

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

№ 2/2022

Педагогическое образование: традиции и инновации

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

УДК 37.013
ББК 74
П24

Редакционная коллегия:

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

П24 Педагогическое образование: традиции и инновации: электронный научно-образовательный журнал / учредитель Таганрогский институт имени А.П. Чехова (филиал) ФГБОУ ВО «Ростовский государственный экономический университет (РИНХ)»; редакционная коллегия: А.Ю. Голобородько (главный редактор) [и др.]. – Таганрог, 2022. – Выходит 2 раза в год. – URL: <http://www.tgpi.ru/science/jurnal-pedagogicheskoye>. – Текст: электронный.

В настоящее издание вошли статьи, подготовленные преподавателями, магистрантами, бакалаврами Таганрогского института имени А.П. Чехова (филиала) ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)», магистрантами ФГАОУ ВО «Южный федеральный университет», педагогами школ г. Таганрога, г. Ростов-на-Дону, г. Стаханова.

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

УДК 37.013
ББК 74

© Издательство ИП О.И. Волошина, 2022
© ТИ имени А.П. Чехова (филиал) ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)», 2022

Содержание

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

Раздел 1. Инновации в педагогической практике образования

О.Н. Кирюшина, В.Г. Поленцов

Современные тенденции управления образовательной организацией.....	6
--	---

О.А. Кочергина, А.Г. Пичкалев

Электронная информационно-образовательная среда как основной элемент цифровой трансформации образования.....	13
--	----

О.А. Кочергина, Р.П. Прокофьев

Коммуникативная компетентность современного руководителя образовательной организации.....	18
---	----

Е.А. Михайлычев, М.Е. Солнышков

Смена парадигмы современной педагогической диагностики.....	26
---	----

Раздел 2. Инклюзивное образование

Е.В. Авершина, Н.В. Чернецова

Особенности грамматического строя речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.....	34
--	----

А.В. Винеvская

К вопросу о развитии региональной системы инклюзивного образования для детей с расстройством аутистического спектра (РАС).....	39
--	----

З.А. Гринько, А.В. Винеvская

Социальная лаборатория «Инклюзивный инкубатор» как инструмент социализации семьи ребенка с особыми образовательными потребностями в школьном пространстве.....	50
--	----

Ю.В. Гуржий, О.М. Крохмалюк

Работа с детьми с ограниченными возможностями здоровья в дошкольном образовательном учреждении комбинированного вида.....	62
---	----

Р.А. Крюков

Развитие спонтанности и креативности у детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) для успешного профессионального самоопределения.....	67
--	----

О.В. Родичева

Развитие мелкой моторики у детей с общим недоразвитием речи (ОНР). Опыт работы педагога-дефектолога в муниципальной школе.....	71
---	----

Раздел 3. Психолого-педагогические проблемы в образовании

Е.Б. Бородина

Актуальность творческой технологии самореализации зрелых людей в певческой деятельности самодеятельного коллектива.....	80
--	----

И.И. Топилина

Обобщение психолого-педагогических условий формирования познава- тельной самооценки у младших школьников на уроках музыки.....	86
---	----

Н.В. Топилина

Специфика ситуации успеха как психологический и педагогический феномен в начальной школе.....	91
--	----

Н.В. Фоменко

Психолого-педагогический потенциал и классификация театральной деятельности на основе игры.....	97
--	----

Раздел 4. Методическая копилка

Т.В. Богданова, В.А. Тимофеев

Современные методы преподавания юридических дисциплин.....	105
--	-----

С.В. Смоличева, К.О. Кравцова, А.П. Лактионова

Особенности изучения эпических произведений В.В. Набокова в школе...	111
--	-----

С.В. Смоличева, К.О. Кравцова, А.П. Лактионова

Портреты героев эпических произведений В.В. Набокова в школьной практике преподавания литературы.....	116
--	-----

Сведения об авторах.....	124
--------------------------	-----

Вступительное слово

Вошедшие в данный выпуск журнала «Педагогическое образование: традиции и инновации» статьи отражают актуальные проблемы современного образования. В разделах «Инновации в педагогической практике образования», «Инклюзивное образование», «Психолого-педагогические проблемы в образовании» освещаются вопросы управленческой деятельности; использования технологий для организации качественного образования детей и взрослых, в том числе психолого-педагогической работы с лицами с ограниченными возможностями здоровья; специфики и потенциала электронной информационно-образовательной среды как основного элемента цифровой трансформации образования, так как ее включение и обеспечение доступа к ней является обязательным требованием к современной образовательной организации.

В разделе «Методическая копилка» предложены материалы для проведения занятий по учебным дисциплинам в образовательных организациях различного типа.

В статьях отражены результаты теоретических и прикладных исследований представителей научного сообщества и специалистов-практиков в соответствии с современными условиями модернизации системы образования. Предлагаемые материалы демонстрируют различные позиции авторов относительно состояния и перспектив развития образования и позволяют педагогам и представителям всех структур общества более глубоко понять существующие проблемы, будут способствовать нахождению наиболее эффективного практического инструментария для их решения.

Мы выражаем благодарность всем авторам и читателям за интерес к данным публикациям и поддержку деятельности журнала, надеемся на дальнейшее плодотворное сотрудничество.

А.Ю. Голобородько, О.А. Кочергина

Раздел 1

Инновации в педагогической практике образования

О.Н. Кирюшина, В.Г. Поленцов

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ УПРАВЛЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИЕЙ

Аннотация. В статье рассматриваются особенности управленческой деятельности в сфере образования. Раскрываются тенденции управления образовательной организацией в соответствии с современными условиями модернизации системы образования. Использование методов и принципов менеджмента в управленческой деятельности обеспечит эффективность образовательного процесса. Выделены отдельные направления менеджмента образовательной организации, которые способствуют решению актуальных проблем образования.

Ключевые слова: система управления, образовательный менеджмент, образовательная организация, маркетинг, имидж образовательной организации, государственно-общественное управление.

O.N. Kiryushina, V.G. Polentsov

MODERN TRENDS IN THE MANAGEMENT OF AN EDUCATIONAL ORGANIZATION

Abstract. The article discusses the features of management activities in the field of education. Trends in the management of an educational organization in accordance with modern conditions for the modernization of the education system are disclosed. The use of management methods and principles in management activities will ensure the effectiveness of the educational process. Separate areas of management of the educational organization are highlighted, which contribute to solving urgent problems of education.

Keywords: management system, educational management, educational organization, marketing, image of educational organization, public-public administration.

Социально-экономические преобразования, происходящие в нашей стране, оказали серьезное влияние на все сферы деятельности человека, в том числе и в образовании. В настоящее время система образования уходит от единообразия, предоставляя населению вариативные образовательные услуги. Образовательные организации являются участником различных инновационных процессов. В таких условиях существовавшее административное управление, регламентировавшее четкое разделение труда и обязанностей, при жестком и постоянном государственном контроле всех структур, сегодня неприемлемо и невозможно.

Модернизация системы образования требует пересмотра отношения к управленческой деятельности, которая должна приобретает новые качественные черты, в которой четко распределены и согласованы компетенции и полномочия, функции и ответственность всех субъектов образовательной политики. Данная модель управления отражает характерные особенности менеджмента. Менеджмент образовательной организации ориентирован на управление учреждениями образования посредством знаний и формирования в них образовательного пространства, построенного на субъект-субъектных отношениях, предоставляющего всем участникам образовательного процесса возможности равноправного взаимодействия в решении проблем жизнедеятельности образовательной организации. Этот вид социального менеджмента позволяет на основе современных технологий и организации деятельности (во всех направлениях работы образовательных учреждений) разрешить возникающие противоречия между потребностями и интересами всех участников образовательного процесса.

В системе образования Российской Федерации, менеджмент в образовании – это достаточно новое явление. Внедрение менеджмента в деятельность образовательной организации было обусловлено современными условиями модернизации системы образования. Принятие Федерального Закона «Об образовании в РФ», переход деятельности образовательных организаций на новые нормативно-правовые формы, рыночные отношения, внедрение инновационных моделей образования и технологий вызывают необходимость в перестройке управленческой структуры и использованию новых подходов к управленческой деятельности руководителей всех уровней в сфере образования.

Ученые и практики выделяют некоторые факторы, которые существенно повлияли на деятельность современных образовательных организаций, перестраивая и переосмысляя управленческую деятельность:

1) изменения в системе государственного регулирования системы образования. Расширение полномочий общественности в управлении – государственно-общественное управление, общественный контроль, общественно-профессиональная аккредитация и т. д.;

2) демографические изменения требуют маркетингового управления, направленного на «борьбу за контингент обучающихся», что предусматривает формирование позитивного имиджа образовательной организации;

3) динамика образовательных технологий. Перестройка образовательных технологий, ориентированных на новое поколение обучающихся и запросы государства и общества в развитии высоконравственной личности, принимающей традиционные духовные ценности, обладающей современными знаниями и умениями, способной самореализовать свой потенциал, определила внедрение в образовательный процесс электронного обучения, проектных и информационных технологий, мультимедиа и т. д.;

4) возможность оказания платных услуг образовательными организациями повлияла на необходимость управления внебюджетными средствами и выстраивание систем финансового менеджмента, включающего анализ финансовых потоков, их учет и разумное распределение, направленное на повышение эффективности деятельности;

5) динамика рынка труда в ситуации с педагогическими кадрами, которая чаще всего проявляется в нехватке и их слабой мотивации [3, 13–15].

Менеджмент образовательной организации, ориентированный на управление современными учреждениями образования, способствует формированию целостного образовательного пространства, обеспечивающего эффективную реализацию образовательных услуг и достижение государственного заказа. Менеджмент образовательной организации на основе комплекса принципов, применения методов и технологических приемов, реализации всех функций управления (по всем направлениям работы образовательных учреждений) позволяет принимать оптимальные решения, разрабатывать и реализовывать программы развития учебных организаций, адекватные социальному заказу государства, общества и семьи и направленные на реализацию и защиту прав и интересов граждан, как основных потребителей образовательных услуг.

Менеджмент в настоящее время стал неотъемлемой составляющей современной образовательной организации. Его особенность проявляется в том, что, с одной стороны, деятельность менеджера направлена на всю работу учреждения и, с другой стороны, менеджмент образовательной организации связан с оптимизацией образовательного процесса.

Менеджерская деятельность в образовании полифункциональна и включает в себя: анализ и диагностику, определение актуальных противоречий в решении поставленных задач, выдвижение разнообразных управленческих решений, определение наиболее эффективных из них, разработку конкретного плана действий с учетом личностного фактора его реализации. «Сила современного менеджмента, с одной стороны, в том, что он позволяет превратить человеческие знания, опыт и достижения научно-технического прогресса в производительную силу, а с другой – в созидательном применении информационных технологий, способствующих наращиванию информационного потенциала работников, что инициирует творчество и инновационные процессы» [2].

Менеджмент образовательной организации представляет собой сложную систему, составными элементами которой являются различные направления деятельности учреждения и самого менеджера. В единое целое соединены как организационно-техническая составляющая управления, связанная с экономическими вопросами деятельности образовательной организации, так и психолого-педагогическая, затрагивающая непосредственно работу с людьми (педагогическим коллективом, обучающимися, их родителями, представителями общественности и др.). Если более детально рассматривать управленческую деятельность в учебном заведении, то можно выделить следующие направления менеджмента образовательной организации [3; 4]:

- делегирование полномочий в образовательной организации;
- повышение качества образования;
- маркетинг в образовании, формирование имиджа образовательной организации;
- основы педагогического общения и управления педагогическими конфликтами;
- деловая этика;
- основы управления педагогическим персоналом, методы эффективного управления и др.

Все эти направления менеджмента современной образовательной организации взаимосвязаны и взаимообусловлены. Невозможно добиться повы-

шения качества образования без умелого распределения полномочий среди всех участников образовательных отношений и эффективного применения методов управления педагогическим коллективом и разрешения конфликтных ситуаций.

Развитие конкурентной образовательной среды, создание насыщенного рынка образовательных услуг является важнейшим принципом управления современным образованием. Реализация этого принципа предполагает развитие новых экономических механизмов в сфере образования.

В настоящее время потребителями образовательных услуг являются непосредственно участники образовательного процесса – обучающиеся, их родители или законные представители, а также государство, общество, образовательные организации и в конечном итоге – рынок труда. Сложность управления качеством образования состоит в том, что каждый из потребителей образовательных услуг имеет свое представление о его критериях, формулирует собственный заказ на него. Поэтому в современных условиях при рассмотрении качества образования необходимо ориентироваться на запросы, формируемые конкретными потребителями (заказчиками).

Проникновение в управление учебными заведениями маркетингового подхода позволит изучить спрос на образовательные услуги, проанализировать и оценить влияние различных факторов на результаты деятельности образовательной организации и адаптировать свой внутренний потенциал к изменяющимся требованиям непосредственных потребителей образовательных услуг.

Для осуществления успешной деятельности на рынке образования образовательной организации необходимо проводить маркетинговые исследования, отслеживать и прогнозировать все важные для него изменения внешней и внутренней среды. Своевременно предпринятые меры помогут образовательному учреждению избежать ряда проблем или выгодно использовать сложившуюся ситуацию [1].

Результаты маркетинговых исследований среди настоящих и будущих потребителей образовательных услуг, в том числе детей, родителей, общественных организаций, являются не только источников обратной связи, но и фундаментом для разработки программы развития образовательной организации, формирования имиджа. Ведь именно создание позитивного имиджа организации является одной из тенденций управленческой деятельности руководителя.

Имидж образовательной организации является ее визитной карточкой, с помощью которой она позиционирует себя, от этого зависит ее конкурентоспособность на современном рынке образовательных услуг. Имидж образовательной организации в настоящее время становится предпосылкой устойчивого и долгосрочного успеха.

В современных условиях актуальность имиджа приводит к тому, что образовательные организации хотят развивать свои особенности, чтобы обойти конкурентов и привлечь потребителей образовательных услуг. Поэтому каждое учебное заведение должно четко планировать свой имидж, а затем формировать и продвигать его. Однако все это может быть достигнуто любым участником образовательного процесса, который хорошо знает современные образовательные требования, мыслит творчески, стремится к самосовершенствованию, повышает свой педагогический уровень и т. д. Именно идеальный образ образовательной организации в сознании потребителей образовательных услуг делает это возможным для того, чтобы добиться успеха и повысить свою конкурентоспособность среди образовательных организаций.

Неотъемлемой составляющей менеджмента современной образовательной организацией является реализация в учебном заведении государственно-общественного управления как элемента государственной политики и как реализация одного из принципов менеджмента в делегировании полномочий и децентрализации управления.

Основное предназначение в создании и функционировании органов управления школой с участием общественности состоит в организации принятия совместных решений, которые должны быть согласованы с представителями общественности, распределении полномочий в управлении образовательной организацией между функционирующими коллегиальными органами, которые представляют интересы определенных групп общественности (обучающиеся, родители, педагоги), а также в урегулировании конфликтов и споров между участниками образовательных отношений [5].

Широкое участие общественности в управлении в образовании поможет построить стратегию развития учебного учреждения на основе особенностей местного сообщества и специфики деятельности образовательных организаций и педагогов, обеспечит качественный менеджмент современной образовательной организации.

Основная цель управления образовательным учреждением – эффективное, планомерное использование сил, средств, времени, людских ресурсов для достижения оптимального результата, заранее обозначенное, запрограм-

мированное состояние системы, достижение которого в процессе управления позволяет решить нужную проблему.

Важным элементом развития современной образовательной организации становится эффективная деятельность менеджера, достижение запланированных результатов в условиях различных форм альтернативного образования, посредством умелого распределения и согласования компетенций и полномочий, функций и ответственности всех участников образовательного процесса. Маркетинговый подход в управлении с ориентацией на непосредственных потребителей образовательных услуг – родителей, детей, общественности, формирование имиджа организации, результативное внедрение системы государственно-общественного управления в деятельность учреждения образования будут способствовать расширению сферы социального партнерства, повышению качества образования, а также решению актуальных проблем образования через реализацию различных направлений менеджмента в образовании.

Библиографический список

1. Базавлуцкая, Л.М. Педагогический менеджмент: учебное пособие / Л.М. Базавлуцкая. – Челябинск: Изд-во ЗАО «Библиотека А. Миллера», 2017. – 97 с.
2. Журавлева, Л.В. Менеджмент в современных образовательных учреждениях / Л.В. Журавлева // Гуманизация образования. – 2009. – № 2. – С. 74–81.
3. Львов, Л.В. Педагогический менеджмент: учебное пособие. – Челябинск: ЧГАУ, ЮУНОЦ РАО, 2008. – 178 с.
4. Патрахина, Т.Н. Менеджмент в образовании: учебное пособие. – Нижневартовск: Изд-во Нижневарт. гос. ун-та, 2014. – 123 с.
5. Современный образовательный менеджмент. Государственно-общественный характер управления качеством дополнительного образования детей в условиях реализации ФГОС общего образования: дополнительная профессиональная программа повышения квалификации для педагогических и руководящих работников организаций дополнительного образования и общеобразовательных организаций / под ред. М.И. Солодковой, А.В. Кислякова. – Челябинск: Изд-во ЧИППКРО, 2014. – 352 с.

О.А. Кочергина, А.Г. Пичкалев

ЭЛЕКТРОННАЯ ИНФОРМАЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА КАК ОСНОВНОЙ ЭЛЕМЕНТ ЦИФРОВОЙ ТРАНСФОРМАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье рассматривается специфика электронной информационно-образовательной среды как основного элемента цифровой трансформации образования. Дается характеристика дистанционного и смешанного обучения, представлены возможности применения электронной информационно-образовательной среды в образовательном процессе вуза.

Ключевые слова: цифровая трансформация, информационно-коммуникационные технологии, электронная информационно-образовательная среда, образовательная организация, дистанционное и смешанное обучение.

О.А. Kochergina, A.G. Pichkalev

ELECTRONIC INFORMATION AND EDUCATIONAL ENVIRONMENT AS THE MAIN ELEMENT OF DIGITAL TRANSFORMATION OF EDUCATION

Abstract. The article considers the specifics of the electronic information and educational environment as the main element of the digital transformation of education. The characteristics of distance and mixed learning are given, the possibilities of using electronic information and educational environment in the educational process of the university are presented.

Keywords: digital transformation, information and communication technologies, electronic information and educational environment, educational organization, distance and mixed learning.

Цифровая трансформация – процесс внедрения организацией цифровых технологий, целью которой является повышение эффективности деятельности образовательных организаций. Понятия «цифровая трансформация» (digital transformation), «цифровизация» (digitalization) относительно недавно стали активно употребляться в профессиональной сфере. Ряд исследователей рассматривают цифровую трансформацию как процесс изменения (преобразования) устоявшихся экономических и общественных институтов в связи с внедрением цифровых технологий. В различных источниках определяется, что это «использование данных и цифровых технологий для создания новых или изменения существующих видов деятельности; цифровая транс-

формация – совокупность экономических и социальных эффектов в результате цифровизации»; «применение инновационных разработок на основе информационных и телекоммуникационных технологий для решения различных задач» [8, 12].

Интенсивное развитие и распространение цифровых технологий в последние годы значительно меняют облик ключевых отраслей. Информационно-коммуникационные технологии (ИКТ) вошли и в сферу образования. Активный процесс цифровизации начался в 90-е годы XX столетия: массовое появление компьютеров, внедрение локальных вычислительных сетей, подключение рабочих станций к глобальной сети Интернет, что в дальнейшем позволило подключить электронные библиотечные системы (ЭБС), усилив доступность разнообразного книжного фонда в цифровом формате, и т. д.

Одним из важнейших этапов цифровой трансформации образования стало внедрение электронной информационно-образовательной среды (ЭИ-ОС) в вузах для подготовки специалистов. В федеральных государственных образовательных стандартах высшего образования нового поколения отмечается, что использование электронных образовательных ресурсов и цифровых технологий становится обязательным требованием к содержательному наполнению учебного курса. В документах отражено, что «при реализации программы бакалавриата организация вправе применять электронное обучение и дистанционные образовательные технологии»; осуществлять «взаимодействие между участниками образовательного процесса, в том числе синхронное и (или) асинхронное взаимодействие посредством сети "Интернет"»; «функционирование электронной информационно-образовательной среды обеспечивается соответствующими средствами информационно-коммуникационных технологий и квалификацией работников, ее использующих и поддерживающих» [5]. Электронную информационно-образовательную среду (ЭИ-ОС) рассматривают как совокупность электронных информационных ресурсов, электронных образовательных ресурсов, информационных технологий, телекоммуникационных технологий, соответствующих технологических средств, обеспечивающую освоение обучающимися образовательных программ в полном объеме, независимо от места нахождения обучающихся; как сложную, многоуровневую систему, объединяющую программно-методические, организационные и технические ресурсы и интеллектуальный потенциал образовательной организации, реализуемые в процессе взаимодействия участников образовательного и информационного процессов [6]; как систему электронных образовательных ресурсов, обеспечивающих условия доступа к

образовательному содержанию, а также языковых и электронных информационных средств доступа и управления этими ресурсами [1].

ЭИОС позволила образовательным организациям упростить и систематизировать процесс дистанционного режима обучения. Дистанционная форма обучения получила свое распространение в первом десятилетии XXI века, активная фаза развития пришлась на 2010–2012 годы, когда вузы начали внедрять систему управления курсами «Moodle». Включение электронной информационно-образовательной среды для обеспечения качественного образовательного процесса и обеспечение доступа к ней – обязательное требование к вузу.

Дистанционное образование, которое в настоящее время является одним из наиболее активно развивающихся направлений, рассматривается как способ обучения, для которого характерны:

- пространственная удаленность обучающихся и обучающихся, а также источников информации;
- использование специальных технологий, обеспечивающих двустороннее взаимодействие субъектов образовательной деятельности и источников информации;
- сочетание синхронных и асинхронных технологий обучения и общения (онлайн- и офлайн-технологий);
- ориентация на самостоятельную образовательную деятельность обучающихся [7].

Особенно остро встал вопрос о вводе в эксплуатацию сред электронного дистанционного обучения в 2020 году, в связи со сложившейся эпидемиологической ситуацией. Именно в тот период образовательные организации были вынуждены перейти с традиционного очного формата обучения на дистанционный. Ряд учебных заведений пошли по пути наименьшего сопротивления и прибегли к помощи мессенджеров и служб электронной почты, однако в дальнейшем столкнулись с рядом проблем, а именно: распространение личных телефонных номеров преподавательского состава, попадание электронных писем в спам, потеря заданий и выполненных работ в больших потоках сообщений и т. д. В ЭИОС можно структурировать учебные дисциплины, задания, что позволяет обучающемуся сохранять необходимый материал, а преподавателю осуществлять качественный контроль.

В настоящее время в вузах активно используется смешанный формат обучения – очный формат с использованием дистанционной формы обучения. Термин «смешанное обучение» (blended learning), или «гибридное обу-

чение», появился в конце 90-х годов XX века. Технология смешанного обучения позволяет более эффективно использовать преимущества традиционного, электронного, дистанционного обучения, при взаимном дополнении друг друга. В настоящее время существуют разнообразные формы, способы и модели организации смешанного обучения. Использование цифровых образовательных ресурсов и возможность обучающихся самостоятельно выбирать режим работы – это важная составляющая такого вида обучения, структура которого может видоизменяться. С.Д. Калинина рассматривает смешанное обучение как активное применение дистанционных образовательных технологий в традиционном обучении. К дистанционным образовательным технологиям автор относит:

- применение сетевых информационных ресурсов, баз данных и электронных библиотек;
- доступ к системе дистанционной поддержки обучения (LMS – Learning Management System), содержащей электронные курсы, учебные и контрольные материалы;
- применение массовых открытых онлайн-курсов (MOOC – massive open online course) популярных учебных заведений;
- электронная почта;
- использование сервисов вебинаров [3].

Однако следует отметить, что, по мнению преподавателей высшей школы, существуют и недостатки в использовании ЭИОС, такие как:

- невозможность осуществления полноценного контроля выполнения практических и лабораторных работ, контрольных заданий, что не дает четкого представления об уровне знаний студентов по изучаемым дисциплинам;
- недостаточное контактное взаимодействие педагога и обучающегося;
- отсутствие полноценной обратной связи со студентами, а также большие временные затраты на ее ведение в электронном виде;
- значительный объем времени на проверку выполненных заданий и др.

В связи с этим следует отметить, что электронная информационно-образовательная среда должна соответствовать следующим требованиям:

- доступность (обучающиеся могут получить доступ к учебным материалам, находясь в любой точке мира);
- разнообразное представление материала (материалы размещаются в различной форме, поэтому обучающиеся могут выбрать для себя более удобный формат усвоения информации: текст, презентация, аудио- и видеоматериалы и т. д.);

- возможность интеграции (современные ЭИОС имеют возможность интегрировать различные модули, которые позволяют расширить функциональные возможности информационно-образовательных систем; например, большое распространение получили модули электронных библиотечных систем, благодаря которым преподаватели могут прикрепить рекомендуемую литературу к изучаемому курсу) [2].

Кроме того использование ЭИОС способствует осуществлению документооборота, организации учебной деятельности, обеспечению доступа к личному кабинету, расписанию занятий, учебным планам, а также реализации системной коммуникации участников образовательного процесса.

Работа в электронной информационно-образовательной среде предполагает активное включение преподавательского состава в работу с информационно-коммуникационными технологиями, а также вовлечение студентов в процесс самостоятельной работы, отбора и анализа необходимой информации.

Используя возможности современных ИКТ, можно проводить мероприятия различной тематики, направленности и формата:

- проведение мероприятий для широкой аудитории (информационно-ознакомительные занятия, встречи с интересными людьми, публичные лекции, мастер-классы, защиты проектов, дискуссионные площадки и др.);
- консультирование студентов (осуществляется с учетом запроса конкретного обучающегося, его личностных особенностей и интересов; к этому процессу могут быть привлечены сторонние участники воспитательного процесса – специалисты различных профилей или интересные личности, которые могут находиться на отдаленном расстоянии);
- вовлечение студентов в работу с представителями социального окружения на различных уровнях (участие в акциях, реализация обучающих и просветительских программ, волонтерская деятельность, связанная с распространением цифровой грамотности и др.);
- расширение спектра взаимодействия со студенческой молодежью других вузов (совместные проекты, участие в конкурсах, конференциях и др.) [4].

Таким образом, следует отметить, что электронная информационно-образовательная среда является основным элементом цифровой трансформации образования, необходимость ее внедрения и развития в системе образования, безусловно, актуальна. Конечно, кроме технической работы по реализации ЭИОС, образовательным организациям предстоит большая методическая работа по стимулированию использования электронной образовательной среды, а также повышению эффективности и качества обучения.

