имени А.П. Чехова (филиал) ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)»;

**Терских И.А.** – канд. пед. наук, доцент, Таганрогский институт имени А.П. Чехова (филиал) ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)», г. Таганрог;

**Тимофеенко В.А.** – канд. филос. наук, доцент, Таганрогский институт имени А.П. Чехова (филиал) ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)», г. Таганрог;

**Тимошенко Ю.М.** – канд. филол. наук, доцент, заведующий кафедрой английского языка, Таганрогский институт имени А.П. Чехова (филиал) ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)», г. Таганрог;

**Топилина И.И.** – канд. искусствоведения, доцент, Таганрогский институт имени А.П. Чехова (филиала) ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)», г. Таганрог;

**Топилина Н.В.** – канд. пед. наук, доцент, Таганрогский институт имени А.П. Чехова (филиала) ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)», г. Таганрог.

**Павленко И.А.** – ГБОУ РО «Таганрогский педагогический лицей - интернат»; учитель географии высшей квалификационной категории; Таганрог; Россия;

**Похилая О.П.** – ГБОУ РО «Таганрогский педагогический лицей-интернат», учитель математики высшей квалификационной категории; Таганрог; Россия;

**Уманец О.А.** – ГБОУ РО «Таганрогский педагогический лицей-интернат», учитель биологии высшей квалификационной категории; Таганрог; Россия.

# **Педагогическое образование: традиции и инновации**

Главный редактор С.А. Петрушенко

Научный редактор О.А. Кочергина

Ответственный редактор О.Н. Филиппова

Корректурa, верстка, подготовка электронной версии Н.В. Фоменко

Издательство ИП О.И. Волошина

Адрес: Таганрог, пер Тургеневский 16, 49

---

Подписано к использованию 02.07.2024

---

Учредитель журнала  
Таганрогский институт имени А.П. Чехова (филиал)  
ФГБОУ ВО «Ростовский государственный экономический университет (РИНХ)»