Библиографический список

1. Государев, И.Б. Терминология электронных информационно-образовательных сред // Человек и образование. – 2016. – № 1 (46). – С. 122–126.
2. Карасик, А.А., Барсуков, Д.Н. Электронная информационно-образовательная среда РГППУ // Новые информационные технологии в образовании: материалы междунар. науч.-практ. конф., Екатеринбург, 10–13 марта 2015 г.: ФГАОУ ВПО «Рос. гос. проф.-пед. ун-т». – Екатеринбург, 2015. – С. 332–337.
3. Калинина, С.Д. Условия эффективного использования вебинаров в образовательном процессе университета / С.Д. Калинина // Гуманитарные науки и образование. – 2015. – № 3 (23). – С. 37–42.
4. Кочергина, О.А., Кирюшина, О.Н. Воспитательный потенциал дистанционного обучения в вузе / Актуальные вопросы использования технических средств обучения в практике подготовки специалистов для государственных органов системы обеспечения национальной безопасности : мат. Международ. науч.-практ. конф., Минск, 26 ноября 2020 г.: в 3 ч. / Ин-т погранич. службы Респ. Беларусь; редкол.: В.П. Вишневская [и др.]. – Минск: Изд-во ИПС РБ, 2021. – Ч. 1. – С. 127–131.
5. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки) [Электронный ресурс]: приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 22.02.2018 г. № 125 // Министерство образования и науки Российской Федерации. – Режим доступа: // <https://rg.ru/2018/03/16/minobr-prikaz-125-site-dok.html>. – Дата доступа: 15.11.2022.
6. Сэкулич, Н.Б. Электронная информационно-образовательная среда университета: принципы построения и структура [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/elektronnaya-informatsionno-obrazovatel'naya-sreda-universiteta-printsipy-postroeniya-i-struktura/viewer> [Дата доступа: 15.11.2022].
7. Тимофеева, С.А. Дистанционное образование: современные подходы и перспективы [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://nsportal.ru/shkola/obshchepedagogicheskietekhnologii/library/2014/01/10/dstantsionnoe-obrazovanie-sovremennye> [Дата доступа: 15.11.2022].
8. Цифровая трансформация отраслей: стартовые условия и приоритеты: докл. к XXII Апр. междунар. науч. конф. по проблемам развития эконо-

мики и общества, Москва, 13–30 апр. 2021 г. / Г.И. Абдрахманова, К.Б. Быховский, Н.Н. Веселитская, К.О. Вишнеvский, Л.М. Гохберг и др.; рук. авт. кол. П.Б. Рудник; науч. ред. Л.М. Гохберг, П.Б. Рудник, К.О. Вишнеvский, Т.С. Зинина; Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики». – М.: Изд. дом Высшей школы экономики, 2021.

О.А. Кочергина, Р.П. Прокофьев

КОММУНИКАТИВНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ СОВРЕМЕННОГО РУКОВОДИТЕЛЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Аннотация. В статье рассмотрены вопросы педагогической коммуникации и коммуникативной компетентности руководителя образовательной организации. Модернизация в сфере образования способствует формированию новой культуры управления. В связи с этим современный руководитель должен обладать необходимыми качествами и компетенциями, которые позволяют ему в новых условиях осуществлять эффективное управление образовательной организацией.

Ключевые слова: коммуникация, руководитель, коммуникативная компетентность, образовательная организация.

O.A. Kochergina, R.P. Prokofiev

COMMUNICATIVE COMPETENCE OF A MODERN HEAD OF AN EDUCATIONAL ORGANIZATION

Abstract. The article deals with the issues of pedagogical communication and communicative competence of the head of an educational organization. Modernization in the field of education contributes to the formation of a new management culture. In this regard, a modern manager must have the necessary qualities and competencies that will allow him to effectively manage the educational process in the new conditions.

Keywords: communication, manager, communicative competence, educational organization.

В настоящее время в России повышается интерес общества к коммуникационным процессам, знаниям в этой области, развитию коммуникативных

умений и навыков. Коммуникация (от латинского слова «communicatio» – связь, сообщение) в широком смысле – это процесс социального взаимодействия; обмен информацией. Специфика коммуникации как формы социального взаимодействия состоит не только в возможности передачи информации, но и в ее обмене. Социальное взаимодействие невозможно без такого обмена, так как информация непрерывно циркулирует в обществе и активно участвует в формировании общественного сознания; таким образом, коммуникация способствует функционированию всей общественной системы. Выделяют основные функции коммуникации, среди которых информационная, экспрессивная, прагматическая и другие.

Специалисты определяют следующие характеристики коммуникации:

- наличие единого коммуникативного пространства;
- участники коммуникации – активные субъекты взаимного информирования, то есть, направляя информацию, один участник общения предусматривает активность другого;
- активность субъектов коммуникации предполагает интенсивный обмен информацией;
- в ходе озвучивания мнения среди участников выстраивается совместная деятельность;
- происходит взаимопонимание/непонимание, характеризуемое наличием/отсутствием обратной связи и значимости информации;
- посредством системы знаков партнеры могут влиять друг на друга, а эффективность коммуникации определяется тем, насколько продуктивным является это воздействие;
- коммуникативное влияние возможно при условии, если человек, отправляющий информацию (коммуникатор), и принимающий ее индивид (реципиент) обладают единой или сходной системой кодификации и декодификации, общающиеся должны говорить на одном языке;
- участники коммуникации необходимо идентично понимать смысл ситуации общения;
- в ходе обмена информацией у них могут возникнуть коммуникативные барьеры и т. д.

Современная коммуникация объединяет людей на основе общности доступа к необходимой информации, которая не только транслируется или оказывает одностороннее воздействие на коммуникантов, но и активизирует их взаимодействие, что, в частности, необходимо учитывать и в профессиональной деятельности.

Рассматривая сферу образования, можно отметить, что коммуникация определяется спецификой педагогической профессии и направлена на обеспечение взаимодействия субъектов образовательного процесса, в основе которого – педагогические цели и содержание. Она представляет собой совокупность стилей, методов, форм общения, способствующих наиболее эффективному обеспечению достижения образовательной цели. Педагогическая коммуникация включает учебную, презентационную, организационную информацию, а также информацию о морально-нравственных ценностях, об отношениях и др. Такая коммуникация способствует передаче информации и обмену сообщениями, важным в образовательном процессе; установлению контакта между субъектами; побуждает участников к выполнению действий и стимулирует их активность, согласованность и понимание намерений, состояния друг друга, а также оказания влияния на их мнение, поведение, эмоциональное осмысление, реакцию на происходящее [4].

Педагогическая коммуникация посредством воспитательного воздействия формирует образовательную среду как воспитывающую; она охватывает широкий спектр взаимодействия участников педагогического процесса. Поэтому именно административная группа и педагоги образовательной организации должны не только организовывать качественную коммуникацию, но и расширять знания обучающихся и способствовать развитию их компетентности в этой области.

Современный руководитель образовательной организации должен быть «педагогическим лидером», который умеет сплотить свой коллектив. Совместно с подготовленной командой директор школы разрабатывает педагогическую концепцию школы, организует и реализует образовательные и учебные программы [3]. Выделяют основные направления деятельности руководителя образовательной организации, которые предполагают решение конкретных задач, а именно:

- организация личного труда (планирование, анализ и оценка);
- анализ и обработка поступающей информации, повышение деловой квалификации;
- организация работы управленческого персонала (инструктаж, планирование и анализ работы, подготовка и проведение административных мероприятий, анализ системы работы педагогов, взаимный обмен информацией о работе образовательной организации);

- руководство работой педагогического коллектива (подбор и расстановка кадров, определение должностных обязанностей, инструктаж членов педагогического коллектива);

- планирование работы (инструктивно-методическая работа, организация самообразования, работы методических объединений, изучение, обобщение и распространение передового педагогического опыта, беседы с педагогами и обучающимися);

- контроль состояния учебно-воспитательной работы (планирование, анализ и оценка результатов, проверка календарно-тематических планов педагогов, проведение административных контрольных срезов и других проверок);

- методическая помощь в работе ученическим коллективам (планирование подготовки и проведение общественных мероприятий; проведение бесед со школьным активом, проведение занятий для обучающихся);

- организация работы с родителями и общественностью (приём родителей, организация встреч, экскурсий, выставок и других мероприятий);

- охрана здоровья, труда и техника безопасности (инструктаж членов коллектива; проведение технического осмотра здания; организация рейдов по проверке питания, санитарно-гигиенического режима, правил техники безопасности);

- координация совместной деятельности администрации и общественных организаций;

- отчётность, финансово-хозяйственная деятельность [2].

При этом особое внимание следует уделять межличностным отношениям, которые складываются между руководителем и участниками педагогического общения (например, в таких вариантах, как администратор-администратор, администратор-учитель, администратор-родители, администратор-ученик, администратор-представители общественности и др.). Профессионализм руководителя образовательной организации во многом определяется его умением общаться со своими подчиненными. Продуктивные отношения руководителя с другими субъектами образовательного процесса возможны при условии, если он сам имеет положительный опыт педагогической коммуникации и способствует актуализации этого направления, а именно:

- создание благоприятной коммуникативной среды, основанной на диалоге и ориентированной на самоактуализацию и личностное развитие участников;

- организация обучения педагогического коллектива по данному направлению с использованием активных и интерактивных методов (работа в микрогруппах, ролевые и деловые игры, дискуссии, проектный метод и т. д.), коммуникативных технологий, способствующих конструктивному взаимодействию субъектов образовательных отношений;

- ориентация педагогического коллектива на активную деятельность и готовность приобретать знания, работать с информацией, осваивать дидактический инструментарий как основу самообразования, а также овладевать коммуникативным опытом для достижения положительных результатов в педагогической коммуникации;

- разработка и введение в образовательный процесс учебных курсов (например, в рамках внеурочной деятельности), способствующих системному целенаправленному развитию коммуникативной компетентности обучающихся;

- осуществление диагностики и анализа коммуникативной компетентности педагогов, а также определение их готовности и намерений по усовершенствованию коммуникативной деятельности.

В современных условиях традиционная система педагогической коммуникации в образовательной организации (Г.М. Андреева, А.А. Брудный, И.А. Зимняя, В.А. Кан-Калик и др.) изменяется также и под воздействием информационно-коммуникационных технологий (М.И. Жалдак, В.А. Козырев, А.В. Могилев, Н.Ф. Радионова и др.). Применение ИКТ позволяет расширить коммуникативное пространство участников педагогического процесса, более продуктивно реализовывать традиционный инструментарий обучения и воспитания при появлении новых возможностей организации взаимодействия (интерактивная коммуникация, избирательная самопрезентация и др.). Поэтому использование информационно-коммуникационных технологий, таких как телеконференции, веб-форумы, блоги, чаты и веб-чаты, Интернет-конференции, служба мгновенной почты, электронные библиотеки и журналы, вебсайты (Р.К. Потапова, Г. Астляйтнер, Е.Д. Патаракин, S. Barnes) – способствует более продуктивной реализации потенциала педагогической коммуникации.

Проблемы коммуникативной компетентности рассматриваются в работах Е.А. Быстровой, Ю.Н. Емельянова, А.В. Зарецкой, Л.А. Петровской, В.Н. Куницыной, Н.В. Казариновой, Е.В. Сидоренко и других авторов. В разных источниках коммуникативная компетентность определяется как совокупность навыков и умений, необходимых для эффективного общения

(Л.А. Петровская); как ситуативная адаптивность и свободное владение вербальными и невербальными (речевыми и неречевыми) средствами социального поведения (Ю. Н. Емельянов); как знания, умения и навыки, необходимые для понимания чужих и порождения собственных программ речевого поведения, адекватных целям, сферам, ситуациям общения (Е. А. Быстрова); как уровень владения необходимыми знаниями и умениями в процессе решения вопросов, связанных с общением. Коммуникативная компетентность имеет определенную структуру: коммуникативная способность, коммуникативные умения и коммуникативные знания, которые должны быть адекватными коммуникативным задачам и достаточными для их решения.

По мнению В.А. Болотова, В.В. Серикова, показателями коммуникативной компетентности педагога являются следующие:

- культура вербальной и невербальной экспрессии;
- экспрессия – выражение чувств, переживаний, выразительности;
- культура равнопартнерского диалога;
- конфликтная компетенция;
- знание психологических закономерностей развития межличностных отношений и технологии их целенаправленного формирования;
- творческий подход к системе педагогически целесообразных взаимоотношений;
- конструктивное решение конфликтов и противоречий;
- знание психологии общения [1].

Эти показатели можно отнести и к коммуникативной компетентности руководителя, которая рассматривается как «качество действий руководителя, обеспечивающих эффективное взаимодействие с различными организациями, органами власти и управления, их представителями; владение деловой перепиской; умение вести переговоры, выполнять представительские функции, общаться с коллегами по работе; способность разрешения напряженных и конфликтных ситуаций, стимулирования партнера к прояснению его позиций, предложений; владение навыками ораторского искусства, активного слушания (умение слышать и понимать партнера), аргументации и убеждения, мотивации подчиненных...» [5].

Кроме того руководитель образовательной организации должен знать нормы, правила и ограничения в общении, а также традиции, обычаи представителей разных культур и вероисповеданий, этикет; владеть в совершенстве сложными коммуникативными умениями и навыками; корректно использовать вербальные и невербальные средства, владеть разнообразными

коммуникативными и информационно-коммуникационными технологиями и др. [4].

Для коммуникативной деятельности современного руководителя свойственны двусторонность и диалогичность, которыми отличается в целом профессиональное общение. Он должен владеть различными формами речевой деятельности и коммуникации с целью получения, преобразования и передачи информации; уметь извлекать и переводить ее из источников, выполненных в различных знаковых системах (текст, диаграмма, график). Необходимо также использовать мультимедийные ресурсы и компьютерные технологии для обработки, трансляции, систематизации информации, создания баз данных, презентаций результатов деятельности.

Таким образом, коммуникативная компетентность руководителя является важной составляющей его профессиональной компетентности. Она необходима ему для осуществления процесса управления образовательной организацией, создания благоприятной коммуникативной среды, характеризующейся доброжелательным психологическим климатом, позитивной атмосферой общения, основанной на диалоге и ориентированной на самоактуализацию и личностное развитие субъектов образовательных отношений, успешности профессиональной деятельности в целом.

Библиографический список

1. Болотов, В.А., Сериков, В.В. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе // Педагогика. – 2003. – № 10. – С. 8.
2. Зверева, В.И. Организационно-педагогическая деятельность руководителя школы. – М.: Новая школа, 1997. – 320 с.
3. Каспржак, А., Кобцева, А., Цатрян, М. Директора школ в мегаполисах. Как они управляют образовательным процессом? // Образовательная политика. – 2020. – № 2 (82). – С. 70–85.
4. Кочергина, О.А. Педагогическая коммуникация в профессиональной подготовке современного учителя / Преподаватель высшей школы в XXI веке: трт 17-й Международ. научно-практич. конф. – Ростов н/Д.: Ростовский государственный университет путей сообщения, 2020. – 462 с. – С. 59–64.
5. Приказ Минздравсоцразвития РФ от 14.08.2009 N 593 «Об утверждении Единого квалификационного справочника должностей руководителей, специалистов и служащих, раздел «Квалификационные характеристики должностей работников образования» [Электронный ресурс]. – Режим входа: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/96126/>

Е.А. Михайлычев, М.Е. Солнышков

СМЕНА ПАРАДИГМЫ СОВРЕМЕННОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДИАГНОСТИКИ

Аннотация. В статье рассмотрены вопросы, касающиеся смены парадигмы современной педагогической диагностики. Данный материал подготовлен на основе теоретических и эмпирических исследований научной школы концептуальной педагогической диагностики.

Ключевые слова: педагогическая диагностика, методология, технология, парадигма.

E.A. Mihailichev, M.E. Solnishkov

PARADIGM CHANGE IN MODERN PEDAGOGICAL DIAGNOSIS

Abstract. The article deals with issues related to the paradigm shift of modern pedagogical diagnostics. This material has been prepared on the basis of theoretical and empirical studies of the scientific school of conceptual pedagogical diagnostics.

Keywords: pedagogical diagnostics, methodology, technology, paradigm.

В рамках научной школы концептуальной педагогической диагностики профессора Е.А. Михайлычева приоритетными направлениями исследований являются педагогическая диагностика, дидактическая тестология, методология и технология научно-педагогического исследования и оценки качества его результатов. В рамках данных направлений в последние годы проводятся теоретические и эмпирические исследования руководителя научной школы [2; 3; 4; 5; 6; 7; 8; 9; 10; 11; 12; 13; 14; 15; 16; 17; 18; 19; 20; 21; 22]. Это продолжение многолетних исследований, развивающих различные аспекты проблематики докторской диссертации Е.А. Михайлычева [1].

Современная педагогическая диагностика, в том числе ее более развитое ядро – психолого-педагогическая, в последние десятилетия и за рубежом, и в России (СНГ) вступила в стадию смены своей парадигмы. Эту смену подготовили несколько факторов, характеризующих развитие педагогического (и, особенно, психолого-педагогического) диагностирования.

Первый из них – это накопленный опыт освоения методик различного типа, осознание на методологическом уровне их возможностей и отказ от универсализации анкет, тестов или программ наблюдения. Результатом был подъем уровня профессиональных требований к технологии разработки и апробации методик – их надежности, валидности, вариативности предлагаемых нормативов, инструктивно-методическому сопровождению (вплоть до цвета бумаги, шрифтов, текстовой насыщенности, проверки инструкций на доступность и однозначность толкования).

В нашей стране этот фактор в период конца 30-х – середины 60-х годов XX века был почти незаметен из-за формального запрета экспериментальных методов и начал реально набирать силу лишь после почти тридцатилетнего перерыва, а интенсифицировал методологические исследования, по сути дела, лишь в два последних десятилетия.

Второй фактор – это математизация измерений в общественных науках.

В СССР его постигла та же судьба, так как идеологизация социальной сферы реально приводила к заострению социологии, педагогики и, частично, психологии в рамках теоретической спекулятивной науки. С математизацией, в которой на Западе существенную роль сыграли психологи, связана технология обеспечения, надежности и валидности методик (то есть их ценности как инструмента диагностирования), обеспечение репрезентативных выборок их апробации – в противовес практике обязательного цитирования классиков марксизма и хрестоматийных классиков педагогики, принятого в советских педагогических трудах.

Третий фактор – появление современных ПЭВМ. Он очень существенен для массовой педагогической диагностики с ее огромными объемами информации, которую надо накопить, переработать, сохранить и быть готовым использовать, пополняя результатами коррекции и новыми данными. По сравнению со старыми, громоздкими вычислительными машинами, ПЭВМ имеет, в принципе, неограниченные возможности наращивания памяти и быстродействия, относительную доступность школе, ПТУ, вузу, многообразию сервисных устройств мультимедиа, модемная связь, в последнее время – разработки систем «виртуальной реальности». Все это качественно меняет ситуацию диагностирования, открывая ранее фантастические перспективы. Например, компьютерную самодиагностику по профессионально составленной диалоговой обучающе-диагностико-коррекционной программе, способной адаптироваться к индивидуально-психологическим особенностям обследуемого (которые выявлены на «входе» ее психодиагностическим программным

сопровождением). Или диагностирование «в глубинке» с помощью портативных «ноутбуков» и модемной связью с сервером, расположенным в городе, областном центре. Это и оперативное внесение в диагностические банки данных сегодняшнего дня с помощью систем компьютерных связей, и разветвленные многоуровневые программы диагностического тренинга.

В то же время даже простое диагностирование в компьютерном классе меняет многое и в деятельности диагноста, и в поведении обследуемых, и в оперативности, качестве выработки диагностического заключения и прогноза.

Проведен крупномасштабный и дающий достаточно противоречивые данные эксперимент по внедрению ЕГЭ и созданию вариантов национальных тестов итогового контроля результатов школьного обучения по большинству школьных предметов, одновременно выступающих и как вступительные тесты в вузы и колледжи. Он дублировался (также не всегда удачно по качеству тестовых материалов) на региональном и муниципальном уровнях созданием своих батарей аттестационных тестов (чьи диагностические возможности крайне редко профессионально изучались).

Компьютеризация тестирования перешла на «другой виток» благодаря созданию различных (и по методологии, и по качеству, и по экономичности) программ компьютерного тестирования. Разрабатываются аттестационные технологии для всех типов ОУ – от детского сада до вуза и послевузовского образования, в которые вписаны тестовые технологии.

Модульно-рейтинговые системы для школ и вузов, ориентированные на использование дидактических тестов, стали создаваться во многих вузах почти во всех регионах, постепенно приучая к практике тестового контроля и преподавателей, и студентов.

Наконец, четвертое – это сдвиги в массовом педагогическом сознании и в общественном мнении по отношению к диагностике как средству контроля качества знаний и умений.

Если педагоги Запада и стран, ориентированных на развитие по образцу западной цивилизации, давно привыкли к тестовому контролю, психодиагностическим обследованиям, анкетированию, то наши только осуществляют массовый поворот в сторону этих проверенных диагностических средств.

Результатами активной пропаганды идей и педагогической диагностики, и дидактической тестологии стало то, что в настоящее время проводится по достаточно стабильным авторским программам подготовка ведущими специалистами (В.С. Аванесов, В.И. Васильев, М.Б. Чельшкова и др.) пользователей и экспертов в области тестологии (как в Москве, так и в регионах на

выездных семинарах, проводящихся в ведущих вузах). Но реальная диагностическая практика педагогов до настоящего времени не стала предметом репрезентативных специальных исследований, хотя отдельные данные о тех или иных ее аспектах время от времени появляются в педагогической печати.

Критика традиционной пятибалльной системы продолжается отовсюду и в наши дни (со времен Н.И. Пирогова, т. е. почти полтора столетия). Ее малопригодность для дифференцированного текущего контроля всем очевидна, и на практике учителя вносят в нее свои коррективы – изобретают, кто что может. С текущим контролем знаний опытные педагоги справляются достаточно успешно, проявляя здесь и смекалку, и многообразие форм оперативного диагностирования знаний и умений.

Естественно, со всеми трудностями и перегибами, порожденными дефицитом информации и эффектами новизны, в том числе и с дилетантизмом. В целом, новую диагностическую парадигму педагогической диагностики можно сформулировать следующим образом:

1) переход от традиционной диагностики, ограничивающейся анализом продуктивности, к диагностике, постигающей определяющие психические факторы возникновения уровней продуктивности;

2) переход от диагностики отдельных изолированных психических функций и свойств к диагностике более комплексной, педагогически более важных характеристик;

3) переход от несвязанных, более или менее авральных диагностических действий, к комплексным диагностическим стратегиям;

4) переход от диагностики, нацеленной на дифференциацию и типологизацию учащихся, к диагностике, выявляющей их неиспользованные возможности и связанной с интенсивной программой развития личности, коррекцией;

5) переход от диагностики «извне» к диагностике, вписанной в систему учебно-воспитательной работы;

6) переход от эпизодической диагностики изолированных учащихся к диагностике в естественных социальных условиях, диагностике личности в ее социальных взаимосвязях;

7) переход к диагностике, основанной на разработанной научной теории диагностических явлений в их системных связях в единстве с идеологическими взглядами и с общественной программой формирования человека в учебно-воспитательной системе;

8) переход от диагностики, проводящейся при помощи исследовательских методик, к диагностике, построенной по стандартизированным, хорошо

сопоставимым, доступным, высоконадежным и валидным методикам под типичные диагностические задачи и ситуации;

9) переход от разработки, апробации и подбора отдельных методик к созданию целостных концептуально взаимосвязанных диагностико-коррекционных комплексов, ориентированных на типичные педагогические цели;

10) переход от бланковой диагностики и диагностики, проводящейся с отдельными приборами, к комплексной компьютеризированной диагностике, максимально использующей современные возможности электроники – ПЭВМ, мультимедиа и др.

Следует отметить, что все эти переходы от одного уровня постановки диагностической деятельности к другому возможны только при доброжелательном и активном участии в педагогической диагностике самих педагогов. Причем в любом качестве – от организаторов обследований и сборщиков данных до творческих разработчиков, апробаторов, аналитиков. Без учителя массовой школы многие методологически ценные замыслы останутся доживать свой век там, где они зародились: на письменных столах и в стенах научных лабораторий.

Слабыми местами проблематики педагогической диагностики по-прежнему являются ее методология и технология профессионального диагностирования. Обрывки диагностических знаний, которые имеются у педагогов средней, профессиональной и высшей школы, не могут привести к профессионализму с помощью брошюр и личной догадливости.

Нужны диагностические центры, возглавляемые профессионалами-психологами, социологами, которые взяли бы на себя функции и научно-методического обеспечения практической педагогической диагностики, и разработку, и пропаганду ее методологии и технологии, и, совместно с ИУУ, ИПК, переподготовку (доподготовку) педагогических кадров.

В заключении следует, на наш взгляд, отметить, что основные идеи общей теории педагогической диагностики вполне сложились, хотя некоторые из них требуют дополнительной доработки и конкретизации.

В истории педагогической диагностики – это анализ опыта педологии и поисков советской педагогики в области обеспечения эффективного контроля учебно-воспитательного процесса. Тут следует обратить особое внимание на восстановление по архивным документам (тем, что еще сохранились) эмпирических данных о результативности различных средств обеспечения качественного контроля и их рациональной трудозатратности для педагогов и учащихся.

В области методологии педагогической диагностики необходимы дальнейшие исследования по таким проблемам, как:

- конкретизация возможностей и приоритетности различных исследовательских подходов в диагностике различного типа объектов и педагогических явлений, изучаемых в рамках сложившихся направлений образования,
- конкретизация возможностей и приоритетности различных принципов педагогической диагностики при обследовании различных государственных, региональных, муниципальных и организационных систем управления образованием, выявлении их особенностей;
- методологическая доработка технологии проведения аналитических процедур при изучении типичных объектов педагогического диагностирования: сравнении государственных, региональных, муниципальных и организационных систем управления образованием, выявлении их особенностей;
- накопление данных о надежности и валидности диагностического инструментария в рамках сложившихся направлений педагогической диагностики;
- определение условий репрезентативности выборок при диагностике различных диагностических объектов;
- операционализация всей системы понятийного аппарата педагогической диагностики.

Библиографический список

1. Михайлычев, Е.А. Теоретические основы педагогической диагностики: автореф. дис. ... д-ра пед. наук / Е.А. Михайлычев. – Екатеринбург, 1991. – 21 с.
2. Михайлычев, Е.А. Терминология педагогической диагностики / Е.А. Михайлычев. – Ростов-на-Дону: Изд-во РО ИПК и ППРО, 1997. – 148 с.
3. Михайлычев, Е.А. Конструирование дидактических тестов / Е.А. Михайлычев. – Ростов-на-Дону: Изд-во РО ИПК и ППРО, 2000. – 102 с.
4. Михайлычев, Е.А. Дидактическая тестология / Е.А. Михайлычев. – М.: Народное образование, 2001. – 432 с.
5. Михайлычев, Е.А., Педагогическая диагностика: история, теория, современность / Е.А. Михайлычев, Г.Ф. Карпова, Е.Е. Леонова. – Ростов-на-Дону: Южное отделение РАО, 2002. – 256 с.
6. Михайлычев, Е.А. Инструментарий педагогической диагностики и мониторинга образовательных процессов / Е.А. Михайлычев, И.А. Стеценко,

- М.Е. Солнышков и др. – Таганрог: Изд-во Таганрог. гос. пед. ин-та, 2005. – 216 с.
7. Михайлычев, Е.А. Инструментарий педагогической диагностики и мониторинга образовательных процессов / Е.А. Михайлычев, Е.П. Александров, М.Е. Солнышков и др. – Ростов-на-Дону: Изд-во РО ИПК и ППРО, 2007. – 152 с.
 8. Михайлычев, Е.А. Концептуальная педагогическая диагностика: становление, достижения, проблемы и перспективы развития / Е.А. Михайлычев. – Таганрог: Изд-во ТГПИ, 2007. – 186 с.
 9. Михайлычев, Е.А. Методология и технология обеспечения качества исследовательского и диагностического инструментария в системе образования / Е.А. Михайлычев, Е.П. Александров, М.Е. Солнышков и др. – Таганрог: Изд-во Таганрог. гос. пед. ин-та, 2008. – 160 с.
 10. Михайлычев, Е.А. Наукометрические требования к научно-педагогическому исследованию / Е.А. Михайлычев, М.Е. Солнышков. – Таганрог: Издатель Ступин А.Н., 2009. – 104 с.
 11. Михайлычев, Е.А. Современная российская дидактическая тестология: история становления и развития до конца XX века / Е.А. Михайлычев. – Таганрог: Танаис, 2009. – 170 с.
 12. Михайлычев, Е.А. Конструирование и эмпирический анализ дидактических тестов / Е.А. Михайлычев. – Таганрог: Танаис, 2009. – 160 с.
 13. Михайлычев, Е.А. Современная российская дидактическая тестология: методология и науковедческий статус дидактической тестологии / Е.А. Михайлычев. – Таганрог: Танаис, 2010. – 272 с.
 14. Михайлычев, Е.А. Современная российская дидактическая тестология: развитие теории и практики дидактического тестирования / Е.А. Михайлычев, М.Е. Иньков, Б.Е. Механцев. – Таганрог: Танаис, 2010. – 250 с.
 15. Михайлычев, Е.А. Современная российская дидактическая тестология: понятийный аппарат / Е.А. Михайлычев, Б.Е. Механцев, Н.М. Саенко. – Таганрог: Танаис, 2011. – 171 с.
 16. Михайлычев, Е.А. Методология и технология педагогического исследования и диагностирования / Е.А. Михайлычев, Б.Е. Механцев, М.Е. Солнышков и др. – Таганрог: Изд-во Таганрог. гос. пед. ин-та, 2011. – 292 с.
 17. Михайлычев, Е.А. Стандартизация дидактических тестов / Е.А. Михайлычев, Б.Е. Механцев, М.Е. Иньков и др. – Таганрог: Изд-во Таганрог. гос. пед. ин-та, 2013. – 162 с.

18. Михайлычев, Е.А. Технологии стандартизации дидактических тестов / Е.А. Михайлычев, Б. Е. Механцев, М. Е. Иньков и др. – Таганрог: Танаис, 2013. – 180 с.
19. Михайлычев, Е.А. Концептуальная педагогическая диагностика: научная школа и ее основные результаты / Е.А. Михайлычев, М.Е. Солнышков. – Saarbrücken: LAP LAMBERT Academic Publishing, 2015. – 305 с.
20. Михайлычев, Е.А. Методологические проблемы дидактической тестологии / Е.А. Михайлычев, М.Е. Солнышков. – Saarbrücken: LAP LAMBERT Academic Publishing, 2018. – 250 с.
21. Михайлычев, Е.А. Становление и развитие российской дидактической тестологии / Е.А. Михайлычев, Г.Ф. Карпова, М.Е. Солнышков. – Saarbrücken: LAP LAMBERT Academic Publishing, 2019. – 250 с.
22. Михайлычев, Е.А. Теория российской дидактической тестологии: общие тенденции развития, достижения и проблемы / Е.А. Михайлычев, М.Е. Солнышков. – Saarbrücken: LAP LAMBERT Academic Publishing, 2019. – 240 с.

Раздел 2. Инклюзивное образование

Е.В. Авершина, Н.В. Чернецова

ОСОБЕННОСТИ ГРАММАТИЧЕСКОГО СТРОЯ РЕЧИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Аннотация. Статья содержит информацию о характеристике детей с общим нарушением речи, а также объясняются особенностями развития детей старшего дошкольного возраста, закономерности усвоения морфологической и синтаксической сторон речи, грамматической системы, морфологии. Предложены ряд авторских методик для обследования детей с общим недоразвитием речи.

Ключевые слова: общее недоразвитие речи, грамматический строй речи, словообразование, словоизменение, методика обследования.

E.V. Avershina, N.V. Chernetsova

FEATURES OF THE GRAMMATICAL STRUCTURE OF SPEECH IN OLDER PRESCHOOL CHILDREN WITH A GENERAL UNDERDEVELOPMENT OF SPEECH

Abstract. The article contains information about the characteristics of children with a general speech disorder, and also explains the peculiarities of the development of children of senior preschool age, the patterns of assimilation of morphological and syntactic aspects of speech, grammatical system, morphology. A number of author's methods for the examination of children with general speech underdevelopment are proposed.

Keywords: general underdevelopment of speech, grammatical structure of speech, word formation, inflection, survey methodology.

Самым распространенным речевым нарушением у детей до 7 лет является общее недоразвитие речи, которое нередко смешивается с иными речевы-

ми нарушениями, такими как заикание, стертая дизартрия и другими. К сожалению, данный тип расстройств имеет тенденцию к значительному росту. Логопеды дошкольных образовательных учреждений отмечают увеличение количества детей, которым необходима коррекционная помощь.

Многие исследователи занимались анализом обстоятельств их возникновения и проблемами коррекционной работы с детьми с общим недоразвитием речи. Среди них выделяют работы Р.И. Лалаевой, Л.В. Лопатиной, В.И. Селиверстова, Т.А. Ткаченко, Т.Б. Филичевой, М.Е. Хватцева, Г.В. Чиркиной, С.Н. Шаховской и др.

Что же представляет собой данное нарушение?

Общее недоразвитие речи характеризуется множественными нарушениями речевой деятельности. Главные проявления – это ограниченность лексического состава речи, нарушения процесса словообразования, сложность в усвоении грамматического строя языка [7].

Постепенность и трудности в усвоении грамматического строя речи объясняются особенностями развития детей старшего дошкольного возраста, закономерностями усвоения морфологической и синтаксической сторон речи, сложностью грамматической системы, особенно морфологии.

Взрослея, ребенок усваивает, что для выражения собственных мыслей ему необходимо освоение определенных грамматических форм. Все основные проявления грамматической системы родного языка ребенок усваивает к трем годам.

Развитие грамматического строя в онтогенезе описано в работах многих ученых (А.Н. Гвоздева, Ушаковой, А.М. Шахнаровича, Д.Б. Эльконина).

Как отмечает Р.И. Лалаева, анализируя речь окружающих людей, ребенок должен освоить сложную систему грамматических закономерностей, выделять общие правила грамматики на практическом уровне, обобщая эти правила и закрепляя их в собственной речи [5].

С трех лет начинается развитие грамматического строя. При помощи конструкций простого распространенного предложения, дети употребляют категории числа существительных и глаголов, лица, времени и так далее. В норме дошкольники к пяти годам верно употребляют существительные, прилагательные практически во всех падежах единственного и множественного числа, т. е. осваивают все типы склонения частей речи.

Употребление предлогов, умение правильно согласовывать существительные с прилагательными и числительными являются главным показателем правильной речи малыша. К трем-четырем годам дети, обычно, правиль-

но употребляют в самостоятельной речи все простые предлоги (у, в, на, под, с, из, к).

Следует отметить, что развитие морфологической и синтаксической систем языка у детей происходит во взаимодействии. При появлении новых форм слова происходит усложнение структуры предложения, а при использовании определенной структуры предложения в устной речи сразу закрепляются и грамматические формы слов. Случаи неподвижного ударения при словоизменении, тенденции унификации основы время от времени встречаются в речи малышей до четырех лет, но обычно после четырех лет отмечаются только нарушения чередования в основах глагола. Усваивается согласование прилагательного с существительным в косвенных падежах, глагольное управление.

Как отмечал А.Н. Гвоздев, «...достижимый к школьному возрасту уровень овладения родным языком является наиболее высоким. В это время ребенок уже в такой мере овладевает всей сложной системой грамматики, что усваиваемый русский язык становится для него, действительно, родным. И ребенок получает в нем совершенное орудие общения и мышления» [4].

Этот уровень практического владения языком является очень высоким, что позволяет ребенку в школьном возрасте перейти к осознанию грамматических закономерностей при изучении русского языка.

Таким образом, к моменту поступления ребенка в школу, он осваивает основную систему практической грамматики. В процессе изучения родного языка в школьном возрасте уровень практического владения языком дает возможность ребенку перейти к пониманию грамматических закономерностей [1].

В трудах Н.В. Серебряковой, Э.Я. Сизовой, Э.К. Макаровой и Е.Ф. Собонович, Р.И. Лалаевой, Л.В. Лопатиной, В.И. Селиверстовым, Т.А. Ткаченко, Т.Б. Филичевой рассмотрены вопросы диагностики, дифференциации обучения и логопедической работы в группах дошкольников с общим недоразвитием речи.

Рассмотрим некоторые из них.

С целью определения уровня сформированности грамматического строя речи у старших дошкольников с ОНР и старших дошкольников с нормативным развитием употребляют следующие методики, отвечающие возрастным особенностям детей, теоретической основе исследования и принципу объективности.

Методика № 1. Выявления уровня развития грамматического строя речи по методике Г.А. Волковой [2]

Цель: обследование функции словоизменения.

Задание 1. Изменение имён существительных по падежам.

Задание 2. Преобразование имени существительного в именительном падеже единственного числа во множественное.

Задание 3. Образование имён существительных родительного падежа единственного и множественного числа.

Задание 4. Согласование прилагательных с существительными единственного числа в роде.

Методика № 2. Для обследования словообразовательных умений у детей старшего дошкольного возраста использовалась методика Н.В. Серебряковой [6]

Цель: обследование уровня сформированности словообразовательных умений у дошкольников.

Задание 1. Обследование уровня сформированности словообразования уменьшительно-ласкательных суффиксов.

Задание 2. Обследование словообразования названий животных.

Задание 3. Обследование уровня сформированности образования имен существительных со значением женскости.

Задание 4. Обследование уровня сформированности словообразования названий профессий мужского рода.

Задание 5. Обследование уровня сформированности словообразования относительных прилагательных.

Задание 6. Обследование уровня сформированности словообразования притяжательных прилагательных.

Задание 7. Обследование словообразования глаголов от имен существительных

Задание 8. Обследование умения образовывать глаголы со значением приближения к чему-либо, удаления от чего-либо.

Методика №3. Диагностика уровня сформированности грамматических конструкций проводилась по методике З.А. Ретиной [5]

Цель: обследование грамматического строя речи на уровне словосочетания.

Задание 1. Обследование уровня сформированности образования словосочетаний с существительными в творительном падеже.

Задание 2. Обследование уровня сформированности образования словосочетаний с существительными в родительном падеже.

Задание 3. Обследование уровня сформированности образования словосочетаний с существительными в винительном падеже.

Задание 4. Обследование уровня сформированности образования словосочетаний с существительными в дательном падеже.

Задание 5. Обследование уровня сформированности образования словосочетаний с существительными в предложном падеже.

Задание 6. Обследование уровня сформированности образования словосочетаний на основе вопросов «какой?», «какая?», «какое?», «какие?».

Задание 7. Обследование уровня сформированности образования словосочетаний с глаголами совершенного и несовершенного вида.

Задание 8. Обследование уровня сформированности образования словосочетаний с глаголами прошедшего времени.

Задание 9. Обследование уровня сформированности образования словосочетаний с глаголами единственного и множественного числа настоящего времени.

Задание 10. Обследование уровня сформированности образования словосочетаний с возвратными глаголами единственного и множественного числа настоящего времени.

Подобранный нами комплекс методик содействовал выявлению особенностей развития лексико-грамматических средств у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи и позволил сделать следующие выводы.

Дети экспериментальной группы показали средний (60%) и низкий (40%) уровень сформированности грамматического строя речи. У данных детей выявлены следующие нарушения: функции словообразования, словоизменения, а также функция образования словосочетаний. Особые сложности выявлены в использовании предложно-падежных конструкций, трудности в образовании уменьшительно-ласкательных форм существительных, согласовании существительных с прилагательными и числительными в роде и падеже.

У большинства обследуемых детей выявлены тенденции изменения формы слова вместо словообразования. Это говорит о том, что у детей не сформировано понимание процесса словообразования, а процессы словоизменения и словообразования не дифференцированы.

При общем недоразвитии речи выявленные нарушения грамматического строя речи являются следствием несформированности у детей морфологиче-

ских и синтаксических обобщений и языковых операций, в процессе которых происходит грамматическое конструирование.

Библиографический список

1. Архипова, Е.Ф. Подготовка к школе детей с общим недоразвитием речи / Е.Ф. Архипова, И.Ю. Петрова // Школьный логопед: научно-методический журнал. – 2010. – № 4. – С. 14.
2. Волкова, Г.А. Методика психолого-логопедического обследования детей с нарушением речи. Вопросы дифференциальной диагностики / Г.А. Волкова. – СПб., 2003.
3. Гвоздев, А.Н. Формирование у ребенка грамматического строя русского языка / под ред. С.А. Абакумова. – М.: АПН РСФСР, 1949. – Ч. 1. – 268 с.
4. Лалаева, Р.И., Серебрякова, Н.В. Коррекция общего недоразвития речи у дошкольников (формирование лексики и грамматического строя) / Р.И. Лалаева, Н. В. Серебрякова. – СПб.: СОЮЗ, 1999. – 160 с.
5. Репина З.А. Нейропсихологическое изучение детей с тяжелыми нарушениями речи / З.А. Репина. – Екатеринбург: Калинина Г.П., 2008. – 140 с.
6. Серебрякова, Н.В. Схема обследования ребенка с общим недоразвитием речи // Диагностика нарушений речи у детей и организация логопедической работы в условиях дошкольного образовательного учреждения / Н.В. Серебрякова, Л.С. Соломаха. – СПб., 2000. – 232 с.
7. Филичева, Т.Б., Соболева, А.Р. Развитие речи дошкольника: метод. пос. / Т.Б. Филичева. – Екатеринбург: Изд-во АРГО, 1996. – 80 с.

А.В. Винеvская

К ВОПРОСУ О РАЗВИТИИ РЕГИОНАЛЬНОЙ СИСТЕМЫ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЛЯ ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВОМ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА (РАС)

*Федеральная инновационная площадка «Апробация и внедрение модели
«Ресурсный класс» для детей с РАС в образовательном, культурном,
инновационном пространстве сети школ в условиях
региональной образовательной системы»*

Аннотация. В статье идет речь о развитии региональной системы инклюзивного образования для детей с расстройствами аутистического спектра (РАС). Приводятся статистические данные, динамика развития инклюзивного

образования, специальных образовательных услуг. На примере опыта работы МАОУ «Школа 96 Эврика-Развитие» города Ростова-на-Дону рассматриваются результаты деятельности образовательной организации в области реализации инклюзивного подхода в образовании.

Ключевые слова: инклюзивное образование, дети с РАС, система регионального образования

A.V. Vinevskaya

ON THE DEVELOPMENT OF A REGIONAL SYSTEM OF INCLUSIVE EDUCATION FOR CHILDREN WITH ASD

Abstract. The article deals with the development of a regional system of inclusive education for children with autism spectrum disorders (ASD). Statistical data, dynamics of development of inclusive education, special educational services are given. Using the example of the experience of the MAOU "School 96 Eureka-Development" of the city of Rostov-on-Don, the results of the activities of an educational organization in the field of the implementation of an inclusive approach in education are considered.

Keywords: inclusive education, children with ASD, regional education system.

В течение последнего времени в системе общего образования отмечается рост численности детей с РАС. Данная тенденция имеет место не только в Ростовской области, но и в России в целом, что отмечается рядом исследователей как тревожная тенденция [4]. Тревожность вызвана, прежде всего, тем, что система образования не всегда готова к динамично меняющейся ситуации.

В системе образования г. Ростова-на-Дону функционирует ежегодный мониторинг численности детей с расстройствами аутистического спектра, включенных в систему муниципальную образования. В ходе мониторинга собираются данные о численности детей с РАС, которые получают поддержку в службах ранней помощи, на уровне дошкольного, начального, общего и среднего общего образования. Данные содержат сведения о численности детей с РАС, получающих коррекционную помощь специалистов психолого-педагогического профиля.

Согласно мониторингу 2022 году, общая численность обучающихся с РАС в г. Ростов-на-Дону составила 147 человек. Нами была выявлена динамика увеличения численности по сравнению с 2021 годом – 135 обучающихся с РАС; с 2020 годом – 109 обучающихся с РАС. Тенденция к росту численности обучающихся с РАС может свидетельствовать о том, что продол-

жается процесс выявления детей, имеющих данное расстройство, территориальными ПМПК.

Анализ научных статистических исследований показал, что соотношение численности детей с РАС и общей детской популяции (от 0 до 18 лет) в России составляет 1:961, что отличается в 6 раз (1:160) от данных мировой статистики [1, 2]. Соотношение на всех уровнях образования обучающихся, имеющих расстройство аутистического спектра, к численности общей детской популяции г. Ростова-на-Дону также демонстрирует соотношение 1:966, что подтверждает данные статистики, показанные авторами А.В. Хаустовым, М.А. Шумских в 2021 г. [4].

Таблица 1 – Динамика численности обучающихся с РАС в системе образования города Ростова-на-Дону (по итогам учебного года)

Год	2019	2020	2021	2022
Численность детей с РАС	101	109	135	147

Мы считаем, что низкая выявляемость, которая отличается от мировой статистики в 6 раз, связана с определенными трудностями диагностики, общим недостатком подготовленных специалистов в системе здравоохранения, недостаточным уровнем компетентности других специалистов в области диагностики расстройств аутистического спектра [3].

По итогам мониторинга, также было выявлено, что прослеживается неравномерность распределения обучающихся с РАС по уровням образования – от системы дошкольного образования, включающего раннюю помощь, до среднего общего образования.

В рамках грантовой деятельности «Помощь семьям, имеющим детей» и «Современная школа» в 2019–2021 году в дошкольных организациях и школах г. Ростова-на-Дону были организованы консультационные пункты для родителей. Было выявлено, что среди детей с РАС охвачены деятельностью служб ранней помощи незначительное количество детей: в большей степени получают образовательные услуги на уровне дошкольного образования; остальные дети – это обучающиеся на уровнях начального, основного и среднего общего образования (таблица 2).

Вероятен рост численности детей с РАС в системе дошкольного образования. Это значит, что на фоне принятия адаптированной образовательной программы дошкольного образования для детей с РАС и выявленного роста числа диагностированных дошкольников с РАС в системе образования необходимы особые меры. Так, в сентябре 2022 года в 3 дошкольных организаци-

ях города Ростова-на-Дону были открыты ресурсные группы численностью 15 человек.

Таблица 2 – Распределение детей (обучающихся) с РАС по уровням образования

Уровень образования/год	2019	2020	2021
Ранняя помощь	2	10	17
Дошкольное образование	44	42	55
Начальное общее образование	26	28	38
Основное общее образование	21	22	21
Среднее общее образование	5	7	4

С учетом роста численности обучающихся начальной школы с РАС, в 2021 году было открыто 4 ресурсных класса для обучающихся с РАС общей численностью 32 человека; в 2022 году открываются еще 3 ресурсных класса для обучающихся с РАС начальной школы численностью 16 человек и 1 ресурсный класс для обучающихся основной школы (8 человек). Таким образом, в системе муниципального образования города Ростова-на-Дону частично удовлетворяется проблема обучения и социализации детей с РАС.

В результате анализа данных мониторинга выявлена проблема обеспечения образовательного процесса детей с РАС специалистами. Все так же остается острым вопрос прихода в дошкольные образовательные учреждения и школы узких специалистов – учителей-логопедов, педагогов-психологов, учителей-дефектологов. Общее соотношение обеспеченности специалистами показано в таблице 3.

Таблица 3 – Численность детей с РАС, получающих сопровождение специалистов (обеспеченность обучающихся с РАС специалистами)

Специалист/год	2020	2021	2022
Педагог-психолог	101	135	147
Учитель-дефектолог	81	103	147
Учитель-логопед	79	135	140
Социальный педагог	87	111	130
Тьютор (индивидуальное тьюторское сопровождение)	22	42	48
Ассистент (помощник)	10	11	14

Показатели обеспеченности сопровождения выросли в абсолютных значениях, однако несоответствие количественных показателей обеспеченности специалистами свидетельствует о недостаточности в системе ранней помощи. Увеличение числа сопровождаемых тьюторами детей в 2021 году изменило ситуацию, что связано, прежде всего, с открытием ресурсных классов. Тем не менее, следует признать, что состояние дел с обеспечением детей с РАС тьюторским сопровождением хоть и меняется в сторону большей обеспеченности, тем не менее, остается проблемным. В общем итоге всего третья часть детей получают поддержку тьютора.

Обобщая данные мониторинга о состоянии помощи детям с РАС, отметим, что подтверждается актуальность дальнейшего развития системы сопровождения детей с РАС и необходимость реализации комплекса мероприятий, направленных на повышение качества их образования на всех уровнях. В этой связи отмечается недостаточная выявляемость детей с РАС; недостаточный охват сопровождения прослеживается на уровне ранней помощи; вместе с тем, наметилась положительная тенденция по открытию ресурсных классов и групп в системе дошкольного и начального образования; для значительной доли детей с РАС, зачисленных в обычные общеобразовательные школы, создаются условия для их сопровождения и удовлетворения их особых образовательных потребностей.

В этой связи заслуживает особой оценки опыт МАОУ «Школа 96 Эврика-Развитие» города Ростова-на-Дону по созданию условий для обучения и социализации детей с РАС. С 2018 года по 2022 год были открыты 4 отдельных класса для детей с РАС, в 2021 году дополнительно был открыт ресурсный класс для детей с РАС. В 2021 году школа получила статус федеральной инновационной площадки по теме «Апробация и внедрение модели «Ресурсный класс» для детей с РАС в образовательном, культурном, инновационном пространстве сети школ в условиях региональной образовательной системы».

В школе создана уникальная экосистема, которая объединяет отдельные коррекционные классы для детей с РАС, ресурсный класс в систему взаимодействия и включения в единое образовательное пространство школы, микрорайона, региона.

Школа как инновационная площадка ставила перед собой задачу организации учебного процесса для обучающихся с РАС в соответствии с их образовательными потребностями, физиологическими возможностями. Она решалась нами в русле инновационной деятельности. Вследствие крайней неоднородности состава детей с РАС индивидуальный учебный план должен быть максимально полным, соответствующим возможностям и потребностям всех таких детей: включать как образование, сопоставимое по уровню и

срокам овладения с образованием нормально развивающихся сверстников, возможность специального (коррекционного) обучения на протяжении всего школьного возраста, так и возможность их усиленной социализации.

В отдельных классах для детей с РАС используется в обучении здоровьесберегающая технология профессора, доктора медицинских наук В.Ф. Базарного. Классы оборудованы в соответствии с технологией, в содержание уроков включены компоненты технологии: работа за партами-конторками, офтальмотренажер, сенсорные кресты с методическим материалом, экологическое панно, обучающиеся получают навыки каллиграфического письма. Организация учебной деятельности осуществляется на основе системно-деятельностного и дифференцированного подходов, а система оценки обеспечивает индивидуальные достижения учащихся. Асинхронное развитие у детей с РАС определяет наличие особых образовательных потребностей, реализация которых осуществляется не только в ходе общеобразовательной подготовки, но и в процессе коррекционной работы. В соответствии с ч. 2 ст. 79 и ч. 3 ст.79 Федерального закона № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» создаются специальные условия для получения образования, включающие в себя проведение групповых и индивидуальных коррекционных занятий.

Наряду со специальными программами в работе школы авторские программы:

- программа дополнительного образования «Дошкольная подготовка детей с РАС», автор-разработчик А.В. Винеvская (рецензия доктора педагогических наук, профессора М.П. Целых);

Рабочая программа по дополнительному образованию для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья «Игровая кулинария» – разработчик В.М. Пытина (рецензия кандидата педагогических наук, доцента О.А. Кочергиной);

- индивидуальная коррекционная программа по профилактике вторичных нарушений аффективной сферы детей младшего школьного возраста с РАС – разработчик Л.Н. Девтерова (рецензия доктора педагогических наук, профессора М.П. Целых);

- рабочая программа по дополнительному образованию для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья по курсу «Речедвигательное развитие с элементами эвритмии» – разработчик Е.Н. Каратаева (рецензия доктора педагогических наук, профессора Л.В. Быкасовой);

- методическое пособие «Методические рекомендации по написанию специальной индивидуальной программы СИПР», авторы А.В. Винеvская,

О.В. Печкурова (рецензия кандидата педагогических наук, доцента М.Е. Солнышкова);

- методическое пособие «Дневник для родителей детей с ОВЗ/инвалидов» – разработано коллективом авторов З.А. Гринько, А.В. Винева Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научно-исследовательского проекта «Осмысление социально-философского феномена образовательной инклюзии в контексте зарубежных и отечественных методологических подходов и моделей», № 19-013-00117/19.

В МАОУ «Школа 96 Эврика-Развитие» разработана модель службы психолого-педагогического сопровождения. Основной целью службы является организация психолого-педагогического сопровождения образовательного процесса путем реализации комплекса просветительских, диагностических и коррекционных мероприятий, направленных на создание условий для успешного развития, обучения и социализации воспитанников. В основе такого сопровождения находятся особые образовательные потребности обучающегося, зафиксированные в индивидуальном образовательном маршруте. Сопровождение рассматривается как целостная деятельность всех участников образовательного процесса, в рамках которой могут быть выделены три обязательных взаимосвязанных компонента:

- создание специальных условий для психолого-педагогического и специального сопровождения детей, имеющих проблемы в развитии (статус ребенка с РАС) или инвалидность (программа психолого-педагогического сопровождения, обучение специалистов, повышения квалификации специалистов);
- создание специальных условий для реализации особых образовательных потребностей таких обучающихся, которые испытывают трудности в обучении и социализации, живут в двуязычных семьях, тяжело адаптируются в школьной среде;
- методическое и консультативное сопровождение родителей и педагогов школы.

Сопровождение обучающихся с РАС осуществляется на основе следующих принципов и форм деятельности:

1) командный подход и ответственность за результат:

- создание междисциплинарной команды,
- повышение профессиональных компетенций,
- наставничество как форма взаимодействия с молодыми педагогами;

2) персонификация образовательной деятельности:

- субъектность в образовательной деятельности,
- адаптивное обучение (использование адаптированных программ для обучающихся с разными образовательными потребностями),

- проектирование индивидуальных образовательных маршрутов,
- преемственность в решении задач сопровождения;

3) стандартизация образовательной деятельности – единый инструментарий для специалистов, единые требования к диагностике; локальные нормативные акты и регламенты деятельности ППк и специалистов;

4) унификация:

- единые подходы к диагностике особых образовательных потребностей,
- унификация программ специалистов,
- единые критерии эффективности для службы специалистов и педагогов.

Результатами деятельности службы психолого-педагогического сопровождения являются разработка индивидуального образовательного маршрута для каждого обучающегося с РАС, активное включение в образовательный процесс, своевременное выявление затруднений, повышение психолого-педагогической компетенции педагогов и родителей (законных представителей), включение в программы сопровождения и индивидуального развития.

Инклюзивное образование в МАОУ «Школа 96 Эврика-Развитие» реализуется в русле проектирования образовательной и коррекционно-развивающей психолого-педагогической работы, максимально обеспечивающей создание условий для развития детей с особыми образовательными потребностями, их позитивной социализации, интеллектуального, социально-личностного, художественно-эстетического и физического развития на основе сотрудничества со взрослыми и сверстниками в соответствующих возрасту видах деятельности. Разработка инклюзивной политики школы содержит два направления.

1. Развитие школы для всех:

- создание безбарьерной пространственной среды;
- повышение профессиональной компетентности педагогов в вопросах обучения и развития детей с РАС различной специфики и выраженности;
- формирование у всех участников образовательных отношений принятия проблем детей с РАС;
- создание психолого-педагогического и методического сопровождения реализации адаптированной образовательной программы и индивидуального образовательного маршрута;
- создание психолого-педагогического сопровождения родителей и педагогов;
- формирование системы взаимодействия с родителями/законными представителями детей, имеющих особые образовательные потребности.

2. Организация поддержки разнообразия, т. е. разнообразия технологий, методов, средств, форм обучения, которые позволяют максимально эффективно использовать ресурсы школы и сетевых организаций-партнеров.

Основные направления деятельности по созданию инклюзии в школе:

1) социально-психолого-педагогическое направление. Оказание социальной, психологической и педагогической помощи детям с РАС и их родителям, создание условий для проведения эффективной социальной реабилитации как фактора успешной социальной адаптации;

2) медико-социальное направление. Оказание медико-социальной помощи детям с РАС;

3) культурно-досуговое направление. Создание условий для организации досуга и отдыха детей с РАС;

4) спортивно-оздоровительное направление. Создание условий для проведения социальной реабилитации детей с РАС средствами физической культуры и спорта;

5) направление предпрофессиональной ориентации и адаптации. Создание условий для проведения предпрофессиональной ориентации и социально-трудовой и профессиональной реабилитации;

6) диагностико-прогностическое направление. Осуществление комплексной диагностики особенностей психофизического развития ребенка с РАС, разработка индивидуальных программ обучения ребенка в условиях общеобразовательной школы;

7) консультативное направление. Координация действий специалистов по разработке и реализации рекомендаций родителям ребенка с РАС и специалистам межведомственных структур, повышение социально-психолого-педагогической и медико-социальной компетентности родителей;

8) координация действий специалистов по разработке и реализации рекомендаций родителям ребенка с РАС, педагогам, специалистам;

9) организационно-управленческое направление. Создание условий для эффективной реализации инклюзивного образования детей с РАС и их семей.

10) направление материально-технического и учебно-методического обеспечения. Использование кадровых, материально-технических и учебно-методических ресурсов в организации безбарьерной среды для детей с РАС.

В основу построения инклюзивной политики школы заложен выстроенный механизм включения детей с РАС в общие коллективные дела школы, сообщества школьников и родителей, мероприятия разного уровня и направленности. Создан координационный совет, задачами которого являются следующие: создание инклюзивной культуры, разработка инклюзивной полити-

ки, развитие инклюзивной практики. Направлениями деятельности координационного совета являются построение школьных сообществ, принятие инклюзивных ценностей, развитие школы для всех, организация поддержки разнообразия программ, технологий, методик, используемых в образовательной деятельности и форм обучения, управление процессом обучения и мобилизация ресурсов школы и сетевых организаций-партнеров. Деятельность координационного совета согласуется с деятельностью школьных сообществ (педагогических, родительских, ученических), деятельностью администрации школы, службой психолого-педагогического сопровождения, взаимодействием с организациями – сетевыми партнерами.

Процесс включения ребенка с РАС начинается до поступления его в школу. На первоначальном этапе семья проходит ряд консультаций с психологом в рамках консультационной деятельности, дошкольник с особыми образовательными потребностями обучается в группах дошкольной подготовки «Особый ребенок» или в нормативных дошкольных группах с поддержкой специалистов, в процессе обучения проходит входные диагностики. В дальнейшем, если имеются особые образовательные потребности, на психолого-педагогическом консилиуме определяется готовность ребенка к инклюзии. Психолог проводит работу с педагогами, детьми и их родителями, направленную на толерантное отношение к детям с РАС. В школе с целью поддержки и просвещения родителей работает родительский клуб «Поддержка», функционирует в смешанном формате «Школа для родителей особенных детей».

В школе внедрены несколько вариантов включения детей с РАС в образовательный процесс: отдельные классы для детей с РАС, ресурсный класс. Для всех обучающихся с РАС разработаны индивидуальные образовательные маршруты, которые включают общую учебную нагрузку, рекомендованное количество занятия со специалистами. Обучающиеся с РАС имеют портфолио – результаты участия в конкурсах, ученических конференциях, программе РОСНАНО, олимпиадах, выставках, праздниках. Активно используется модель родительской инклюзии, когда родитель становится активным участником образовательной деятельности, находясь в отдельном классе в качестве обученного ассистента в течение всего учебного дня.

Результатами внедрения модели включения детей с РАС в образовательный процесс можно считать следующие:

- разработаны технологии сопровождения участников образовательного процесса детей, имеющих РАС;

- обеспечена вариативность и разнообразие содержания адаптированных программ и организационных форм получения образования обучающимися с РАС с учетом их образовательных потребностей, способностей и состояния здоровья, типологических и индивидуальных особенностей;

- адаптируются к условиям дистанционного образования модули дополнительных общеразвивающих программ для обучающихся с нарушениями развития с применением цифровых платформ сети Интернет;

- формируется опыт психолого-педагогического сопровождения детей с РАС и родителей детей в индивидуальной работе с конкретной семьей, работы с группой родителей;

- в программах психолого-педагогического и специального сопровождения осуществляется преемственность содержания с разделами основной общеобразовательной программы и программы воспитания.

Библиографический список

1. Всеобъемлющие согласованные усилия по лечению всего спектра нарушений, связанных с аутизмом: доклад Секретариата № EB133/4: 133 сессия / Всемирная организация здравоохранения: Исполнительный комитет. – Женева, 8 апреля 2013 г. – 9 с.
2. Лорд, К., Раттер, М., Ди Лаворе, П. и др. ADOS-2: План диагностического обследования при аутизме, 2-я версия: Руководство: пер. А. Сорокина, Е. Давыдовой, К. Салимовой и др. [Б. м.]: Western Psychological Services: Giunti O.S., 2016. – 446 с.
3. Раттер, М., Лё Кутёр, Э., Лорд, К. ADI-R. Интервью для диагностики аутизма: руководство: пер. и адаптация О. Донец, А. Моховикова, Д. Переверзевой, А. Сорокина / под общ. ред. А. Сорокина [Б. м.]: Western Psychological Services: Giunti O.S., 2014. – 122 с.
4. Хаустов, А.В., Шумских, М.А. Организация образования обучающихся с расстройствами аутистического спектра в Российской Федерации: результаты Всероссийского мониторинга 2018 года // Аутизм и нарушения развития. – 2019. – Т. 17. – № 3. – С. 3–11. DOI:10.17759/autdd.2019170301.

З.А. Гринько, А.В. Винеvская

**СОЦИАЛЬНАЯ ЛАБОРАТОРИЯ «ИНКЛЮЗИВНЫЙ ИНКУБАТОР»
КАК ИНСТРУМЕНТ СОЦИАЛИЗАЦИИ СЕМЬИ РЕБЕНКА
С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ
В ШКОЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ**

Аннотация. В статье представлены новые форма и технология организации включения родительской общественности в образовательную и воспитательную деятельность обучающихся с ОВЗ, позволяющие обеспечить участие в решении актуальных задач школы и одновременно активизировать инновационные процессы. Рассматриваются концептуальные основы данной технологии; опыт реализации инклюзивного инкубатора, внедренный в общий учебно-воспитательный процесс; основные организационные, информационные и методические инструменты управления его развитием.

Ключевые слова: инклюзия, «Инклюзивный инкубатор», социализация семьи, обучающиеся с особыми образовательными потребностями, дети с ОВЗ, ресурсная школа.

Z.A. Grinko, A.V. Vinevskaya

**SOCIAL LABORATORY "INCLUSIVE INCUBATOR" AS A TOOL FOR
THE SOCIALIZATION OF A CHILD'S FAMILY WITH SPECIAL
EDUCATIONAL NEEDS IN THE SCHOOL SPACE**

Abstract. The article presents a new form and technology of organizing the inclusion of the parent community in the educational and educational activities of students with disabilities, which allows them to participate in solving urgent problems of the school and at the same time activate innovative processes. The conceptual foundations of this technology are considered; the experience of implementing an inclusive incubator introduced into the general educational process; the main organizational, informational and methodological tools for managing its development.

Keywords: inclusion, "Inclusive incubator", family socialization, students with special educational needs, children with disabilities, resource school.

Эффективное управление образовательным процессом сегодня невозможно без дополнительных социальных инструментов. Школа как открытая система нуждается в таких инструментах, особенно если мы говорим о крупной массовой школе микрорайона, объединяющей различные социальные слои населения и различные группы детей. Несомненно, что масштабный инновационный процесс, будь то организационные преобразования или технологическое обновление, модернизация, возможен не только при наращивании профессионализма педагогических работников или представителей управленческого звена. Необходимы движения внутри самих сообществ родителей и детей. Классическая схема образовательного процесса, представляющая схему классического обучения, дающего готовые знания по модели «от теории к практике», давно представляется «тесной» для современных потребностей школьного и детско-родительского сообществ. Необходимо обучение, когда содержание инновационной деятельности вынуждает следовать другой логике: от анализа новых жизненных задач к поиску путей их эффективного и быстрого решения. Подобное обучение наиболее продуктивно, если для решения актуальных задач объединяются усилия педагогов, родителей и социальных партнеров, а также сторонних участников. С этой целью спроектирован специальный организационно-методический инструментарий в виде «Инклюзивного инкубатора», привлекающего родителей к соучастию в образовательной и воспитательной деятельности, сотворчеству и созиданию новых проектных инициатив.

Идея социальной лаборатории «Инклюзивный инкубатор» родилась не на пустом месте. МАОУ «Школа 96 Эврика-Развитие» города Ростова-на-Дону обеспечивает возможность получения образования различным категориям обучающихся в пределах шаговой доступности.

Для детей с ограниченными возможностями здоровья и особыми образовательными потребностями открыты и функционируют следующие классы:

- 1 основной коррекционный класс – 8 обучающихся по адаптированной программе для детей с расстройствами аутистического спектра,
- 1 ресурсный класс – 8 обучающихся по адаптированной программе для детей с расстройствами аутистического спектра,
- 2 коррекционный класс – 12 обучающихся по адаптированным программам для детей с задержкой психического развития и расстройствами аутистического спектра,

- 3 коррекционный класс – 8 обучающихся по адаптированным программам для детей с задержкой психического развития и расстройствами аутистического спектра,

- 4 ресурсный класс – 8 обучающихся по адаптированной программе для детей с расстройствами аутистического спектра.

Работает служба психолого-педагогического сопровождения, которая является составной частью психолого-педагогического консилиума.

Служба психолого-педагогического сопровождения ежегодно участвует в реализации новых проектов в области инклюзивного образования.

С 2019 г. ведется активная работа в рамках регионального инновационного проекта «Ресурсная школа», созданного с целью организации целостной системы поддержки обучающихся с особыми образовательными потребностями в условиях работы школ Ворошиловского района города Ростова-на-Дону.

Ресурсная школа – это инклюзивная школа, в которой сформирована адаптированная образовательная среда, обеспечивающая комплексное использование ресурсов, современных технологий, технических и методических средств обучения, воспитания, социализации детей, имеющих особые образовательные потребности, и которая также выполняет по отношению к школам Ворошиловского района г. Ростова-на-Дону функцию ресурсного центра. В школе созданы специальные условия для образования, реализуются все виды адаптированных основных образовательных программ, оказывается адресная психолого-педагогическая помощь детям и родителям, составляется гибкий индивидуальный образовательный маршрут [1].

Наработанный опыт практической деятельности в области инклюзивного образования был представлен на следующих мероприятиях городского и всероссийского уровней:

- Всероссийский практико-ориентированный семинар «Разные дети – разные маршруты», организованный совместно с Академией психологии и педагогики ЮФУ;

- Серия вебинаров по теме: «Система оценки качества образования обучающихся с ОВЗ. Механизмы оценки качества образования в начальной школе» (презентация практического опыта по темам «Системный подход к оценке образовательных и личностных достижений обучающихся с ОВЗ», «Практический опыт школы в построении оценочной деятельности при реализации дифференцированного подхода, заложенного в специальных усло-

виях АООП», организованные совместно с Академией психологии и педагогики ЮФУ;

- Всероссийский форум с международным участием «Национальная стратегия действий в интересах детей: Навстречу десятилетию детства» (участие в обсуждении результатов и определение перспектив Национальной стратегии действий в интересах детей в рамках Десятилетия детства);

- Всероссийский съезд дефектологов (участие в обсуждении профессионального стандарта учителя-дефектолога на секции по вопросам обучения детей с задержкой психического развития);

- проведение консультативно-просветительской работы для школ Ворошиловского района г. Ростова-на-Дону. Серия консультаций по следующим темам: «Нормативно-правовая база: локальные акты образовательной организации, регламентирующие инклюзивную практику». «Психолого-педагогическое сопровождение обучающихся с ОВЗ: реализация коррекционно-развивающей области АООП специалистами службы сопровождения школы», «Психолого-педагогическое сопровождение обучающихся с ОВЗ: организация образовательного процесса обучающихся с РАС на начальном общем уровне образования», «Создание специальных образовательных условий для детей с РАС», «Проектирование реализации индивидуального образовательного маршрута для детей с сенсорными нарушениями».

В контингенте школы сегодня насчитывается 1302 обучающихся школьного возраста. Обучающихся с ограниченными возможностями здоровья – 87 чел. (это дети с тяжелым нарушением речи, с нарушением опорно-двигательного аппарата, с задержкой психического развития, с расстройствами аутистического спектра, с умственной отсталостью, со сложным дефектом). Обучение детей с ОВЗ в школе сопровождается специалистами разного профиля в соответствии с нарушением развития: олигофренопедагогами, учителями-логопедами, педагогами-психологами, учителями-дефектологами, социальными педагогами, которые объединены в службу психолого-педагогического сопровождения.

Для каждого ребенка с особыми образовательными потребностями выстраивается индивидуальная образовательная траектория, которая позволяет проектировать среду обучения, подходы к обучению, результат обучения, предусматривать социально-развивающую деятельность и систему коррекционной работы по компенсации нарушения [2].

Совокупность созданных условий (организационных, материально-технических, кадровых, психолого-педагогических) дают возможность ребенку

с особыми образовательными потребностями быть в коллективе сверстников, обеспечивать непрерывность получения образования и предоставления коррекционно-педагогической помощи и комплексного сопровождения специалистов, позволяют достичь успешной социализации и адаптации.

Для обеспечения системы комплексного сопровождения функционирует психолого-педагогический консилиум (ППК).

Специалисты обеспечивают психологическую и коррекционно-педагогическую помощь обучающимся следующих категорий:

- детям-инвалидам;
- детям с ограниченными возможностями здоровья различных категорий;
- детям, испытывающим трудности в освоении основных общеобразовательных программ, развитии и социальной адаптации.

Организация образовательного процесса детей с ОВЗ строится с учетом имеющихся рекомендаций ПМПК города Ростова-на-Дону по их обучению и основывается на использовании специфичных приемов и методов работы с применением дополнительных пособий. Специальный образовательный процесс для детей с ОВЗ предусматривает большую вариативность форм получения образования. Это обучение в отдельном классе для детей с особыми образовательными потребностями, обучение в инклюзивном или отдельном (коррекционном) классе, обучение в ресурсном классе, обучение по индивидуальному учебному плану.

Особое внимание мы уделяем специальной образовательной среде. Оборудованы кабинеты специалистов, классные помещения в соответствии с особыми образовательными потребностями ребенка.

Для детей с ограниченными возможностями здоровья в комплексе образовательного процесса созданы специальные образовательные условия:

- специальная образовательная программа (АООП – адаптированная основная общеобразовательная программа) для обучающихся с ОВЗ;
- система комплексного психолого-педагогического и социального сопровождения, куда входят комплексная помощь специалистов и коррекционно-развивающие и компенсирующие занятия;
- использование специальных приемов организации учебно-познавательной деятельности;
- использование специальных пособий, дидактических материалов, адаптация учебных материалов (увеличение шрифта, выделение линии, визуальные инструкции, алгоритм выполнения заданий, выделение смысловых опор в тексте);

- адаптация наглядного учебного материала (ориентиры в таблицах, цветовая маркировка, выделение последовательности действий);
- учет индивидуальных особенностей (скорость переработки информации, темповые характеристики деятельности, утомляемость);
- адаптация системы оценки планируемых результатов освоения адаптированной основной общеобразовательной программы;
 - изменение контрольно-измерительных материалов (шрифт, адаптация формы – упрощение, по одному заданию на листе);
 - особый пространственно-временной режим (увеличение времени, организация внешней среды, дополнительные маркировки);
 - введение специальных приемов организации процесса оценки достижений (дополнительная ориентировка в задании, предупреждение утомления, помощь в распределении времени);
 - организация рабочего пространства (цветовое выделение папок по предметам);
 - зонирование образовательного пространства (учебная зона, игровая зона);
 - маркировка пространства для слабовидящих (мебель, рабочее место, доска);
 - специальные приспособления для снятия зрительного напряжения и профилактики зрительного утомления (настенные лабиринты, офтальмотренажеры);
 - специальная рассадка детей (по зрительному диагнозу);
 - специальный режим посещения занятий (щадящий режим);
 - дозирование учебной нагрузки (уменьшение объема выполняемых заданий в классе, домашних заданий);
 - использование специальных технических средств (звукоусиливающая аппаратура для слабослышащих, специальные тифлотехнические и оптические средства – электронные лупы, планшеты, электронные учебники).

Для обучающихся с особыми образовательными потребностями предусмотрено психологическое, логопедическое и дефектологическое сопровождение, работа социального педагога и мониторинг психолого-педагогического консилиума. Для данной категории обучающихся предусматривается комплексное психолого-педагогическое сопровождение.

Систему комплексного сопровождения в школе обеспечивает кадровый состав специалистов: 9 педагогов-психологов, 4 учителя-логопеда, 4 учителя-дефектолога, 17 тьюторов, 1 социальный педагог.

Имея определенный наработанный опыт в организации образовательной деятельности обучающихся с ОВЗ и сопровождения их семей, мы поставили вопрос о возможности успешной реализации проектов, предлагаемых социальными и сетевыми партнерами.

В рамках проекта социальной лаборатории «Инклюзивный инкубатор» на протяжении всего периода реализовывалась программа «Шаг навстречу». Она является широкомасштабной сквозной программой формирования инклюзивной культуры. Программой охвачены все участники образовательных отношений, активно включены родительское сообщество, создано детско-родительское волонтерское движение. Реализация данной программы предполагает взаимодействие всех специалистов службы психолого-педагогического сопровождения, социально-воспитательной службы и педагогов. Программа также отвечает задачам преемственности, т. к. проводится для разных возрастов, с привлечением волонтеров из числа обучающихся школы для сопровождения и проведения мероприятий для детей, имеющих ограниченные возможности здоровья. Программа активно включает родителей в образовательно-воспитательный процесс, повышает активность обучающихся, участвующих в волонтерском движении школы.

Идеей программы стало убеждение о том, что в процессе совместного сотрудничества, получения опыта совместного действия, совместно переживаемых событий у обучающихся появляется эмоциональный отклик и формируется положительное отношение к другому, его принятие как равноправного партнера. В специально моделируемом сотрудничестве у обучающихся происходит обмен социально-психологическими отношениями, формируются социальные нормы, толерантные установки. Ребенок с особыми потребностями здесь – активный участник общения, он осознает свою причастность к сообществу. Это специально оборудованная территория, которая может моделировать среду под задачу мероприятия – кинозал, вебгостиная, конференц-зал, семейная гостиная, творческая мастерская, территория сенсорно наполняемых впечатлений. Это место сотрудничества и общения.

На базе школы третий год работает консультативный центр, реализующий проект «Современная школа» совместно с Федеральным ресурсным центром (г. Москва). В рамках работы проекта идут постоянные консультации родителей на безвозмездной основе по вопросам обучения, воспитания и социализации детей с ОВЗ, помощи семье.

Заслуживают внимания стабильно работающие проекты в рамках социальной лаборатории «Инклюзивный инкубатор» с привлечением родителей «Родительская инклюзия», «Культура и ценности», «Аромасенсорная тропа».

Таким образом, идея «Инклюзивного инкубатора» заключается в том, чтобы существенно увеличить количество одновременно подготавливаемых к решению инновационных задач, с помощью Internet- и телекоммуникационных технологий и расширения круга родителей, педагогов и специалистов, обладающих разнообразным практическим опытом и знаниями, привлекаемых к обсуждению актуальных проектов. При этом предполагается увеличение решаемых инновационных задач и активное вовлечение социальных партнеров и организаций. Реализуется эта идея с помощью:

- 1) тематических специализированных площадок;
- 2) учебного комплекса, решающего задачи интенсивного обучения и активизации инновационной деятельности;
- 3) методически организованного партнерства родительской общественности и педагогов;
- 4) активного обмена знаниями и опытом при решении новых задач.

Благодаря тому, что обучение в «инклюзивном инкубаторе» является поисковым и проектным одновременно, не только ускоренно повышаются компетенции самих родителей, но и активизируется в целом инновационная деятельность в школе. В функциональном плане инклюзивный инкубатор – это интегрированный комплекс, одновременно являющийся средой выращивания жизнеспособных идей; технологией ускоренного повышения профессионализма педагогов; подсистемой инновационной инфраструктуры школы; формой сотрудничества школы и родительской общественности.

Из такого понимания вытекают задачи, функции и содержание деятельности «Инкубатора». В структурном плане «Инклюзивный инкубатор» представляет собой совокупность учебно-развивающих и проектно-инновационных площадок. Электронные обучающие ресурсы «Инклюзивного инкубатора» включают информационно-методические материалы и задания и выполняют функцию теоретической подготовки, а также тренировки умений применять новые теоретические знания для решения различных задач. Ключевым по значению, трудоемкости и результативности является этап работы на площадках «Инкубатора». Каждая площадка выполняет функции проектно-инновационного подразделения, включающего индивидуализацию подготовки стажеров «Инкубатора». После индивидуальной работы со стажерами осуществляется групповая работа с помощью специалистов школы. Для это-

го используется специальная методика формирования персонального учебного модуля в рамках школы для родителей особенных детей.

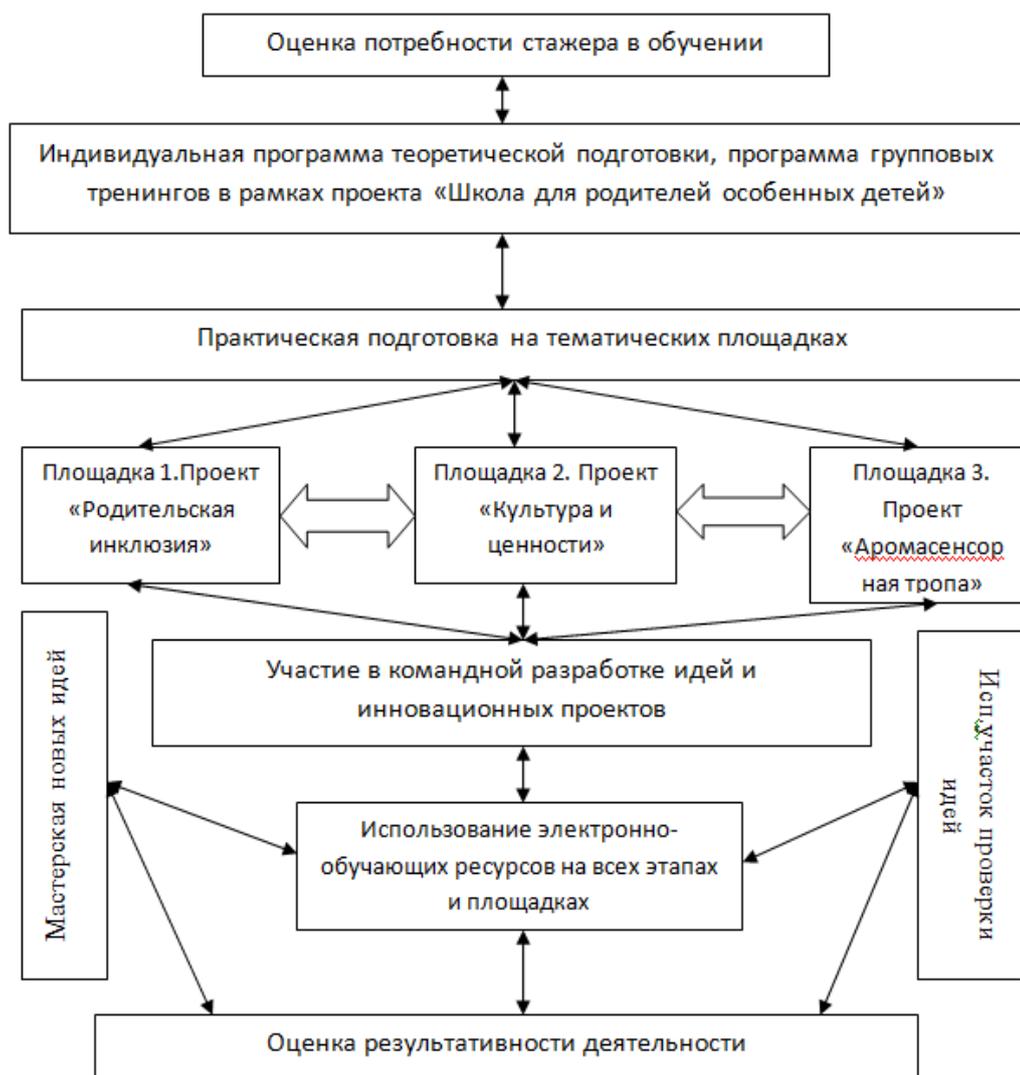


Рисунок 1 – Последовательность этапов подготовки стажеров в социальной лаборатории «Инклюзивный инкубатор»

В соответствии с индивидуальной программой траектория движения стажера в «Инклюзивном инкубаторе» может иметь несколько вариантов. Она может включать работу только на одной площадке или больше, чем на одной. Переход с площадки на площадку предполагает изменение не только тематического содержания, но и методики подготовки. Проектно-инновационные функции площадки также реализуются с помощью двух инструментов: мастерской новых идей (концептуального проектирования) и испытательного участка проверки идей на практичность. Мастерская новых идей – это технология командной работы, направленная на анализ проблем деятель-

ности, генерирование новых идей и концептуальное проектирование, осуществляемое под руководством педагогов. По существу здесь происходит совмещение учебной и инновационной деятельности.

Испытательный участок проверки идей и концептуальных проектов на практичность – следующий этап, направленный на детальный анализ реализуемости разработанных идей, их апробацию в условиях школы. Основная задача данного этапа состоит в преобразовании концептуальных замыслов в конкретные планы, проекты и механизмы инновационной деятельности. В решении каждой из этих задач с помощью «Инкубатора» реализуется широкий набор функций. В зависимости от целей подготовки и состава сформированной группы стажеров проектируется процесс повышения профессионализма в виде комплексной технологии, представляющей собой оптимальный набор имеющихся методов и инструментов, предполагающий определенную последовательность их применения [3].

Используются разнообразные технологии, к которым относятся дистанционные пакеты персональной подготовки:

- практикум систематизации индивидуального опыта;
- обучение действием решению проблемных ситуаций;
- циклы организационно-деятельностных игр.

Каждая из этих технологий имеет свою специфику.

В целом, на протяжении работы «Инклюзивного инкубатора» можно сказать, что имеются позитивные результаты его внедрения:

- появление активных точек роста инклюзивной культуры;
- внедрение новых методов в систему образования.

Непосредственно сама работа в «Инкубаторе» обеспечивает систему знаний современных концепций и практики образовательной и воспитательной деятельности и инноватики.

Опыт работы «Инклюзивного инкубатора» был представлен на многих мероприятиях различного уровня:

- Всероссийский научно-практический семинар «Преемственность психолого-педагогического сопровождения реализации ФГОС общего образования» (презентация материалов на тему: «Новые технологии в образовании как механизм реализации непрерывного образовательного маршрута обучающихся с ОВЗ»);

- Всероссийская конференция «Реализация федерального государственного образовательного стандарта для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья: проблемы и перспективы» (представление доклада на

тему «Вариативные модели организации психолого-педагогического сопровождения по созданию специальных образовательных условий» в ходе работы секции «Психолого-медико-педагогическое сопровождение обучения детей с ОВЗ»);

- Всероссийская научно-практическая конференция «Работа с родителями в повестке актуальной образовательной политики»;

- Международная научно-практическая конференция «Научное обеспечение практико-ориентированного сопровождения воспитания и обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья» (презентация опыта по организации психолого-педагогического сопровождения создания специальных образовательных условий на основании требований ФГОС НОО обучающихся с ОВЗ в инклюзивном образовательном процессе).

Обучающиеся с ОВЗ принимали активное участие и стали победителями и призерами городских, региональных и всероссийских мероприятий: городском конкурсе «Успех» в номинации «Рисунок», олимпиаде «Пасхальный перезвон – 2022», проводимой в рамках реализации проекта региональной инновационной площадки Свердловской области, межрегиональной дефектологической онлайн-олимпиаде «Развивай-ка», межрегиональной олимпиаде для детей с ОВЗ «Осенний калейдоскоп».

Таким образом, МАОУ «Школа 96 Эврика-Развитие» г. Ростова-на-Дону взяла уверенный курс на инклюзивное образование. На основании приоритетов государственной политики, провозглашенных в Указе Президента РФ от 21 июля 2020 г. № 474 «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года», для «создания условий для воспитания гармонично развитой и социально ответственной личности...», обеспечения возможности обучения всех категорий детей, в том числе имеющих нарушения развития, организации обучения и воспитания обучающихся с ограниченными возможностями здоровья на базе школы была открыта федеральная инновационная площадка «Апробация и внедрение модели «Ресурсный класс» для детей с РАС в образовательном, культурном, инновационном пространстве сети школ в условиях региональной образовательной системы» (приказ Министерства Просвещения Российской Федерации от 03.08.2021 г. № 515 «О федеральных инновационных площадках»). Проект реализуется в течение пяти лет с 2021 по 2026 гг. [4, 5].

Партнерами школы в реализации лаборатории и проекта «Инклюзивный инкубатор» стали Таганрогский институт имени А.П. Чехова (филиал)

ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)», Академия психологии и педагогики ФГАОУ ВО «Южный Федеральный Университет», МКУ «Отдел образования Ворошиловского района города Ростова-на-Дону», Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение города Ростова-на-Дону «Школа № 6 имени Героя Советского Союза Н.Е. Самохина», Муниципальное автономное общеобразовательное учреждение города Ростова-на-Дону «Гимназия № 76 имени Героя Советского Союза Никандровой А.А.», Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение города Ростова-на-Дону «Школа № 107 имени Героя Советского Союза Г.А. Вартаняна», Муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение города Ростова-на-Дону «Детский сад № 74».

В октябре 2021г. школа приняла участие в VIII Всероссийском конкурсе «Лучшая инклюзивная школа России» и заняла второе место.

Библиографический список

1. Винеvская, А.В. О проблеме использования монометодик для коррекции и обучения детей с РАС / Проблемы современного педагогического образования. – 2022. – № 76–3. – С. 58–61.
2. Винеvская, А.В., Буршит, И.Е., Кревсун, М.В. Использование метода "СЕНСОРИКА. МОТОРИКА. ИГРА" в практике работы с детьми, имеющими особенности развития / Вестник педагогических наук. – 2022. – № 4. – С. 105–110.
3. Гительман, Л.Д., Исаев, А.П. В команде менеджеры и профессора. От обучения к корпоративному университету и инновациям. – М.: Дело, 2005.
4. 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 РАС: региональный опыт / Образование и саморазвитие. – 2022. – Т. 17. – № 3. – С. 296–316.
5. Krevsun, M.V., Burshit, I.E., Vinevskaya, A.V. LESSON-DIALOGUE AS ONE OF THE FORMS OF «TEACHER – STUDENT» RELATIONSHIP // Scientific research of the SCO countries: synergy and integration. Proceedings of the International Conference. – Beijing, 2022. – С. 47–51.

Ю.В. Гуржий, О.М. Крохмалюк

**РАБОТА С ДЕТЬМИ
С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ
В ДОШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ
КОМБИНИРОВАННОГО ВИДА**

Аннотация. В данной статье рассматриваются вопросы работы с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья в дошкольном образовательном учреждении, условия организации педагогической деятельности и работы по сопровождению родителей детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях комбинированного детского сада и в соответствии с современными требованиями развития инклюзивного образования.

Ключевые слова: дети с ОВЗ, инклюзивное образование, комбинированный детский сад, психолого-педагогическое сопровождение.

Yu.V. Gurzhiy, O.M. Krokhmalyuk

**WORKING WITH CHILDREN WITH WITH DISABILITIES
IN A PRESCHOOL EDUCATIONAL INSTITUTION COMBINED VIEW**

Annotation. This article discusses the issues of working with children with disabilities in a preschool educational institution, the conditions for organizing pedagogical activities and work to support parents of children with disabilities in a combined kindergarten and in accordance with modern requirements for the development of inclusive education. the article deals with the issues of working with children with limited health opportunities in a preschool educational institution, conditions for organizing pedagogical activities and work to support parents of children with disabilities in a combined kindergarten and in accordance with modern requirements for the development of inclusive education.

Keywords: children with disabilities, inclusive education, combined kindergarten, psychological and pedagogical support.

В современных условиях развития детей дошкольное детство стало особым уровнем образования, главная цель которого формирование успешной личности. В отношении каждого ребенка можно сказать, что он особенный и это бесспорный факт. Однако существует определенная категория детей,

о которых говорят «особенные», не имея ввиду уникальность способностей детей, а для объективной необходимости указывая на отличительные, особые потребности ребенка. Учитывая это, необходимо отметить, что эти дети нуждаются в понимании их проблем и уважении, признании их прав на дошкольное образование, желание родителей и готовность педагогов включать детей из этой группы в дошкольное сообщество.

Государственная политика в области образования детей с ограниченными возможностями здоровья и изменившийся социальный запрос на образование детей с ОВЗ подтверждает актуальность реализации инклюзивного образования в ДОУ.

Дети с ограниченными возможностями здоровья – это дети, имеющие недостатки в физическом и (или) психическом развитии, которые имеют значительные отклонения от нормального психического и физического развития [2]. Эти отклонения вызваны серьезными врожденными или приобретенными дефектами, и в силу этого дети нуждаются в специальных условиях обучения и воспитания. Исходя из определения, в группу детей с ОВЗ входят дети, состояние здоровья которых не позволяет им освоить некоторые или все разделы образовательной программы детского сада без специально созданных условий воспитания и обучения.

Дети этой группы требуют дополнительной коррекционной поддержки в обучении, которая может осуществляться как в дошкольном общеобразовательном учреждении, так и в дошкольных учреждениях комбинированного вида в компенсирующих группах.

Детский сад комбинированного вида – это дошкольное образовательное учреждение, которое включает группы разной направленности. Такой детский сад одновременно могут посещать как дети с нормой развития, так и дети с ограниченными возможностями здоровья. Направления в таком детском саду могут быть следующие: реабилитационное, общеразвивающее, логопедическое.

Детский сад комбинированного вида (реализует основную общеобразовательную программу дошкольного образования в группах общеразвивающей, компенсирующей, оздоровительной и комбинированной направленности в разном сочетании).

Обучение и воспитание детей осуществляется по адаптированной основной образовательной программе, самостоятельно разработать которую должна дошкольная образовательная организация, исходя из нормативных

требований, а также для каждой категории детей, имеющих отклонение в развитии.

Основные виды нарушений психофизического развития детей дошкольного возраста:

- задержка психического развития (ЗПР) выражается в замедленном темпе созревания развития разных психологических функций;
- ранний детский аутизм – это неврологическое расстройство, которое нарушает возможность ребенка к устному общению;
- нарушение речи – нарушение звукопроизношения, не связанное с видами слуха или умственным развитием;
- нарушения опорно-двигательного аппарата (ДЦП) часто сопровождается нарушением речи, нередко и со снижением интеллекта;
- умственная отсталость, ранее – малоумие, олигофрения, врожденная или приобретенная в период развития, задержка либо неполное развитие психики, проявляющаяся нарушением интеллекта, вызванная патологией головного мозга и ведущая к социальной дезадаптации [4].

Воспитательно-образовательный процесс в группе, где есть дети с особенностями развития, должен быть организован таким образом, чтобы учитывались их индивидуальные особенности: способности, особенности развития, типы темперамента, психологические особенности, особенности семейной культуры и другое.

Основной целью сопровождения детей ОВЗ является определение и реализация индивидуальных образовательных маршрутов коррекционно-педагогической работы с детьми с ОВЗ [3].

Определение и реализация индивидуальных образовательных маршрутов происходит поэтапно, по определенному алгоритму и осуществляется дефектологом, психологом, логопедом, педагогом, медицинским работником детского сада. Специалисты сопровождения оказывают помощь всем участникам инклюзивного образовательного процесса в решении возникших проблем и выявленных в процессе работы с ребенком.

Формы взаимодействия специалистов дошкольного образовательного учреждения:

- педагогические советы;
- тренинги;
- консультации;
- семинары;
- семинары-практикумы;

- деловые игры;
- круглые столы;
- анкетирование.

Среди основных задач психолого-педагогического сопровождения в условиях инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями здоровья можно выделить:

- предупреждение возникновения возможных проблем развития ребенка;
- помощь ребенку в решении актуальных задач развития, обучения;
- разработки индивидуальных образовательных маршрутов;
- укрепление и охрана физического и психологического здоровья [6].

Основная задача – это адаптация ребенка в детском саду для положительных эмоций на посещение образовательной организации и активное включение его в коррекционно-развивающий процесс.

Также очень важно взаимодействие детей в группе. При планировании работы специалисты дошкольного образовательного учреждения используют наиболее доступные методы работы с детьми: наглядный, словесный, практический. Если дети ОВЗ испытывают трудности, воспитателю необходимо предусмотреть увеличения времени, отведенного на режимные моменты, различные упражнения, игры, звуковые эффекты.

Действие коррекционной методики направлено на полное или частичное устранение отклонений.

Основными принципами обучения являются:

- мотивация к учебному процессу;
- психологическая безопасность;
- единство совместной деятельности;
- помощь в приспособлении к окружающим условиям [5].

Ориентация на работу с родителями детей с ОВЗ и семьей в целом, которая учитывает динамику семейных отношений и психологические особенности каждого члена семьи, является важным аспектом инклюзивного образования.

Целью такой работы можно назвать острую необходимость убеждения родителей в комплексном медико-психолого-педагогическом обследовании детей. Исходя из этого, определяются две формы такой работы:

- просветительская работа: выступления на родительских собраниях и семинарах-практикумах;

- консультативная работа: проведения индивидуальных консультаций для родителей. Все консультации должны проходить в дружественной обстановке [1].

Работа с родителями детей с особенными образовательными потребностями с целью обеспечения единого подхода к обучению:

- проведение занятий с участием детей и родителей;
- проведение круглых столов;
- проведение семейных консультаций со специалистами дошкольного образовательного учреждения;
- творческие мастерские с участием детей и родителей.

Работа с родителями «особенных детей» не менее важна, чем работа с самими детьми.

Внедрение инклюзивного образования в педагогическую практику, несомненно, указывает на актуальность. Такой вид образования создает необходимые условия и возможности для оказания коррекционной, педагогической, медицинской и социальной помощи большому количеству детей, а также консультативной поддержки родителям, и тем самым подготавливает общество к принятию человека с ограниченными возможностями здоровья.

В заключении отметим, что все, кто работает с детьми с «особенностями развития», должны следовать девизу: «Всех детей уважай и люби! Доброе слово и заботу для детей сбереги!»

Библиографический список

1. Веракса, Н.Е. От рождения до школы: инновационная программа дошкольного образования / Н.Е. Веракса, Т.С. Комарова, Э.М. Дорофеева. – М.: МОЗАИКА-СИНТЕЗ, 2020.
2. Волосовец, Т.В., Кутепова Е.Н. Инклюзивная практика в дошкольном образовании: пособие для педагогов дошкольных учреждений, 2015. – С. 3–11.
3. Иванова, Т.Е., Лагутина Н.Ф., Микляева Н.В., Полякова Н.А. Семейные и родительские клубы в детском саду: методические рекомендации. – М.: ТЦ Сфера, 2012. – 128 с.
4. Левченко, И.Ю. Психологическая помощь семье, воспитывающей ребенка с отклонениями в развитии: методическое пособие / И.Ю. Левченко, В.В. Ткачева. – М., 2008.
5. Сорокоумова, С.Н. Психологические особенности инклюзивного обучения / Известия Самарского научного центра Российской академии наук. – № 3. – 2010. – Т. 12. – С. 20–31.

6. Староверова, М.С. Инклюзивное образование: настольная книга педагога, работающего с детьми с ОВЗ: методическое пособие. – Москва: Владос, 2017. – С. 158–170.

Р.А. Крюков

**РАЗВИТИЕ СПОНТАННОСТИ И КРЕАТИВНОСТИ У ДЕТЕЙ
С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ (ОВЗ) ЗДОРОВЬЯ
ДЛЯ УСПЕШНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ**

Аннотация. В статье описываются перспективы применения методов психодрамы в рамках профориентационных мероприятий для лиц с ОВЗ.

Ключевые слова: психодрама, VUCA мир, профессиональное самоопределение, дети с ОВЗ.

R.A. Kryukov

**DEVELOPMENT OF SPONTANEITY AND CREATIVITY IN CHILDREN
WITH DISABILITIES FOR SUCCESSFUL PROFESSIONAL
SELF-DETERMINATION**

Abstract. The article describes the prospects for the use of psychodrama methods in the framework of career guidance activities for people with disabilities.

Keywords: psychodrama, VUCA world, professional self-determination, children with disabilities.

Современный мир, по мнению исследователей, переходит от модели SPOD (steady, predictable, ordinary, definite) к VUCA-модели (volatility, uncertainty, complexity, ambiguity), то есть устойчивость, предсказуемость, простота и определенность социальных, экономических и политических процессов сменяется нестабильностью, неопределенностью, сложностью и неоднозначностью всех сфер жизни общества [5].

Активно меняется и рынок труда: требуются специалисты с развитыми гибкими навыками и личностными качествами, помогающими эффективно действовать в ситуациях неопределенности, обучаться, справляться со стрессом и напряжением.

Таким образом, перед специалистами инклюзивной сферы встает новая задача – подготовить детей с ОВЗ к жизни и профессиональной деятельности в условиях VUCA-мира.

Хоть категория «дети с ОВЗ» довольно обширна и не однородна, исследователи выделяют некие психологические особенности, характерные практически всем детям с ограниченными возможностями здоровья. В их числе – нарушения социализации, Я-концепции и самооценки, коммуникативные трудности, ригидность мышления, повышенная тревожность [1].

Также одной из психологических особенностей детей с ОВЗ является слабо развитая спонтанность и креативность. Согласно Я.Л. Морено, спонтанность – способность человека к творческому приспособлению, позволяющая давать адекватную, креативную реакцию в новой, непривычной ситуации [4]. Возвращаясь к VUCA-модели – спонтанность является необходимым качеством личности, позволяющим активно действовать в условиях нестабильности и неопределенности окружающего мира [5].

Таким образом, развитие спонтанности у детей с ОВЗ является приоритетным направлением психолого-педагогического сопровождения. В качестве основного инструмента развития спонтанности нами предлагается синтез концепции тренинга спонтанности [4] и музыкальной психодрамы [3].

Тренинг спонтанности предполагает создание относительно непредсказуемых, новых и неповторимых игровых ситуаций, в которых участники должны самостоятельно (или с сопровождающей и поддерживающей помощью специалиста) продемонстрировать целесообразное поведение.

При этом целью является не высвобождение спонтанности само по себе, но активизация спонтанности с разумной её интеграцией в структуру жизни [2].

Использование музыкальной психодрамы – свободная импровизация на инструментах, пение, использование телесной перкуссии – позволяет стимулировать интерес учащихся к занятию, а также предлагает ситуации для тренинга спонтанности. В рамках данной статьи будет предложен обзор упражнений, применявшихся на занятиях в МАОУ г. Ростова-на-Дону «Школа № 96 Эврика-Развитие» имени Михаила Васильевича Нагибина» для девяти обучающихся от 9 до 10 лет с РАС и УО.

Основными принципами, заложенными в основу занятий, были отказ от клише, создание проблемных ситуаций, поддержка участников, положительное подкрепление попыток проявить спонтанность, стимуляция творческой активности [4].

Каждое занятие начиналось с «разогрева», например, с упражнения «дирижер», где обучающиеся сначала выбирают себе музыкальные инструменты, обмениваются ими, затем импровизированный «оркестр» под руководством одного из обучающихся свободно импровизирует. При этом участники стараются повторить за ведущим стиль игры – играть тихо/громко, делать паузы вслед за ведущим и т. д. [3].

Выбор ведущего на ранних этапах работы осуществлялся директивно, затем – по инициативе обучающихся, которые тем или иным способом должны были продемонстрировать свое желание стать ведущим, на финальном этапе работы обучающиеся использовали социометрический выбор, то есть голосовали за того или иного одноклассника [2].

Таким образом, упражнение «дирижер» способствовало включению участников в процесс за счет интереса к необычным музыкальным инструментам и возможностью поиграть на них, фокусировало внимание на остальных участниках, активировало спонтанность через решение нестандартной задачи – игра на том или ином музыкальном инструменте.

Также постепенно усложняющиеся правила выбора ведущего создавали условия для формирования новых моделей поведения и апробации их в рамках занятия.

Затем следовала основная часть занятия, в рамках которой участники делали музыкальные/сценические упражнения, направленные на тренинг спонтанности. При этом каждое упражнение действовало на социальном и творческом уровне. В рамках социального уровня участники должны были учиться договариваться, просить о чем-либо, выражать свои желания и потребности. В рамках творческого – перед участниками стояла музыкальная или сценическая задача, для решения которой необходимо было использовать свою креативность [2].

Упражнения для основной части, как правило, предлагались педагогом, но также поддерживалась инициатива обучающихся, предлагавших свои варианты. Поддерживались и попытки проявить себя «сольно» в рамках игры на инструменте или исполнения определенной песни.

Часто использовалось упражнение «Музыкальные эмоции» и практически аналогичные ему «Музыкальная погода» и «Музыкальные времена года». Участники по очереди играли на инструментах ту или иную эмоцию, остальные – пробовали угадать какую именно. Также использовался другой вариант упражнения – совместная музыкальная импровизация той или иной эмоции. Помимо работы с эмоциональным интеллектом и общей осведомленностью,

упражнение активировало творческую активность, поиск возможностей для выражения эмоции нестандартным способом, учило мыслить креативно и нешаблонно [3].

Поскольку упражнение обладает некой вариативностью, то педагог предлагал участникам обсудить и выбрать, какие условия для упражнения будут сегодня. Таким образом, участники ставились в ситуацию, где необходимо проявлять инициативу, договариваться и коллективно принимать решение.

Также использовалось упражнение «Музыкальная сказка», в рамках которого участники вместе с педагогом придумывали и инсценировали небольшую музыкально-театральную сцену. Тема музыкальной сказки выбиралась педагогом на основании анализа дефицитных ролей участников – недостающих или недостаточно устойчивых моделей поведения.

В ходе упражнения участники пробовали себя в роли различных героев, от их лица пытались разрешить ту или иную проблемную ситуацию, экспериментировали с разными моделями поведения. Отличиями от классической театральной постановки являлось отсутствие готового сюжета, выбор темы на основании запроса группы, приоритет внутренних изменений участников над художественно-эстетической составляющей.

Упражнение позволяло расширить представления участников об определенной социально-бытовой ситуации, посмотреть на нее с разных сторон, лучше понять мотивацию героев, научить участников опираться на свою спонтанность [4].

Данное упражнение обладает еще большей вариативностью, чем «Музыкальные эмоции», так что педагогу приходилось активнее фасилитировать групповые процессы и помогать участникам договариваться друг с другом.

Завершались занятия вопросом: «Какую оценку поставим классу?» Это стимулировало участников выходить за рамки представлений о том, что оценка – индивидуальна, а ставит ее учитель.

По результатам наблюдения за воспитанниками школы, принимавшими участия в вышеописанном тренинге спонтанности в 2021–2022 учебном году, можно сказать следующее:

- 7 из 9 воспитанников начали предлагать свои варианты упражнений;
- выделилось 2 лидера;
- 8 из 9 участников активно включались в процесс решения проблемных ситуаций;
- 9 из 9 участников научились командной работе.

Таким образом, использование вышеописанного тренинга спонтанности на данной выборке положительно повлияло на адаптационный потенциал обучающихся, но требуются более масштабные исследования.

Следующим этапом планируется лонгитюдное исследование с расширением выборки до 100 респондентов, применение стандартизированных методик для определения уровня развития спонтанности.

Библиографический список

1. Илика, О.А. Особенности психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ в процессе инклюзивного образования // Вестник науки и образования. – 2021. – № 5–3 (118).
2. Лейтц, Гр. Психодрама: теория и практика. – М.: Когито-Центр, 2007.
3. Морено, Жозеф Дж. Включи свою внутреннюю музыку. Музыкальная терапия и психодрама. – М.: Когито-Центр, 2015.
4. Морено, Я. Л. Психодрама: пер. с англ. Г. Пимочкиной, Е. Рачковой. – М.: Апрель Пресс; Эксмо-Пресс, 2001.
5. Сокерина, С.В. Модель навыков и качеств сотрудника «нового типа» в условиях VUCA – реальности [Электронный ресурс] // Вестник СИБИТа. – 2022. – № 1. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/model-navukov-i-kachestv-sotrudnika-novogo-tipa-v-usloviyah-vuca-realnosti> [Дата обращения: 25.09.2022].

О.В. Родичева

РАЗВИТИЕ МЕЛКОЙ МОТОРИКИ У ДЕТЕЙ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ (ОНР). ОПЫТ РАБОТЫ ПЕДАГОГА-ДЕФЕКТОЛОГА В МУНИЦИПАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Аннотация. В статье идет речь о проблеме развития мелкой моторики у детей с общим недоразвитием речи. С позиции учителя-дефектолога разбирается нарушение моторики как вторичного дефекта у ребенка с нарушениями речи и задержкой речевого развития.

Ключевые слова: мелкая моторика, общее недоразвитие речи, обучение в школе.

**DEVELOPMENT OF FINE MOTOR SKILLS IN CHILDREN WITH
ONR. WORK EXPERIENCE OF A TEACHER-DEFECTOLOGIST
IN A MUNICIPAL SCHOOL**

Abstract. The article deals with the problem of the development of fine motor skills in children with general speech underdevelopment. From the position of a teacher-defectologist, a motor disorder is analyzed as a secondary defect in a child with speech disorders and speech development delay.

Keywords: fine motor skills, general underdevelopment of speech, school education

Задержка и отклонение от нормы в физическом развитии, в том числе в развитии мелкой моторики, тормозят формирование жизненно важных умений. Особенно значимо данное утверждение для детей с речевыми нарушениями. Следствие слабого развития общей моторики руки – общая неготовность большинства современных детей к письму или проблемы с речевым развитием. Мелкая моторика тесно связана с речевой моторикой; у детей с общим недоразвитием речи затруднено воспроизведение артикуляционных укладов, язык ограничен в движениях, из-за чего страдает звукопроизношение. Поэтому одним из немаловажных аспектов развития дошкольника и младшего школьника с общим недоразвитием речи является развитие координации движений пальцев рук.

Работа по развитию мелкой моторики регулярно проводится в МАОУ «Школа № 96 Эврика-Развитие» г. Ростова-на-Дону.

Общее недоразвитие речи представляет собой сборную группу различных клинических форм речевой патологии, объединенных общими признаками. Наблюдается общее недоразвитие речи при наиболее сложных формах речевой патологии, таких как алалия, дизартрия, ринолалия, в тех случаях, когда выявляются одновременно недостаточность лексико-грамматической стороны речи и несовершенство фонетико-фонематического развития.

Общее недоразвитие речи выступает наиболее частой формой речевой патологии в детском возрасте. Нарушение отличается стойкостью, требует особых подходов к обучению детей как в дошкольном, так и в школьном возрасте [1].

При общем недоразвитии речи отмечается нарушение всех структурных компонентов речи, а именно: звукопроизносительной стороны, лексико-грамматического строя речи. Преобладающим в нарушении является несовершенство лексико-грамматической стороны речи. Отмечаются трудности понимания речи. В научных исследованиях выделяются три уровня общего недоразвития речи, которые отражают типичное состояние компонентов языка у детей дошкольного и младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи.

Первый уровень является наиболее сложным, для него характерно отсутствие речи у детей. Так именуемые «безречевые дети» – это дети с первым уровнем речевого развития. Они практически не пользуются вербальными средствами общения. Активный словарь включает лепетные слова, звуковые комплексы, звукоподражания, сопровождающиеся указательными жестами, мимикой. Имеет место многозначность. Фразовая речь отсутствует, возможны лишь элементарные сочетания имеющихся звуковых комплексов и звукоподражаний. Произношение звуков лишено четкой и постоянной артикуляции, звуковой анализ недоступен. Более широкий пассивный словарь создает впечатление, что дети относительно неплохо воспринимают обращенную речь, затрудняясь в воспроизведении слов. Однако и в понимании речи детей с первым уровнем общего недоразвития речи есть существенные трудности. Обращенная речь часто воспринимается ими лишь в пределах узкой, какой-либо конкретной, знакомой ситуации. Дети не различают единственное и множественное число, путают родовые и временные понятия, не понимают значения предлогов [3].

Второй уровень – это начатки общеупотребительной речи. Переход к этому уровню характеризуется возникновением в словаре ребенка искаженных, но, что положительно, достаточно постоянных общеупотребительных слов. Возрастает речевая активность, отмечается положительная динамика в плане роста речевых возможностей, общение с окружающими осуществляется посредством речевых средств. В словаре детей преобладают существительные и глаголы, речь, по-прежнему, сопровождается жестами. Ребенок может относительно развернуто рассказать о себе, своем доме, но используемые предложения отличаются многочисленными и стойкими аграмматизмами. Существительные употребляются в именительном падеже, глаголы – в неопределенной форме, косвенный падеж существительных имеет случайный характер. Возможности предлогов с большим трудом усваиваются детьми. В речи большое число фонетических дефектов, чаще нарушены

группы свистящих, шипящих, сонорных звуков, нечетко артикулируются гласные звуки. Отмечается до 16–20 ненормированно произносимых звуков, разница между изолированным произнесением звука и его употреблением в речи, сохраняются трудности звукового анализа и овладение чтением и письмом без специальной подготовки не представляется возможным [2].

Третий уровень представлен детьми, активно применяющими словесные средства общения. В речи не наблюдаются грубые отклонения, существуют лишь отдельные пробелы в лексике, грамматике, фонетике. В силу скудности словарного запаса дети затрудняются в отборе нужных слов. Смешиваются слова, близкие по звучанию, смысловому сходству. Применяются простые конструкции предложений, с помощью которых выражаются, в основном, пространственные отношения, реже – временные, с трудом устанавливаются причинно-следственные зависимости. Имеет место поиск нужного предлога. Отмечается несформированность навыков словообразования и словоизменения. У детей с этим уровнем ОНР значительно лучше понимание речи. Остаются трудности в овладении навыками чтения и письма.

Сформированность мелкой моторики рук играет значительную роль в полноценном интеллектуальном развитии ребёнка, имеет значение для общего физического развития ребёнка.

Большую роль играет мелкая моторика в развитии речи ребёнка.

Мелкая моторика – это совокупность скоординированных действий нервной, мышечной и костной систем, часто в сочетании со зрительной системой в выполнении мелких и точных движений кистями, пальцами рук и ног. В применении к моторным навыкам руки и пальцев часто используется термин «ловкость».

К области мелкой моторики относится большое разнообразие движений: от примитивных жестов, таких как захват объектов, до очень мелких движений, от которых, например, может зависеть почерк человека.

Итак, задержка и отклонение от нормы в физическом развитии, в том числе в развитии мелкой моторики, тормозят формирование жизненно важных умений. Особенно значимо данное утверждение для детей с речевыми нарушениями. Следствие слабого развития общей моторики руки – общая неготовность большинства современных детей к письму или проблемы с речевым развитием. Мелкая моторика тесно связана с речевой моторикой; у детей с общим недоразвитием речи затруднено воспроизведение артикуляционных укладов, язык ограничен в движениях, из-за чего страдает звукопроизношение. Поэтому одним из немаловажных аспектов развития

дошкольника с общим недоразвитием речи является развитие координации движений пальцев рук.

Для выявления уровня развития мелкой моторики у детей нами был подобран ряд методик. В основу диагностики были положены задания, предложенные С.Е. Гавриной, Н.Л. Кутявиной, И.Г. Топорковой, С.В. Щербининой.

Задания для диагностики состоят из нескольких блоков:

- 1 блок: упражнения на координацию движений;
- 2 блок: повторение фигур из пальцев;
- 3 блок: работа с бумагой;
- 4 блок: графические упражнения.

Каждому ребенку предлагается выполнить ряд заданий из предложенных блоков, за которые выставляется соответствующий балл:

- 1 балл – ребенок справляется с заданием только при помощи взрослого или не справляется совсем;
- 2 балла – ребенок выполняет задание самостоятельно, но после дополнительного объяснения, иногда не полностью и неточно;
- 3 балла – ребенок с заданием справляется полностью с первого раза без подсказки или с небольшой подсказкой взрослого [4].

Блок 1. Упражнения на координацию движений.

«Ладонь, кулак, ребро».

Ребенку показывают три положения руки на плоскости стола, последовательно сменяющих друг друга (1 – ладонь, сжатая в кулак; 2 – ладонь ребром на плоскости стола, распрямленная; 3 – распрямленная ладонь на плоскости). Ребенок выполняет пробу вместе с учителем. Когда ребенок запомнит последовательность, он выполняет упражнение (под счет – 1, 2, 3). Упражнение выполняется сначала правой рукой, затем – левой, а потом двумя руками вместе.

«Посолим капусту».

Ребенок, по указанию педагога, как бы растирает комочек соли.

«Катание шарика».

Ребенок, по указанию педагога, как бы катает шарик в ладонях.

Блок 2. Повторение фигур из пальцев.

Педагог показывает фигуры из пальцев, а ребенку нужно повторить эти фигуры:

«Коза» (два пальца – указательный и мизинец вытянуты вверх, а большой палец удерживает средний и безымянный около ладони).

«Заяц» (вытянуть вверх средний и указательный пальцы, при этом безымянный палец и мизинец прижать большим пальцем к ладони).

«Вилка» (вытянуть вверх три пальца – указательный, средний и безымянный, расставленные врозь, большой палец удерживает мизинец на ладони).

«Игра на рояле» (поочередное постукивание пальцев по столу, начиная с мизинца, правой рукой, затем левой рукой).

Блок 3. Работа с бумагой.

«Вырезание ножницами»

На листе плотной бумаги нарисованы четкими линиями различные фигуры. Ребенку предлагается вырезать эти фигуры по контуру.

«Сгибание листа пополам» (выявляем содружество обеих рук в работе).

Ребенку предлагается сложить прямоугольный лист бумаги пополам.

Блок 4. Графические действия (отдельная система баллов).

Методика «Дорожки» (по Л.А.Венгеру).

На рисунке изображены дорожки, у одного конца которых стоят машины, у другого – дом. Машина должна «проехать» по дорожке к дому. Тип дорожек усложняется от первой к последней. Ребенку нужно соединить линией машину с домиком, не съезжая с дорожки.

Оценка:

3 балла – без ошибок,

2 балла – ребенок 1–2 раза вышел за границу линии,

1 балл – ребенок 3 и более раз вышел за границу линии.

Методика «Мячики».

На рисунке изображены кегли и мячик. Ребенку нужно «попасть» мячиками в кеглю, то есть провести карандашом прямые линии, не отрывая карандаш от бумаги.

Оценка:

3 балла – линии прямые и попадают точно в кеглю,

2 балла – 1–2 ошибки (ошибкой считается не прямая линия или непопадание линии в кеглю),

1 балл – 3 и более ошибок.

Методика «Лес».

На рисунке изображен лес. Ребенку нужно обвести рисунок точно по контуру, не отрывая карандаш от бумаги.

Оценка:

3 балла – 1–2 раза сошел с линии,

2 балла – 2–4 раза сошел с линии,

1 балл – 5 и более раз сошел с линии.

По окончании обследования высчитывается средний балл на каждого ребенка, то есть суммируются баллы по всем заданиям и делятся на общее количество заданий – 12. По среднему баллу определяется уровень развития мелкой моторики рук.

- Высокий уровень (средний балл равен 2,6–3): у детей мелкая моторика сформирована хорошо. Хорошо развита отчетливость и координация движений. Движения пальцев и кистей рук точные, ловкие, со всеми заданиями справляется быстро и легко.

- Средний уровень (средний балл равен 2–2,5): у детей мелкая моторика развита достаточно хорошо. Но бывает, что дети испытывают небольшие трудности при быстрой смене упражнений из пальчиков, при вырезании, конструировании из бумаги, графических упражнениях.

- Низкий уровень (средний балл равен 1–1,9): у таких детей мелкая моторика отстает от возрастной нормы. Движения скованные, координация движений рук нарушена. Дети затрудняются выполнять работу с ножницами; сгибать лист пополам; не умеют держать правильно карандаш; линии при рисовании прерывистые, ломаные. Нарушена общая координация движений, их целенаправленность, точность. Дети затрудняются в подражательных движениях, в выполнении действий по образцу, упускают их элементы [5].

Итак, для развития мелкой моторики у обучающихся в МАОУ «Школа № 96 Эврика-Развитие» г. Ростов-на-Дону нами используются различные способы и средства, такие как:

- пальчиковая гимнастика и пальчиковые игры – своеобразные упражнения, которые позволяют развивать мелкую моторику пальцев рук, тренирует точность выполнения движений пальцев. В настоящее время существует большое количество пальчиковых игр: от показа различных фигур пальцами, такие как «очки» и «зайчик», до стихотворных форм проведения и игр с пальчиковым или ручным театром;

- игры с мячом позволяют развивать и стимулировать развитие мышц и суставов пальцев рук. Дети могут перекидывать мячи друг другу или жонглировать мячом;

- конструирование. Ребенок может конструировать с помощью конструктора или бумаги, то есть оригами, также с помощью салфеток.

Такой вид деятельности воспринимается детьми как игра или создание новой игрушки;

- составление фигурок из счетных палочек помогает развивать не только мелкую моторику, но и внимание, воображение, ручную ловкость. Ребенок может складывать фигурки по образцу или составлять их с помощью воображения. Составление фигур можно начать с простых фигур и видоизменять и дополнять их;

- игры с крупой. Мелкую крупу и соль можно использовать как материал для рисования, например, рассыпав ее тонким слоем по поверхности, и прорисовывать фигуры пальцем или использовать ее на нарисованном на листе изображении, приклеивая с помощью клея. С помощью таких игр можно изучать цифры и буквы;

- графические упражнения, такие как «Дорисуй по точкам», «Дорисуй узор» и штриховка. В таких упражнениях важна не скорость, а качество выполнения и тщательность его выполнения;

- массаж и самомассаж руки и пальцев. Можно выполнять его без подручных средств, надавливая и массируя определенные части рук, или же можно использовать граненные карандаши, которые можно перебирать или прокатывать по ладошкам, пальчикам и между ними;

- нанизывание бус, пуговиц на нить, при использовании сенсорных книг с застежками, пуговицами, бантиками и пр.;

- предметно-практическая деятельность. Во время лепки из пластилина или глины, рисования, составления аппликаций у ребенка укрепляются мышцы рук, развиваются тонкие движения рук и прочее [6].

Предложенные нами рекомендации по использованию предметной деятельности в развитии мелкой моторики можно корректировать с учетом возрастных и индивидуальных особенностей детей.

Библиографический список

1. Большакова, С.Е. Формирование мелкой моторики рук: Игры и упражнения: 2-е изд., испр. – М.: ТЦ Сфера, 2017.
2. Венгер, Л.А., Марцинковская Т.Д., Венгер А.Л. Готов ли ваш ребенок к школе. – М.: Знание, 1994.

3. Лыкова, И.А. Программа художественного воспитания, обучения и развития детей 2–7 лет «Цветные ладошки» / И.А. Лыкова. – М.: Цветноймир, 2011.
4. Маркова, Л.С. Построение коррекционной среды для дошкольников с задержкой психического развития. – М.: АЙРИС-ДИДАКТИКА, 2005.
5. Нищева, Н.В. Блокнот логопеда. Секреты развития мелкой моторики. – СПб.: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2018.
6. Нищева, Н.В. Картотека подвижных игр, упражнений, физкультминуток, пальчиковой гимнастики. – СПб.: ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2014.

Раздел 3. Психолого-педагогические проблемы в образовании

Е.Б. Бородина

АКТУАЛЬНОСТЬ ТВОРЧЕСКОЙ ТЕХНОЛОГИИ САМОРЕАЛИЗАЦИИ ЗРЕЛЫХ ЛЮДЕЙ В ПЕВЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ САМОДЕЯТЕЛЬНОГО КОЛЛЕКТИВА

Аннотация. В статье раскрываются условия использования творческой технологии для создания полноценной самореализации людей зрелого возраста в самодеятельном певческом коллективе, что является важным фактором личностного роста людей, решения проблем человеческих взаимоотношений, укрепления их социализации в обществе.

Ключевые слова: творческая технология; самореализация взрослых людей; певческая деятельность; самодеятельной коллектив.

E.B. Borodina

THE RELEVANCE OF THE CREATIVE TECHNOLOGY OF SELF-REALIZATION OF MATURE PEOPLE IN THE SINGING ACTIVITIES OF AN AMATEUR COLLECTIVE

Abstract. The article reveals the conditions for using creative technology to create a full-fledged self-realization of mature people in an amateur singing group, which is an important factor in the personal growth of people, solving problems of human relationships, strengthening their socialization in society.

Keywords: creative technology; self-realization of adults; singing activities; amateur team.

Современная реальность требует теоретического переосмысления проблемы педагогических условий, обеспечивающих самореализацию как важный фактор творческого развития зрелого человека посредством пения. Важ-

но конкретизировать подходы, способствующие определению тех личностных качеств, которые должны быть сформированы у людей зрелого возраста на этапе работы в певческом коллективе для формирования их творческой, музыкальной, певческой компетентности и осуществления самореализации на данном этапе жизненного пути.

Проанализировав научные источники, посвященные самореализации зрелой личности, мы отметили, что нет достаточного количества теоретических сведений, характеризующих данный процесс с разных сторон, особенно в отношении певческой самореализации. «Певческая самореализация личности» – многоаспектное понятие, которое учеными рассматривается как процесс, потребность, форма, цель и результат в самораскрытии посредством певческого творчества, что подтверждается исследованиями В.И. Андреева, Л.Н. Когана, В.Е. Кемерова, В.А. Сластенина и др. Способность личности к самореализации в пении отечественными учеными рассматривается в контексте проблемы становления и развития личности в целом, с позиции гуманизации социальных и групповых процессов в работе со взрослыми людьми.

В современной педагогике проблема творческой, музыкальной, певческой самореализации людей зрелого возраста рассматривают в работах отечественные исследователи (В.И. Андреев, Л.В. Ведерникова, Б.З. Вульф, И.Д. Демакова, В.А. Караковский, В.Г. Максимова, А.К. Маркова, Л.М. Митина, А.В. Мудрик, И.Д. Никандров, А.Б. Орлов, Л.С. Подымова, Я.А. Пономарёв, В.А. Сластёнин, В.П. Харькин, Н.Е. Щуркова и др.).

Работа с населением зрелого возраста страны является важным вектором социальной политики, и самореализация в данном направлении деятельности едва ли не наиважнейший аспект саморазвития в данном возрасте. На Международном съезде социальных работников 27 июня 2020 года в Копенгагене было провозглашено, что «профессиональная деятельность по самореализации зрелых людей определяется творческим потенциалом личностного роста с тенденцией к решению проблем человеческих взаимоотношений, содействующих укреплению способностей к функциональному существованию в обществе и освобождению людей в целях повышения их уровня благополучия» [5, 138].

Каждый зрелый человек должен почувствовать себя благополучным, и это ощущение повышает личностные притязания и самооценку, стимулирует мотивацию к труду и ощущение счастья. Таким образом, творческая и конкретно певческая деятельность является весомым залогом успешной самореализации взрослого населения, а в идеале она может способствовать тому,

чтобы уровень субъективного благополучия у каждого человека в обществе был высоким.

В своей экспериментальной работе мы поставили цель проверить эффективность творческой технологии самореализации зрелых людей в певческой деятельности самодеятельного коллектива, а также определить критерии и показатели, на основе которых выстраиваются уровни развития самореализации в певческом творчестве. Экспериментальная работа осуществлялась в несколько этапов.

На первом, констатирующем, этапе производился анализ готовности зрелых людей к самореализации в творческом коллективе. Были использованы такие формы работы, как: анкетирование, изучение передового педагогического опыта.

Второй этап – формирующий. В его ходе внедрялась творческая технология самореализации зрелых людей в певческой деятельности; использовались методы организации работы с членами певческого коллектива. Была проведена диагностика уровней готовности к творческой самореализации в певческом коллективе посредством вокальной деятельности на разных этапах формирующего эксперимента. Проводилась работа по анализу результатов формирующего этапа эксперимента.

Третий этап – итоговый. В ходе данного этапа анализировались результаты опытно-экспериментальной работы; производилась оценка разных форм работы.

В эксперименте было задействовано 60 представителей певческих самодеятельных коллективов, состоящих из представителей разных предприятий и организаций г. Ростова-на-Дону.

Перед анализом аспектов педагогического эксперимента было необходимо определиться с выбором критериев и показателей, которые позволят получить верную информацию о ходе опытно-экспериментальной работы. Из исследований В.И. Загвязинского [2] мы взяли понятие «критерий», как «качество», «свойство», «признак» изучаемого объекта, по которому можно сделать вывод о его уровне развития и состоянии. Показателями мы считаем количественную и качественную характеристику выбранного критерия.

Проанализировав музыкально-педагогическую литературу по развитию самореализации в творческой деятельности, мы пришли к выводу, что критериями мотивационного компонента являются интересы и потребности зрелых людей в самораскрытии, а также ответственность за качество собственной жизни при условии реализации своих способностей. Операционально-

деятельностный компонент содержит критерии владения различными формами самореализации в творчестве и умения взаимодействовать в певческом коллективе на основах принципа педагогической поддержки. Эмоциональный компонент характеризуется действенной эмпатией членов коллектива друг к другу и ярким эмоциональным состоянием в процессе певческой деятельности. Оценочный компонент содержит способность к рефлексии по итогам проведенных форм совместной работы.

В исследовании мы использовали уровневый подход, так как с помощью него можно максимально точно определить эффективность процесса развития самореализации у зрелого человека в процессе творчества. Полученные данные эксперимента помогли выделить *низкий*, *средний* и *высокий* уровни готовности к развитию самореализации в певческой деятельности.

Для *низкого* уровня готовности к развитию самореализации в певческой деятельности характерно отсутствие или слабое проявление интереса к саморазвитию. Зрелый человек не стремится к активному саморазвитию личности в целом. Нет четких представлений и не сформирован алгоритм собственного личностного роста. При трудностях проявляется эмоциональная неустойчивость, раздражение, агрессия, нетерпимость по отношению к другим. Постоянная работа над собой не применялась на других этапах жизненного пути.

Средний уровень готовности к развитию самореализации в певческой деятельности характеризуется фрагментарной сформированностью представлений о самореализации и определенным интересом к личностному росту в творчестве. Зрелый человек хочет достичь успеха и стремится к нему. Принципы помощи группы или руководителя группы в процессе саморазвития знакомы, но не все освоены. Важность творческого общения и коммуникации в процессе саморазвития не осознается до конца зрелым человеком. Творческий диалог строится, но с барьерами. Эмоции в процессе творческой самореализации контролируются частично, порой возникают спонтанные резкие эмоциональные отклики.

Для *высокого* уровня готовности к развитию самореализации в певческой деятельности характерна потребность в самореализации при помощи разностороннего саморазвития. Зрелый человек тревожен за свое духовное состояние и коммуникацию разных уровней. Присутствует осознанное стремление к успешности в выбранной деятельности. Термин самореализация знаком и понятен, принципы построения данного процесса часто использовались личностью на разных этапах жизненного пути. Все отношения

внутри творческого коллектива зрелая личность строит на высоком уровне конструктивности и коммуникабельности, взаимопонимании и доверии, чуткости и эмпатии к ближнему. Рефлексивная деятельность присутствует в каждом акте самореализации в творческом коллективе, что позволяет дать адекватную самооценку себе и другим.

Для выявления готовности и имеющегося уровня сформированности самореализации в творческом (певческом) коллективе, на этапе констатирующего эксперимента, было проведено анкетирование педагогов и членов творческой самодеятельной группы. Полученные результаты выявили, что 69% считают, что зрелых людей необходимо обучать методам самореализации в творчестве. Также большинство отметили, что корневой проблемой является развитие творческого потенциала личности зрелого человека. Чаще всего участники опроса называли необходимость весомой активизации совместной творческой деятельности (44%). Для 27% важным оказалось создание положительной атмосферы в творческом певческом коллективе; 38% назвали важным учет индивидуальных особенностей самих зрелых людей, а 55% определили важным организацию тренингов по саморазвитию в группе взрослых людей в условиях творческой активности каждого.

Итоги диагностики выявили, что зрелые люди по-разному относятся к собственному процессу саморазвития, которое в любом возрасте считают нормой 61% опрошенных. 40% опрошенных отмечают, что творческие таланты есть и были всегда, даже были попытки их раскрытия в школе, вузе. Для 11% зрелых людей творческая самореализация обязательна, 8% считают, что активно самореализовываются каждый день в певческой деятельности. 56% людей зрелого возраста, участников певческого коллектива, выявили готовность помочь своей группе и каждому из ее членов еще больше раскрыть свои таланты и способности. Необходимость создания определенных творческих условий для саморазвития отметили только 13% зрелых людей.

По результатам проведенного исследования зрелых людей-участников самодеятельного певческого коллектива, были сделаны следующие выводы:

– большая часть респондентов в начале эксперимента не имела четких представлений о самореализации в творчестве и самореализации при помощи певческой деятельности;

– зрелые люди нуждаются в помощи по организации активного процесса самореализации посредством певческой деятельности.

В результате внедрения творческой технологии самореализации зрелых людей в певческой деятельности самодеятельного коллектива в виде комплекса педагогических условий и блоков занятий для зрелых людей уменьшилось количество участников коллектива с низким уровнем готовности к самореализации в творческой (певческой) деятельности. Это доказало эффективность применения творческой технологии и всего комплекса педагогических условий для получения полноценной самореализации каждой зрелой личности коллектива.

Библиографический список

1. Анцыферова, Л.И. Развитие личности и проблемы геронтопсихологии / Л.И. Анцыферова. – М.: Институт психологии РАН. – 2006. – 740 с.
2. Головей, Л.А. Позитивное функционирование личности в пожилом возрасте: комплексный подход / Л.А. Головей, О.Ю. Стрижицкая, А.В. Криулина // Психологические исследования. – СПб., 2014. – Т. 7. – № 36. – С. 9.
3. Густодымова, В.С. Роль творчества в сохранении психического здоровья в третьем возрасте / В.С. Густодымова // От Балтики до Чёрного моря: непрерывное образование и продвижение психического здоровья: материалы межд. конф. «Серебряный возраст». – СПб., 2015. – С. 38–41.
4. Ильин, Е.П. Психология творчества, креативности, одарённости / Е.П. Ильин. – СПб.: Питер, 2009. – 434 с.
5. Меликова, К.А. Художественная деятельность как механизм саморегуляции и адаптации личности в период геронт генеза / К.А. Меликова // Психология и педагогика образования. – 2016. – № 2. – С. 112–116.
6. Меликова, К.А. Самореализация людей третьего возраста в культурно-художественной сфере / К.А. Меликова // Традиции и инновации в современном культурно-образовательном пространстве: материалы IV Международной научно-практической конференции. – М.: Изд-во РИЦ МГГУ имени М.А. Шолохова, 2021. – С. 136–140.
7. Яковлева, Е.Л. Эмоциональные механизмы личностного и творческого развития / Е.Л. Яковлева // Вопросы психологии. – 2007. – № 4. – С. 20–27.

И.И. Топилина

**ОБОБЩЕНИЕ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЙ
ФОРМИРОВАНИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ САМООЦЕНКИ
У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ МУЗЫКИ**

Аннотация. В статье раскрываются условия формирования познавательной самооценки в ходе музыкальных занятий в начальной школе, выявляются актуальные факторы становления данного вида самооценки на уроках музыки. Актуализируется понятие музыкальной среды для музыкального творчества и самооценочных суждений обучающихся.

Ключевые слова: познавательная самооценка младших школьников, уроки музыки, музыкальная среда, условия формирования самооценочных суждений в ходе творчества.

I.I. Topilina

**GENERALIZATION OF THE PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL
CONDITIONS FOR THE FORMATION OF COGNITIVE SELF-ESTEEM
IN PRIMARY SCHOOL STUDENTS AT MUSIC LESSONS**

Abstract. The article reveals the conditions for the formation of cognitive self-esteem in the course of music lessons in elementary school, identifies the actual factors in the formation of this type of self-esteem in music lessons. The concept of the musical environment for musical creativity and self-evaluative judgments of students is being updated.

Keywords: cognitive self-assessment of younger schoolchildren, music lessons, musical environment, conditions for the formation of self-evaluative judgments in the course of creativity.

Условия школы стимулируют формирование познавательной самооценки младшего школьника как целенаправленного процесса, который придает оформленность содержанию учебных действий, влияющих на личность ребенка. Учителя, родители, сверстники являются актуальными субъектами деятельности в данном педагогическом явлении, активно развивая оценочные операции и общую самооценку обучающегося. В формировании познавательной самооценки младшего школьного возраста наибольшей продуктив-

ностью обладает ведущая деятельность. В начальной школе это учебная деятельность.

В работах Л.С. Выготского выявлено, что различные аспекты самооценочных суждений о своих учебных действиях и их результатах начинают проявляться именно в младшем школьном возрасте. У обучающихся появляются новые социальные роли, в соответствии с ними формируется рефлексия. Активное увеличение сведений об окружающем мире, получение новых знаний и освоение новых поведенческих реакций расширяют сферу социальных взаимодействий и общения [2].

Различные виды самооценки (адекватная устойчивая, завышенная устойчивая, неустойчивая в сторону неадекватного завышения или занижения) формируются к середине обучения в начальных классах [4]. Самооценка может меняться под внешними воздействиями на ребенка, что значительно труднее сформировать у взрослого человека. Важность самооценки заключается в ее перспективном влиянии на личность. Самооценка, сформированная в начальной школе, закладывает основы представлений человека о себе и своей самореализации в будущем профессиональном и социальном аспектах [3].

В работах Б.Г. Ананьева представлен анализ познавательной самооценки как явления, характерного для творческих проявлений ребенка в большинстве дисциплин начальной ступени обучения. Автор ставит познавательную самооценку в музыкальном творчестве ребенка в прямую зависимость от среды, в которой происходит обучение, а под средой он понимает педагогические условия, в которых проходят творческие занятия. В ходе работы на уроке музыки в школе каждый ребенок слышит множество суждений о своих действиях от товарищей и получает оценку своей деятельности от учителя. Именно творческие занятия наполнены множеством внешних факторов, влияющих на формирование самооценки. Познавательная самооценка (по Б.Г. Ананьеву) проходит идентичное развитие, что и самосознание, проходя следующие этапы.

На первом этапе происходит осознание «Я» и формируется предсамооценка. Младшеклассник сравнивает себя и одноклассников, сопоставляя свои и их личностные качества, поступки, результаты учебной деятельности. Такая предсамооценка очень зависима от оценок родителей и учителей. Ребенок только учится учиться, и его познавательные способности только набирают силу. Познавательная самооценка также только начинает формироваться в виде реального представления о своих возможностях, результативности своего учебного труда, качестве своих знаний.

На втором этапе формируется подлинная самооценка. Ей свойственна внутренняя (самооценка собственных качеств личности) и внешняя (самооценка учебной деятельности и поведения) составляющие. На данном этапе у ребенка формируется познавательная активность, влекущая за собой и самооценочные действия.

Познавательная самооценка на музыкальных занятиях в школе формируется на основе предсамооценки в виде понимания музыки и себя в музыке (исполнитель, слушатель, творец), подлинной самооценки (оценивание собственных музыкальных способностей, музыкальных знаний, музыкально-творческой деятельности).

Познавательная самооценка в ходе школьных музыкальных занятий приобретает два вида результативности:

– индивидуальный музыкальный результат – возникает при самостоятельном сравнении собственных музыкальных успехов с ранее имеющимися. Затем возникает желание к улучшению собственных музыкальных результатов в конкретной временной перспективе (ориентация на музыкальное развитие);

– общественно значимый музыкальный результат – сравнение собственных музыкальных результатов с результатами других обучающихся в классе, стремление к участию в конкурсах, музыкальных выступлениях.

Понимание и анализ собственных музыкальных успехов и неудач возможно лишь через познание музыкальных особенностей других обучающихся, сравнение, дифференциацию, самоанализ. Для овладения приемами музыкальной познавательной самооценки необходимо сначала развить, а потом применить такие категории, как восприятие, эмоциональность, ознакомление, упражнение, перенос. Таким образом, мы выявляем активную творческую составляющую в процессе формирования познавательной самооценки.

Для эффективного формирования познавательной самооценки в ходе музыкальных занятий в начальной школе необходимо раскрыть факторы формирования самооценки, в том числе и в учебной деятельности, поскольку самооценка выступает всеобъемлющей по отношению к познавательной самооценке. В современной литературе факторы самооценки разделяют на две группы: объективные (внешние), не зависящие от человека, и субъективные (внутренние), выраженные через индивидуальные проявления. К объективным факторам можно отнести макрофакторы, возникающие вследствие определенных исторических условий, социальных реалий, общественных ценностей и потребностей. В свою очередь, микрофакторы (субъективные), определяются спецификой учебных заведений, особенностями психолого-

педагогических условий урока, стилем общения на уроке, профессионализмом и творческой составляющей учителя. Субъективные факторы формируют потребностно-мотивационную сферу ребенка, его способности и притязания, отношение к музыке как таковой и уроку музыки, в частности.

Для музыкальных занятий и формирования познавательной самооценки особенно важны ценности младших школьников. В работах К.С. Дивисенко выявлено, что познавательная самооценка тесно связана с системой личностных и музыкальных ценностей ребенка. Ценности влияют на собственные оценки, которые, в свою очередь, связаны с самооценкой обучающегося. Музыкальная познавательная самооценка формируется в семье, всецело зависит от ценностных ориентиров ближайшего окружения ребенка.

Обобщив факторы формирования познавательной самооценки младшеклассников, мы пришли к выводу о том, что необходимо правильно и эффективно выстраивать психолого-педагогические условия музыкальных занятий в школе. Под правильностью и эффективностью понимается рациональное стимулирование психологических и педагогических обстоятельств педагогического процесса, направленных на формирование познавательной самооценки обучающихся. В работах А.В. Хуторского показан процесс моделирования психолого-педагогических условий для эффективного формирования познавательной самооценки, применимый и к музыкальным занятиям в школе. По мнению автора, все начинается с материалов учебников и пособий, специально подобранных для активизации познавательной сферы. В нашем случае это специально подобранный музыкальный и теоретический материал, стимулирующий познавательную активность обучающихся. Затем происходит самонастройка педагога на процесс положительного оценивания обучающихся, вырабатываются установки формирования личной успешности каждого ребенка. Впоследствии формируются положительные для личностного развития каждого ребенка условия урока.

О процессе самооценки детей в ходе школьного обучения написано достаточно большое количество трудов Ш.А. Амонашвили, в которых отмечено приоритетное направление формирования условий и среды обучения для формирования содержательно-оценочного компонента личности младшего школьника. Если учитель хочет добиться адекватной самооценки у младшего школьника, он должен изменить вектор своей педагогической работы в сторону выявления способностей, талантов и их дальнейшего развития у каждого обучающегося. Автор вводит в педагогику понятие «условия оценочно-познавательной активности», что говорит о важности формирования специ-

альных психолого-педагогических условий на музыкальных занятиях для формирования познавательной активности младшеклассников. Под этими «условиями оценочно-познавательной активности» Ш.А. Амонашвили понимает обновление характера взаимоотношений между учителем и учащимися, перестройку методической системы работы на уроке, усовершенствование содержания урока, сформированность готовности обучающегося к погружению в плодотворную урочную деятельность.

Обязательное формирование самооценки и контроля выявлено в исследованиях А.Б. Воронцова, Е.В. Ишмаметьевой. На уроках музыки в школе важно создать личностно-ориентированную среду обучения и атмосферу успешной музыкальной самостоятельной деятельности для каждого обучающегося. Музыкальные занятия всегда требуют создания ситуации успеха и поддержки обучающихся, которые только раскрывают свои способности, для них актуален индивидуальный подход и чуткость педагога [1].

Обобщая сказанное, можно конкретизировать психолого-педагогические условия, при которых будет эффективно формироваться познавательная самооценка у младшеклассников на музыкальных занятиях в школе:

- 1) дети данного возраста всегда стремятся к формированию самооценочных суждений. Познавательная самооценка выходит на первый план в связи с тем, что ведущей является учебная деятельность. Музыкальные занятия в школе, наполненные новыми знаниями и творческим потенциалом, особенно эффективны в формировании познавательной самооценки в силу своей разносторонности и весомого охвата личностных проявлений в ходе урока (эмоции, чувства, общение, познание, понимание, интуиция, воображение). Учитель, объединяя все эти показатели личностных проявлений детей и музыкальной специфики, организует психолого-педагогические условия личностно-ориентированной и развивающей среды занятия;
- 2) познавательная самооценка на музыкальном занятии является целью обучения и воспитания. Ребенок учится понимать себя и свои способности, он сравнивает себя и других детей, учится понимать музыку и свое особое место в музыкальном процессе урока. Столь глубокий для данного возраста анализ развивает познавательную самооценку, стимулирует к еще более глубокому изучению музыкальных произведений и получению знаний о музыкальном искусстве и творчестве;
- 3) для формирования специальных психолого-педагогических условий музыкального занятия в школе, способствующих развитию познавательной самооценки, важно использовать в практической учебно-воспитательной деятель-

ности системный, личностно-ориентированный и развивающий подходы. Не менее важно, чтобы на занятии присутствовала ситуация успеха для каждого обучающегося, а общий эмоциональный фон был позитивный и гуманистический.

Библиографический список

1. Воронцов, А.Б. Педагогическая технология контроля и оценки учебной деятельности / А.Б. Воронцов. – М.: Рассказов А.И., 2013. – 264 с.
2. Дубровина, И.В. Практическая психология образования: учебное пособие / И.В. Дубровина. – СПб.: Питер, 2014. – 337 с.
3. Кислицкая, Л.А. Особенности самооценки первоклассников, готовых и не готовых к школьному обучению / Л.А. Кислицкая. – М.: Изд-во МГППУ, 2011. – 278 с.
4. Липкина, А.И. Самооценка школьника / А.И. Липкина. – М., 2015. – 157 с.
5. Тигров, В.П. Творческий потенциал личности учащегося: сущность, структура, уровни развития / В.П. Тигров // Вестник университета Российской академии образования. – 2007. – № 2. – С. 42–46.
6. Цукерман, Г.А. Оценка без отметки / Г.А. Цукерман. – М., 2008. – 248 с.

Н.В. Топилина

СПЕЦИФИКА СИТУАЦИИ УСПЕХА КАК ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ФЕНОМЕН В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Аннотация. В статье раскрываются условия формирования ситуаций успеха в начальной школе. Определяются педагогические и психологические основания ситуаций успеха, влияющие на личность обучающегося, конкретизируются аспекты успешности как обобщенные формы самореализации личности посредством саморазвития и оценки со стороны педагогов, семьи, общества.

Ключевые слова: ситуации успеха, младший школьный возраст, перспективные цели, самореализация, переживание успеха, среда для успешной самореализации.

**THE SPECIFICITY OF THE SITUATION OF SUCCESS AS A
PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL PHENOMENON IN
ELEMENTARY SCHOOL**

Abstract. The article reveals the conditions for the formation of situations of success in elementary school. The pedagogical and psychological foundations of situations of success that affect the personality of the student are determined, the aspects of success are specified as generalized forms of self-realization of the individual through self-development and assessment by teachers, family, and society.

Keywords: situations of success, primary school age, long-term goals, self-realization, experience of success, environment for successful self-realization.

Целью современной педагогики является создание условий для развития ребенка, организации процесса обучения не только на основах дидактических принципов и стандартов, но и как радостной, приятной, успешной формы деятельности учащихся.

С психологической точки зрения, успех связан с деятельностью, мотивацией достижения, развитием одаренности, индивидуальными психологическими особенностями. Проблемой успеха в гуманистическом и когнитивном подходах занимались А. Маслоу, К. Роджерс, А. Бандура, Э Скиннер. В индивидуальной психологии успеху посвящены труды А. Адлера.

Обычно успех связывают с социальной природой человека, с проявлениями его сущностных начал. В успехе существует потребность. Она считается одной из фундаментальных и определяется постановкой стратегических целей и деятельностным устремлением к их достижениям [4]. По мнению Я.С. Мигтисова, успех не связан с престижностью деятельности, а имеет отношение к творческим достижениям личности. Б.З. Вульф считает, что успех – это деятельность по удачному достижению поставленной цели. Успех связан с удовлетворением поставленной целью [3].

По мнению И.В. Бондаревой, успешными являются только перспективные цели, грамотное их достижение, с минимальными затратами энергии, без потери жизненной гармонии. Подлинный успех – это удовлетворение личностных потребностей (цель) и одновременное личностное развитие (процесс достижения цели) [2].

В исследованиях И.А. Ларионовой достижение успеха определяется как самореализация личности через самоутверждение ее в социуме. Успешными являются не только значимые для личности цели, но и цели, в которых отражаются общественные ориентиры. Таким образом, успех – это форма самореализации личности, через которую происходит саморазвитие личности и всегда присутствует оценка со стороны общества в форме одобрения и признания [5]. Автор определяет формы успеха, через которые личности проще самореализоваться в обществе, – это жизненные, профессиональные и творческие достижения.

Психологи считают, что успех всегда сопровождает переживание состояния радости, удовлетворения от предвосхищения будущего результата, процесса его достижения. Это состояние может перерасти в устойчивое чувство удовлетворения и стимулировать более сильные мотивы в значимой для личности деятельности, которые, в свою очередь, будут активизировать самооценку и самоуважение.

В работах М.М. Поташника утверждается, что «успех – это удачное достижение желаемой цели». Достижение определяется как движение к результату, некая завершенность начатого дела. Окончание дела, по мнению психологов, вызывает колоссальное удовольствие, которое закрепляет ощущение успеха. Каждый человек ставит цели на некую условную высоту, которую необходимо достичь. Поставленные ориентиры для достижения всегда осознаются, они приоритетны по сравнению с другими, а высшим достижением является успех, обладающий исключительностью самопроявления. Важно преодолеть все трудности на пути к желаемому успеху.

Особо важны личностные достижения в учебном процессе школьника. Успех школьника может иметь различные основания. Например, высокие оценки как переживание достижений учебного труда, успех как личностное сформировавшееся качество взаимодействия в групповой работе, как раскрывшиеся способности и таланты, проявление поведенческих стереотипов социально одобряемых в учебно-воспитательном процессе школы. По мнению А.С. Белкина, успех влияет на личность учащегося субъективно, так как ученик всегда сверяет свои достижения с нормами, установленными заранее в учебном процессе и не им лично. Автор считает, что одно и то же задание, выполненное на «отлично» «средним» и «лучшим» учащимися, должно быть отмечено с позиций успешности по-разному, в силу различных усилий, приложенных к конечному результату труда. Автор считает, что успех и неуспех всегда идут рядом, особенно в понимании школьного обучения, когда «неус-

пех всегда возможен и даже неизбежен, без него успех теряет свою радостную сущность. Глубина неуспеха особенно помогает ребенку-школьнику постичь всю глубину успеха» [1].

Для педагогики успех учащихся – это результат продуманных действий учителя, выстроенной тактики воздействия (взаимодействия) учителя и семьи на школьника. Младший школьник еще не может осознавать успех, он его активно переживает. Учащийся начальной школы ожидает успех как результат учебной деятельности, учебных взаимодействий, раскрытия собственных способностей (рисование, чтение, лепка, музицирование, игра и т. п.), через которые он стремится заслужить одобрение старших (учителя, родителей).

Педагогика выделяет следующие виды успеха в соответствии с ожиданиями личности:

- успех, который ждут. Учащийся надеется на успех, его надежды имеют основания, однако может случиться и обратное. Последствия «неуспеха» для младшего школьника заключаются в обвинениях других, но не себя, т.к. еще не сформирована до конца мотивационно-деятельностная сфера;

- подтвержденный успех. Определяется зафиксированными школьником достижениями. Данный вид успеха создает ощущение радости, дает возможность пережить моменты признания результатов собственной деятельности окружающими;

- обобщающий успех – состояние, в котором успех становится устойчивой потребностью учащегося. Это положительный момент в развитии личности школьника и напряженный момент с позиций переоценки собственных возможностей.

Понятие «ситуация успеха» введено А.С. Белкиным, который видел единство в этих двух терминах (успех и ситуация успеха). Под ситуацией автор понимает условия, в которых возникает успех, а непосредственно успех есть результат реальной ситуации [1].

В педагогике «ситуация успеха» обладает свойствами целенаправленности, организованности, достижимости. В этой ситуации всегда возможно достичь весомых результатов в учебной деятельности как для отдельной личности, так и для школьного коллектива.

В энциклопедическом словаре ситуация успеха определяется через совместную деятельность учителя и учащегося, в которой последний может достичь успеха в решении учебных задач. Ситуации успеха создаются педагогом преднамеренно, прежде всего, это делается для повышения самооценки

и уверенности в себе скромных детей, не имеющих высоких способностей. Переживая даже небольшую победу, преодолевая учебные трудности, школьник устраняет неверие в собственные силы и способности [6].

Г.А. Цуккерман считает, что ситуации успеха, созданные в школе, всегда сплачивают коллектив и приводят к сотрудничеству учителей и учащихся. И.Ф. Харламов подтверждает, что учебные потребности становятся выше при наличии высокого уровня сформированности доброжелательных отношений между учителями и учениками, что, в свою очередь, формирует у детей уверенность, чувство собственного достоинства, помогает в ситуациях успеха.

В исследованиях Н.В. Смирновой прослеживается взаимосвязь между доброжелательной атмосферой в начальной школе, справедливым отношением ко всем учащимся и успешностью в учебной деятельности детей.

Для младшего школьника важны приемы создания ситуации успеха в образовательной среде, т. к. она является для него новой и чрезвычайно насыщенной социокультурными взаимодействиями средой. Ситуация успеха в начальной школе формируется на основе следующих приемов:

- 1) включенность ситуаций успеха младшего школьника в образовательную деятельность. Ведущей деятельностью в начальной школе является учебная деятельность, поэтому ситуации успеха должны формироваться именно в ней;
- 2) параллельность влияний семьи и школы на младшего школьника в процессе создания ситуаций успеха. Отношение между детьми и родителями в начальной школе меняются, возрастает роль коллектива и сверстников. Поведение младших школьников требует обязательного, но более тонкого руководства со стороны родителей. Родители совместной со школой могут более плодотворно способствовать саморегуляции поведения, контролю, развитию способностей и формированию успешности в учебной деятельности младших школьников;
- 3) ориентированность учащегося начальной школы на оценку его деятельности учителем. Центральное место в жизни младшего школьника занимает учитель. Позиция учителя по отношению к ребенку более объективна, сдержанна, формализована по сравнению с позицией родителей. Система «ребенок – учитель» является максимально значимой для младшего школьника, т. к. происходит обособление в контексте социального содержания и социальных ролей ребёнка. Для младшего школьника особо значима оценка его деятельности учителем;

4) расширение социальных контактов младшего школьника. У ребенка расширяется круг общения, возникает больше самостоятельности. Его начинают оценивать с точки зрения наличия в его личности разных возможностей (интеллектуальных, социальных, физических). Появляется больше друзей и неформального общения в классе, возникают новые впечатления, на основе которых происходит становление самооценки ребенка.

На основе вышесказанного можно сделать вывод о том, что в школе формируются новые впечатления, на основе которых именно в начальной школе начинается активное формирование самооценки ребенка, возникают стремления к самореализации в различных видах учебной деятельности, появляются желания показать свои лучшие качества по сравнению с одноклассниками. Таким образом, период начальной школы определяется процессами активного формирования учащегося как субъекта образовательной деятельности, что влечет к естественному и объективному проявлению ребенка в ситуациях успеха.

Библиографический список

1. Белкин, А.С. Педагогика детства: Основы возрастной педагогики / А.С. Белкин. – Екатеринбург: Сократ, 2015. – 152 с.
2. Бондарева, И.В. Мотивация достижения успеха / И.В. Бондарева // Вестник БГТУ им. В.Г. Шухова. – 2003. – № 7. – С. 399–402.
3. Вульф, Б.З. Школа и социальная среда: взаимодействие / Б.З. Вульф, В.Д. Семенов. – М: Знание, 2012. – 558 с.
4. Жильцова, О.А. Деятельность учителя по изменению отношения к учению у младших школьников посредством создания ситуаций успеха // Актуальные психолого-педагогические проблемы обучения и воспитания в школе и вузе / О.А. Жильцова. – Тверь: АКРО, 2014. – С. 91–99.
5. Ларионова, И.А. Ситуация успеха в учебной деятельности как фактор развития отношений сотрудничества в системе «учитель-ученик»: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / И.А. Ларионова. – Екатеринбург, 2011. – 127 с.
6. Педагогический терминологический словарь [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://pedagogical_dictionary.academic.ru [Дата обращения: 19.10.2022].

Н.В. Фоменко

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ И КЛАССИФИКАЦИЯ ТЕАТРАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА ОСНОВЕ ИГРЫ

Аннотация. В статье рассматриваются такие понятия, как «театральная игра», «театрально-игровая деятельность и творчество», «игра-драматизация». Перечислены отличия театральной игры от других видов игр. Описывается влияние театральной игры на формирование личности ребенка.

Ключевые слова: театральная игра, драматизация, детское театральное творчество.

N.V. Fomenko

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL POTENTIAL CLASSIFICATION OF THEATRICAL ACTIVITY BASED ON THE GAME

Abstract. The article discusses such concepts as "theatrical play", "theatrical-gaming activity and creativity", "play-dramatization". The differences between theatrical games and other types of games are highlighted. Its influence on the formation of the child's personality is described.

Keywords: theatrical play, dramatization, children's theatrical creativity.

В психолого-педагогической литературе отсутствует обобщенное определение театральной игры. Детское театральное творчество Л.С. Выготский рассматривает как драматизацию [4, 198]. Е.Л. Трусова применяет как синонимы понятия «театральная игра», «театрально-игровая деятельность и творчество» и «игра-драматизация». В.Н. Всеволодовский-Генгросс называет те игры драматическими, в которых присутствует художественный образ и драматическое действие» [3, 76]. М.А. Васильева, С.А. Козлова, Д.Б. Эльконин и другие приходят к выводу о том, что театральные игры наиболее близки к искусству и часто называют их «творческими».

С античных времён теория произнесения речи, используя богатейший опыт, накопленный искусством театра, уделяла внимание двум разделам произнесения: владению голосом и владению телом. Техника речи, выразительность мимики и жестов, пластика оратора, умение общаться с публикой, воздействуя на неё не только словом, но и богатством интонаций, ритмиче-

ским построением речи – все эти качества вырабатывались посредством системы упражнений и декламаций (учебных ораторских выступлений).

В эпоху Возрождения в практике университетских театров и в школьных театрах протестантских и иезуитских учебных заведений в Западной Европе, а затем и в духовных академиях России XVI–XVII вв. использовались постановки спектаклей. Школьный театр ставил перед собой две основные задачи: обучение поэтике, риторике и религиозное просвещение актёров и зрителей [7, 22].

Выдающийся педагог-гуманист XVII века Я.А. Коменский считал театральные представления обязательными во всех классах. Среди законов хорошо организованной школы им сформулированы и законы о театральных представлениях, сообразно которым предполагалось, «чтобы каждый класс ежегодно четыре раза выставлял своих учеников на подмостки театра»; «чтобы, распределённое по различным ролям, было представлено всё, пройденное в течение триместра»; «чтобы самые торжественные представления давались в конце года, перед переводом из класса в класс». Главной целью драматических представлений является, по мысли педагога, подготовка детей к тому, чтобы «благопристойно выполнять всякую роль и во всём вести себя непринуждённо». Коменский пишет, что «тех, кого в скором времени надо будет послать в общественную жизнь, следует приучать к тому, чтобы они умели прилично держаться в обществе и искусно подчинять себе выпадающие им на долю обязанности». Так как жизнь тех юношей, кто предназначается для церкви, государства и школы, «должна быть посвящена беседам и действиям», театр – это естественное и эффективное педагогическое средство: «посредством примера и подражания юноши кратким и приятным путём приучаются наблюдать в вещах различные стороны, сразу отвечать на различные вопросы, искусно владеть мимикой, держать лицо, руки и всё тело сообразно с обстановкой, управлять своим голосом, изменять его» [6, 23].

С.М. Машевской разработана методика театральной деятельности, которая состоит из следующих этапов:

- 1) режиссёрский анализ сказки,
- 2) знакомство детей со сказкой,
- 3) освоение материала сказки по эпизодам,
- 4) проигрывание всей сказки целиком,
- 5) показ сказки зрителям, сочинение писем в сказку [7, 53].

Первый этап методики – режиссёрский анализ сказки – это подготовительный к игре период, это творческая работа самого педагога, взявшего на

себя роль режиссёра. Опорой для такой работы служат работы К.С. Станиславского, В.И. Немировича-Данченко, А.Д. Попова, М.О. Кнебель, П.М. Ершова, Б.Е. Захавы, А.В. Эфроса и др. Эта работа, проделанная педагогом, должна быть достаточной, чтобы поставить настоящий спектакль.

К игре нужно относиться серьезно. В ходе игры необходимо знать ответы на такие вопросы: «о чём?», «зачем?», «какими средствами?», «что было?», «как развивалось?», «куда пришло?»

От того, насколько будут продуманы ответы, зависит целостность игры-драматизации, точность актёрских задач, которые надо подсказать детям, трактовка образов и выразительные средства для передачи характеров. Всё будет связано с тем, в какой мере удалось понять и прочувствовать материал сказки и увидеть свой будущий спектакль или игру-драматизацию [7, 24].

Трактовка сказки взрослыми должна быть понятна детям того возраста, с которым мы работаем. На наш взгляд, важно услышать, что взволновало детей в сказке. И помочь им увидеть главное, ускользающее от их внимания. Ребёнок не сможет играть в то, что ему непонятно и не близко. Учитывая мнение детей, их возможности мы и будем, по совету режиссёра А.В. Эфроса, «стремиться достичь достойного уровня в данной трактовке».

Анализ текста, как этап инсценирования, имеет огромное значение. Заниматься постановкой любого по объёму текста без предварительного анализа нельзя. Только понимание этого педагогами, режиссёрами-любителями позволит сделать игру-драматизацию действенным средством обучения и воспитания. Анализ текста продолжается на этапе «разведки умом» в беседе с детьми, на этапе «разведки телом» во время самой игры. Постоянно перемежая эти виды деятельности, и педагог, и дети будут создавать роли и оживлять сказку. Прделанная заранее работа по анализу сказки, сложившийся замысел будущей игры-драматизации, позволят педагогу рассказать сказку детям так, чтобы их встреча со сказкой тоже стала новой.

Необходимой составляющей методики С.М. Машевская считает детский анализ сказки, который в детском саду осуществляется в основном в неявной форме во время игры-драматизации. Анализ, вплетённый в ткань игры, отвечает потребности ребёнка понять характер героя для того, чтобы его сыграть, и соответствует стремлению ребёнка немедленно действовать [7, 25].

В театральной игре дети знакомятся с чувствами, настроениями героев, осваивают способы эмоционального выражения, самореализуются, самовыражаются, знакомятся с окружающим миром через образы, краски, звуки, которые способствуют развитию психических процессов, качеств и свойств

личности – воображения, самостоятельности, инициативности, эмоциональной отзывчивости [2, 128].

В дореволюционной педагогике вопросами театра занимались В.Г. Белинский, Н.В. Гоголь, А.И. Герцен, Н.А. Островский, К.Д. Ушинский. В советское время – А.В. Луначарский, Н.К. Крупская, А.С. Макаренко, К.С. Станиславский.

Определение понятию «игра» давали многие ученые. По мнению М.Г. Ярошевского, К.С. Станиславского, А.В. Петровского, игра – это «форма деятельности в условных ситуациях, направленная на воссоздание и усвоение общественного опыта, фиксированного в социально закрепленных способах осуществления предметных действий, в предметах науки и культуры». В дошкольный период она является основным видом деятельности ребенка и оказывает большое влияние на его психическое развитие (Л.С. Выготский, А.В. Запорожец, А.Н. Леонтьев, А.А. Люблинская, Д.Б. Эльконин и др.). Понятием «игра» объединены самые разнообразные проявления активности ребенка, которые различаются, прежде всего, характером действий и их направленностью: игры дидактические, подвижные, сюжетно-ролевые, театральные, игры-драматизации, строительно-конструктивные, музыкальные и др.

Таким образом, театральная игра как один из видов игровой деятельности оказывает существенное влияние на ход развития личности ребенка [7, 9].

Сам термин «театральная игра» указывает на ее связь с театром. Связь театральной и детской игры прослеживается во многих исследованиях, где игра ребенка рассматривается, как «мимическое искусство актера», «драматический или театральный инстинкт», «артистическая стилизация», «искусство ребенка», «генетическая основа механизма актерского творчества», «форма примитивного драматического искусства» [1, 157].

Театр – всеобъемлющий и синтетический вид деятельности, соединяющий в себе слово, образ, музыку, танец, изобразительное искусство (Е.В. Семенов, К.С. Станиславский).

Театральная игра – деятельность необыкновенно эмоционально насыщенная, что делает ее привлекательной для детей. Она приносит ребенку большую радость и удивление. В ней заложены истоки творчества, дети принимают руководство взрослого, не замечая его. Будучи по своему характеру синкретической деятельностью, она наиболее полно охватывает личность ребенка и отвечает специфике развития его психических процессов: цельности и одномоментности восприятия, легкости воображения и веры в превращения, эмоциональной восприимчивости не только образного, но и логического

мышления, двигательной активности и т. п. (Л.В. Артемова, Л.С. Выготский, Н.Ф. Сорокина, Л.Г. Миланович, Д.Б. Эльконин и др.). Это говорит о широком развивающем потенциале театральной игры.

Для театральных игр, в которых присутствует художественный образ и драматическое действие, В.Н. Всеволодский-Гернгросс употребляет термин «драматические игры». Большинство исследователей считают, что театральные игры наиболее близки к искусству, и называют их «творческими» (М.А. Васильева, С.А. Козлова, Д.Б. Эльконин и др.).

Л.С. Выготский считает драматизацией детское театральное творчество [4, 267].

Результаты анализа различных точек зрения позволяют рассматривать театральную игру как деятельность, подчиненную сюжету-сценарию и протекающую в обозначенных временных и пространственных границах. В игре принятие образа овеществлено (переодеванием или куклой) и выражается с помощью различных символических средств (мимики, пантомимы, пластики, речи, пения и т.п.).

В исследованиях Л.В. Артемова, С.Л. Трусовой театральные игры квалифицируются по способам изображения сюжета, т. е. по средствам эмоциональной выразительности.

Сходство игр с режиссерской работой состоит в том, что ребенок сам придумывает мизансцены, то есть организует пространство, исполняет все роли или просто сопровождает игру «дикторским» текстом. В этих играх ребенок-режиссер приобретает умение «видеть целое раньше частей», которое, согласно концепции В.В. Давыдова и его последователей, является основой для развития воображения как новообразования дошкольного возраста.

Высказываются мнения, что сюжет любой игры можно представить как последовательность взаимосвязанных ситуаций, и в этом смысле он будет аналогичным повествовательному тексту, который и лежит в основе театрализованной игры [2, 187].

Игры-драматизации предполагают произвольное воспроизведение какого-либо сюжета в соответствии со сценарием. Они основываются на действиях исполнителя, который использует пальчиковые куклы и куклы-бибабо, и соответствуют определению: «Драматизировать – значит разыгрывать в лицах какое-либо материальное произведение, сохраняя последовательность рассказанных в нем эпизодов и передавая характеры персонажей» [2, 190]. Поскольку ребенок играет сам, он может использовать все свои средства выразительности: интонацию, мимику, пантомиму.

Игра-драматизация и режиссерская игра Н.А. Коротковой, Н.А. Михайленко и другими рассматриваются, как игры, входящие в структуру сюжетно-ролевой игры. По мнению В.А. Кожевниковой, С.А. Козловой, Е.Е. Кравцовой, режиссерская игра, обладая такими составляющими, как воображаемая ситуация, распределение ролей между игрушками, моделирование реальных социальных отношений в игровой форме, одновременно является онтогенетически более ранним видом игры, по сравнению с сюжетно-ролевой.

В структуре театральной игры можно найти все компоненты, выделенные Д.Б. Элькониным в сюжетно-ролевой игре: роль как определяющий компонент, игровые действия, игровое использование предметов, реальные отношения между играющими детьми. Однако, по сравнению с сюжетно-ролевой игрой, в театрализованных играх игровое действие или игровой предмет (костюм или кукла) определяют и облегчают принятие ребенком на себя роли, и только после этого сама роль предлагает выбор игровых действий [2, 212].

Для театральной игры важным является разграничение понятий «роль» и «игровой образ». Понятие «роль» подразумевает изображение человека или животного, для которых характерны типичные проявления, а для человека – еще и вид деятельности. Игровой образ, по мнению Л.П. Бочкаревой, сам результат изображения конкретного человека в конкретной игре и в определенное время. При этом на формирование умения перевоплощаться, создавать игровой образ, прежде всего, влияют игры-драматизации [5, 13].

Реализация в игре-драматизации роли, привлекательной для ребенка, требует более строгого подчинения сюжету (почти правилу), отражающему установленную автором логику отношений и взаимодействия объектов окружающей действительности, чем в сюжетно-ролевой игре. Вместе с тем, выполнение роли не исключает творчество. Роль отражает не только социальную, но и личную позицию персонажа.

Существует несколько точек зрения на классификацию игр, составляющих театрально-игровую деятельность. По классификации Л.С. Фурминой, – это *предметные* (действующими лицами являются предметы: игрушки, куклы) и *непредметные* (дети в образе действующего лица исполняют взятую на себя роль) [10, 56].

Театральную игру исследователь Л.В. Артёмова делит на две группы: *игры-драматизации* и *режиссёрские* [2, 213].

В *играх-драматизациях* ребёнок самостоятельно создаёт образ с помощью комплекса средств выразительности (интонация, мимика, пантомима), производит собственные действия исполнения роли, исполняет какой-либо сюжет с заранее существующим сценарием, не являющимся жёстким канонem, а служащим канвой, в пределах которой развивается импровизация (разыгрывание сюжета без предварительной подготовки). Дети переживают за своего героя, действуют от его имени, привнося в персонаж свою личность. Именно поэтому герой, сыгранный одним ребёнком, будет совсем не похож на героя, сыгранного другим. Игры-драматизации могут исполняться без зрителей или носить характер концертного исполнения. Если они разыгрываются в обычной театральной форме (сцена, занавес, декорации, костюмы и т. д.) или в форме массового сюжетного зрелища – их называют театрализациями [2, 214].

Виды драматизации:

- 1) игры-имитации образов животных, людей, литературных персонажей;
- 2) ролевые диалоги на основе текста;
- 3) инсценировки произведений;
- 4) постановки спектаклей по одному или нескольким произведениям;
- 5) игры-импровизации с разыгрыванием сюжета без предварительной подготовки.

В режиссерской игре «артистами» являются игрушки или их «заместители», а ребенок, организуя деятельность как «сценарист и режиссер», управляет «артистами». «Озвучивая» героев и комментируя сюжет, он использует разные средства вербальной выразительности. Виды режиссерских игр определяются в соответствии с разнообразием театров, используемых в детском саду: настольный, плоскостной, объемный, кукольный (бибабо, пальчиковый, марионеток).

Режиссёрские игры могут быть групповыми: каждый ведёт игрушки в общем сюжете или выступает как режиссёр импровизированного концерта, спектакля. При этом накапливается опыт общения, согласования замыслов и сюжетных действий. В режиссёрской игре ребёнок не является сценическим персонажем, действует за игрушечного героя, выступает в роли сценариста и режиссёра, управляет игрушками или их заместителями.

Режиссёрские игры классифицируются в соответствии с разнообразием театров (настольный, плоскостной, бибабо, пальчиковый, марионеток, теневой, на фланелеграфе и др.) [2, 215].

В ряде исследований театральные игры делятся по средствам изображения в зависимости от ведущих способов эмоциональной выразительности сюжета.

Разнообразны виды театральных игр. Н.А. Реуцкая разделила театрализованные игры в зависимости от художественного оформления на театрализованные игры, игры с настольным театром, теневой театр, театр Петрушки, игры с марионетками [6, 78].

Общим для всех театральных игр является наличие зрителей. Кроме того, они представляют собой «рубежный» вид деятельности, тесно связанный с литературным и художественным творчеством (А.Н. Леонтьев). Театральную игру (особенно игру-драматизацию) характеризует перенос акцента с процесса игры на ее результат, интересный не только участникам, но и зрителям.

Важное значение в психологическом развитии детей играет сюжетно-ролевая игра. Ее особенность состоит в том, что со временем дети уже не удовлетворяются в своих играх только изображением деятельности взрослых, их начинают увлекать игры, навеянными литературными произведениями (на героическую, трудовую, историческую тематику). Детей больше увлекает сам сюжет, его правдивое изображение, чем выразительность исполняемых ролей. Таким образом, именно сюжетно-ролевая игра является своеобразным плацдармом, на котором получает своё дальнейшее развитие театрализованная игра.

Библиографический список

1. Акулова О. Театрализованные игры // Дошкольное воспитание. – 2005. – № 4.
2. Антипина Е.А. Театрализованная деятельность в детском саду. – М., 2003.
3. Всеволодовский-Генгрос В.Н. История русского театра: в 2 тт. – М.: Театинка-печать, 1929.
4. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте. – М., 1991.
5. Ершова А.П. Взаимосвязь процессов обучения и воспитания в театральном образовании // Эстетическое воспитание. – М., 2002.
6. Коменский Я. Избранные педагогические труды. – М.: Юрайт, 2022.
7. Машевская С.М. Театральная деятельность как средство обучения риторике дошкольников и младших школьников // Начальная школа: до и после. – № 4. – 2010.
8. Реуцкая Н.А. Театрализованные игры дошкольников // Игра дошкольника / под ред. С.Л. Новоселовой. – М., 1989.
9. Трусова Е.Л. Сюжетно-ролевая игра. Мастерская «Волшебная ниточка. – Севастополь: Рибэст, 2000.
10. Чумичева Р.М., Платохина Н.А. Управление дошкольным образованием: учеб. пос. для студентов учреждений высшего педагогического образования. – М.: Академия, 2011.

Раздел 4. Методическая копилка

Т.В. Богданова Т.В., В.А. Тимофеевко

СОВРЕМЕННЫЕ МЕТОДЫ ПРЕПОДАВАНИЯ ЮРИДИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН

Аннотация. В данной статье рассматриваются актуальные методы преподавания юридических дисциплин: пассивный, активный и интерактивный; проводится их разграничение; обсуждаются возможности проведения разных типов занятий в активной и интерактивной формах, формирования дополнительных профессиональных компетенций (ДПК). Иллюстрация применения того или иного метода подана сквозь призму предметов предпринимательского и банковского права, обобщение методической литературы — на основе их апробации в ходе педагогической деятельности автора или его участия в работе Методического совета.

Ключевые слова: магистр, бакалавр, пассивный, активный и интерактивный методы обучения, занятия семинарского типа, занятия лекционного типа; коллоквиум; кейс-стади, деловая игра, ролевая игра, тренинг.

T.V. Bogdanova, V.A. Timofeenko

MODERN METHODS OF TEACHING LEGAL DISCIPLINES

Abstract. This article discusses the current methods of teaching legal disciplines: passive, active and interactive; their differentiation is carried out; the possibilities of conducting different types of classes in active and interactive forms, the formation of additional professional competencies are discussed. An illustration of the application of a particular method is presented through the prism of subjects of business and banking law, a generalization of methodological literature is based on their approbation during the author's pedagogical activity or his participation in the work of the Methodological Council.

Keywords: master, bachelor, passive, active and interactive teaching methods, seminar-type classes, lecture-type classes; colloquium; case study, business game, role-playing game, training.

В программы базовых дисциплин профессионального цикла должны быть включены задания, способствующие развитию компетенций профессиональной деятельности, к которой готовится выпускник, в объеме, позволяющем сформировать соответствующие общекультурные и профессиональные компетенции. В качестве ориентира таких заданий можно рассматривать норму п. 7.3, предусматривающую, что в учебном процессе должны использоваться активные и интерактивные формы проведения занятий (компьютерные симуляции, деловые и ролевые игры, разбор конкретных ситуаций, психологические и иные тренинги) в сочетании с внеаудиторной работой с целью формирования и развития профессиональных навыков обучающихся.

Также в рамках учебных курсов должны быть предусмотрены встречи с представителями российских и зарубежных компаний, государственных и общественных организаций, мастер-классы экспертов и специалистов.

ФГОС ВПО по направлению «юриспруденция», степень «магистр» закрепляет, что главной целью ООП магистратуры, особенностью контингента обучающихся и содержанием конкретных дисциплин должен быть определен удельный вес занятий, проводимых в интерактивных формах. В целом в учебном процессе они должны составлять не менее 30 % аудиторных занятий. В качестве примеров активных и интерактивных форм проведения занятий указываются: семинары в диалоговом режиме, дискуссии, компьютерные симуляции, деловые и ролевые игры, разбор конкретных ситуаций, психологические и иные тренинги, групповые дискуссии, результаты работы студенческих исследовательских групп, вузовских и межвузовских телеконференций, игровой судебный процесс) в сочетании с внеаудиторной работой. Таким образом, можно увидеть различие в требованиях к реализации компетентностного подхода между двумя уровнями образования: ООП бакалавриата должна предусматривать не менее 20 % аудиторных занятий в активной и интерактивной формах, а ООП магистратуры – не менее 30 %, и исключительно в интерактивной форме. Ввиду этого перечень возможных вариантов заданий для ООП магистратуры расширен за счет включения в него семинаров в диалоговом режиме, дискуссий (в том числе и групповых, результатов работы студенческих исследовательских групп, вузовских и межвузовских телеконференций, игрового судебного процесса).

Активные и интерактивные методы обучения предполагается применять во время занятий, виды которых перечислены в п. 53 приказа Минобрнауки России от 19 декабря 2013 г. № 1367 «Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по образовательным программам высшего образования – программам бакалавриата, программам специалитета, программам магистратуры». В соответствии с данным документом по образовательным программам могут проводиться учебные занятия следующих видов, включая учебные занятия, направленные на проведение текущего контроля успеваемости:

- лекции и иные учебные занятия, предусматривающие преимущественную передачу учебной информации преподавателем обучающимся (занятия лекционного типа);
- семинары, практические занятия, практикумы, лабораторные работы, коллоквиумы и иные аналогичные занятия (занятия семинарского типа);
- курсовое проектирование (выполнение курсовых работ);
- групповые консультации;
- индивидуальные консультации и иные учебные занятия, предусматривающие индивидуальную работу преподавателя с обучающимся (в том числе руководство практикой);
- самостоятельная работа обучающихся;
- иные виды занятий.

Отметим, что введением в действие вышеуказанных стандартов авторы рабочих программ учебных дисциплин бакалавриата и магистратуры несколько дистанцировались от использования термина «семинар» при проведении занятий семинарского типа; теперь в своем большинстве занятия семинарского типа представлены «практическими занятиями». Однако поскольку содержание данных занятий осталось прежним (освещение преподавателем отдельных вопросов темы, классический опрос), с методологической точки зрения переименовывать их в практические занятия неверно. Кроме того, в этом нет и нужды, так как, например, ФГОС ВПО по направлению «юриспруденция», степень «магистр», устанавливает, что одной из основных активных форм формирования профессиональных компетенций, связанных с ведением того вида (видов) деятельности, к которым готовится магистр, для ООП магистратуры является семинар, продолжающийся на регулярной основе не менее двух семестров, к работе которого привлекаются ведущие исследователи и специалисты-практики, и являющийся основой корректировки индивидуальных учебных планов магистра. Учитывая это, а также требова-

ния ФГОС ВПО по направлению «юриспруденция», степень «бакалавр», семинар может выступать основной активной формой проведения аудиторных занятий на обоих уровнях образования.

Довольно часто также в рабочие программы учебных дисциплин не совсем корректно вписывается такой вид занятия семинарского типа, как коллоквиум. Коллоквиум (от лат. colloquium – разговор, беседа) – вид учебного занятия, прежде всего в вузах, проводимого с целью проверки и оценивания знаний учащихся. Это своего рода устный экзамен. Он может проводиться в форме индивидуальной беседы преподавателя со студентом или как массовый опрос. В ходе группового обсуждения студенты учатся высказывать свою точку зрения по определенному вопросу, защищать свое мнение, применяя знания, полученные на занятиях по предмету.

Когда какой-либо учебный предмет читается в течение 2–3 семестров, а итоговый контроль только один, коллоквиум играет роль промежуточного экзамена. Это делается с целью уменьшить количество тем для подготовки к основному экзамену. Обычно коллоквиум назначается на последнее занятие семинарского типа в семестре. Оценка, полученная на коллоквиуме, влияет на оценку основного экзамена.

Коллоквиумом называют также научное собрание, целью которого является слушание и обсуждение доклада, реферата, результатов научных конференций.

Таким образом, можно сделать вывод, что такой тип семинарского занятия, как коллоквиум, может быть удобен для дисциплин бакалавриата и магистратуры при рубежном контроле или обсуждении научных работ. Отсюда следует, что на коллоквиуме не предполагается традиционное рассмотрение темы, разбор конкретных ситуаций, решение задач, проведение деловых игр и пр.; этим он и отличается от семинаров и практических занятий.

Итак, определившись с минимальным удельным весом занятий в активной и интерактивной формах для ООП бакалавриата и интерактивной форме для ООП магистратуры, видами аудиторных занятий, перейдем к рассмотрению возможностей использования того или иного метода обучения на занятиях лекционного и семинарского типа.

Для начала установим, что понимается под методом обучения. Метод обучения (от др. греч. μέθοδος – путь) – процесс взаимодействия между преподавателями и учениками, в результате которого происходит передача и усвоение знаний, умений и навыков, предусмотренных содержанием обучения.

Методы обучения можно подразделить на три обобщенные группы: 1) пассивный метод; 2) активный метод; 3) интерактивный метод.

Каждый из этих методов имеет свои особенности. Пассивный метод – это форма взаимодействия обучающихся и преподавателя, в которой преподаватель является основным действующим лицом и управляющим ходом урока, а обучающиеся выступают в роли пассивных слушателей, подчиненных директивам преподавателя. Связь преподавателя с обучающимися в пассивных уроках осуществляется посредством опросов, самостоятельных, контрольных работ, тестов, выступления с докладами, эссе и т. д. С точки зрения современных педагогических технологий и эффективности усвоения обучающимися учебного материала, пассивный метод считается самым неэффективным, но, несмотря на это, он имеет и некоторые плюсы. Это относительно легкая подготовка к уроку со стороны преподавателя и возможность преподнести сравнительно большее количество учебного материала в ограниченных временных рамках урока. С учетом этих плюсов многие преподаватели предпочитают пассивный метод остальным методам. Надо сказать, что в некоторых случаях этот подход успешно работает в руках опытного педагога, особенно если обучающиеся имеют четкие цели, направленные на основательное изучение предмета.

Под активным методом следует понимать форму взаимодействия обучающихся и преподавателя, при которой преподаватель и обучающиеся взаимодействуют друг с другом в ходе занятия.

Интерактивный метод ориентирован на более широкое взаимодействие обучающихся не только с преподавателем, но и друг с другом, на доминирование активности обучающихся в процессе обучения.

Место преподавателя в интерактивных занятиях сводится к направлению деятельности учащихся на достижение целей занятия. Преподаватель также разрабатывает план занятия (обычно это интерактивные задания, в ходе выполнения которых студенты изучают материал). Следовательно, основными составляющими интерактивных занятий являются интерактивные задания, которые выполняются учащимися. Важное отличие интерактивных заданий от обычных в том, что, выполняя их, учащиеся не только и не столько закрепляют уже изученный материал, сколько изучают новый.

Рассмотрим теперь, на занятиях какого типа можно успешно применять те или иные методы.

Самый распространенный вид занятия в пассивной форме – лекция. Этот вид широко распространен в вузах, где учатся взрослые, вполне сформиро-

вавшиеся люди, имеющие четкие цели глубоко изучать предмет. Кроме того, пассивный метод обучения применяется и во время семинаров, когда текущей формой контроля выступает классический опрос и преподаватель продолжает в развитие лекции освещать обучающимся сложные аспекты темы.

Если исходить из требований стандартов, то с использованием пассивного метода можно проводить занятия лекционного типа по учебным дисциплинам магистратуры и в большей степени использовать данный метод (включая и его применение на занятиях семинарского типа) при преподавании дисциплин бакалавриата. Однако с учетом необходимости реализации компетентностного подхода представляется резонным некоторая модификация, модернизация пассивного метода. Например, на занятиях семинарского типа можно сократить количество теоретических вопросов с заменой их на практические задания и задачи (допустим, по вопросу «Правовое положение индивидуального предпринимателя» сформулировать задание как «Консультация клиента о плюсах и минусах данной формы осуществления предпринимательской деятельности по сравнению с юридическим лицом»); заменить обязательные контрольные работы на эссе и рефераты по выбору и увеличить использование демонстрации при подаче материала и контроля обучения (например, попросить обучающихся схематически представлять содержание законов, инструкций, механизма осуществления деятельности и пр.).

Библиографический список

1. Андрюнова, Т.А., Тарасенко, О.А. Активные и интерактивные формы проведения занятий для бакалавров и магистров // *Юридическое образование и наука*. – 2013. – № 2.
2. Малое и среднее предпринимательство: правовое обеспечение: монография / И.В. Ершова, Л.В. Андреева, А.Г. Бобков и др. / отв. ред. И.В. Ершова. – М.: Юриспруденция, 2014. – С. 182–186.
3. Куленко, Т.Н. Применение интерактивных методов преподавания предпринимательского права // *Предпринимательское право и методика его преподавания: материалы международной научно-практической конференции*. – М.: Юриспруденция, 2008. – С. 73–75.
4. Попов, Е.Б., Бабушкин, С.С. От «игры вообще» к междисциплинарной деловой игре // *Международный электронный журнал: устойчивое развитие, наука и практика*. – 2014. – Вып. 2 (13). – Ст. 14.
5. Шевченко, О.М. Формирование общекультурных и профессиональных компетенций студентов при обучении предпринимательскому праву: во-

просы методики преподавания // Юридическое образование и наука. – 2011. – № 2.

6. Философия: энциклопедический словарь / под ред. А.А. Ивина. – М.: Гардарики, 2004.

С.В. Смоличева, К.О. Кравцова, А.П. Лактионова

ОСОБЕННОСТИ ИЗУЧЕНИЯ ЭПИЧЕСКИХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ В.В. НАБОКОВА В ШКОЛЕ

Аннотация. Рассмотрены проблемы изучения эпических произведений В.В. Набокова на уроках литературы, обусловленные спецификой данного рода литературы, установлены эффективные приёмы работы с эпическим произведением в старших классах школы.

Ключевые слова: урок литературы, эпическое произведение В.В. Набоков, педагогический инструментарий.

S.V. Smolicheva, K.O. Kravtsova, A.P. Laktionova

FEATURES OF STUDYING THE EPIC WORKS OF V.V. NABOKOV AT SCHOOL

Abstract. The problems of studying the epic works of V.V. Nabokov in literature lessons due to the specifics of this kind of literature are considered, effective methods of working with an epic work in high school are established.

Keywords: a literature lesson, an epic work by V.V. Nabokov, pedagogical tools.

Интерес к рассказам и романам В.В. Набокова год от года усиливается. Кроме растущих тиражей его произведений, об этом косвенно свидетельствуют и УМК по для старших классов школы, в которых, согласно образовательному контенту филологического блока ФГОС СОО, предусмотрено обращение к творчеству классика литературы русской эмиграции.

Однако изучение рассказов и романов В.В. Набокова в школе сопряжено с рядом проблем, обусловленных не только спецификой самой эпики, но и особенностями художественного мира его произведений. Рассмотрим данные вопросы по порядку.

А.Н. Николукин дает такое определение эпическому роду: «Эпос (греч. epos – слово, повествование, рассказ) – род литературный, выделяемый наряду с лирикой и драмой; представлен такими жанрами, как сказка, эпопея, эпическая поэма, повесть, рассказ, новелла, роман, некоторые виды очерка. Эпос, как и драма, воспроизводит действие, развертывающееся в пространстве и времени, – ход событий в жизни персонажей. Специфическая же черта эпоса – в организующей роли повествования: носитель речи сообщает о событиях и их подробностях как о чем-то прошедшем и вспоминаемом, попутно прибегая к описаниям обстановки действия и облика персонажей, а иногда – к рассуждениям» [4, 1239].

М.Е. Крошнева в учебном пособии «Теория литературы» уделяет особое внимание повествовательности эпоса и называет основные особенности этого рода литературы [3]:

- объем эпических произведений не ограничен и варьируется от самых маленьких форм (рассказов, новелл) до самых крупных (романы-эпопеи);
- благодаря повествовательности эпоса возможно погружение во внутренние переживания героев, а также раскрытие проблем всего общества и эпохи;
- большое значение в эпическом произведении имеет образ повествователя, который зачастую сам является активно действующим лицом;
- очень часто эпос пишется от третьего лица, такая форма позволяет изобразить события как бы со стороны, «с точки зрения безличного субъекта» [3, 39].

Методика преподавания литературы в школе всегда опирается на «природу произведения», т. е. на его родовые и жанровые особенности [5]. Анализ портретных характеристик на уроке особенно важен при изучении произведений эпического рода, поскольку именно в эпосе портрет является наиболее значимым элементом повествования. Эпический род литературы имеет специфические черты в плане аналитического изучения в школе, на которых целесообразно остановиться подробнее.

Л.А. Сомова в учебнике «Методика обучения литературе: основы художественной коммуникации» называет следующие особенности эпоса, учитывая которые важно при планировании уроков литературы [7]:

- форма эпического произведения дает возможность достаточно полно и подробно передать историческую эпоху, на фоне которой разворачивается действие, проблемы, волнующие умы людей, живущих в это вре-

мя, их взаимоотношения, собственно события, составляющие сюжет и характеры персонажей;

- задачей изучения любого литературного произведения является понимание, в первую очередь, авторской позиции. Изучение эпоса невозможно без изучения биографии автора, поскольку, только познакомившись с его судьбой, узнав его принципы и особенности характера, учащиеся могут правильно понять проблематику произведения;
- в эпическом произведении существуют «эмоционально-смысловые связи между высказываниями повествователя и персонажей, взаимодействие которых придает художественной речи внутреннюю диалогичность» [7, 56]. Образ повествователя требует отдельной проработки с учащимися, поскольку именно он наиболее сложен для их восприятия.

Главной проблемой, которая возникает на уроках литературы, посвященных изучению крупных эпических произведений, методисты называют разрозненность их восприятия [1]. Внимание учащихся концентрируется на отдельных компонентах текста, образах героев, поворотах сюжета. Большинство школьников, в том числе старшеклассников, усваивают только фабулу произведения, не вникая в авторский замысел, что и нарушает целостность восприятия текста [Там же]. Между тем все элементы, которые включает в себя произведение, соотнесены между собой и образуют единую систему: «Так художник воссоздает в своем творческом воображении модель мира. Вглядываясь в нее, читатель видит воссозданный в образной форме мир, отношение художника к событиям, будь то факты, действия, душевные переживания...» [7, 50]. И чтобы подвести учащихся к пониманию авторской позиции, идеи произведения, учитель должен добиться восприятия произведения как целого.

В практике преподавания литературы в современной школе творчеству В.В. Набокова, к сожалению, должное внимание почти не уделяется. Считаем это недопустимым, поскольку пренебрежение произведениями одного из самых знаменитых писателей-эмигрантов в целом обедняет программу филологического образования. «Его творчество, – как отмечается в книге “Русская литература: Новая популярная энциклопедия”, – стало заметным явлением в искусстве XX в. Набоков “открыл” для западного читателя русскую литературу. Талант Набокова – прозаика, поэта, драматурга – признан во всем мире» [6, 451].

Справедливости ради, отметим, что в ряде УМК о произведениях В.В. Набокова все-таки сказано. Так, в учебнике «В мире литературы» под

редакцией А.Г. Кутузова, созданном на основе оригинальной авторской программы для 10–11 классов средних учебных заведений гуманитарного профиля, к изучению предлагался роман В.В. Набокова «Приглашение на казнь» – текст чрезвычайно сложный для восприятия и понимания.

В учебнике для общеобразовательных учреждений «Литература. 11 класс: в 2 ч.» В.А. Чалмаева и С.А. Зинина творчество В.В. Набокова представлено отдельным разделом и, кроме лирики, предлагает к изучению его романы «Машенька» и «Защита Лужина». Такой выбор представляется обоснованным, т. к. оба названных произведения с соответствующими комментариями и применением оптимального методического инструментария будут восприняты учениками должным образом. Добавим, что роман «Машенька» рекомендует к изучению и УМК под редакцией В.П. Журавлева.

В книге И.Н. Сухих «Литература: учебник для 11 класса», как и в большинстве других источников (УМК Т.Ф. Курдюмовой и проч.) о творчестве В.В. Набокова говорится в обзорной статье «Литература в эмиграции: в изгнании или в послании?». Автор отмечает: «Набоков выстроил свой художественный мир, где изгнание стало главной темой, автопсихологический образ поэта, художника – доминантой, память о России – лейтмотивом» [8, 251].

Учитывая вышесказанное и возникающие трудности восприятия набоковских произведений школьниками, не претендуя при этом на подробное и исчерпывающее рассмотрение конкретных произведений в контексте учебных программ, остановимся на некоторых общих особенностях их изучения.

Нам представляется правомерным, если на первом уроке, посвященном жизни и творчеству В.В. Набокова, будет показана учебная презентация, представляющая обзор биографических сведений и литературного пути русского писателя-эмигранта. Особые акценты следует расставить на те факты, которые определяют его авторское самосознание и особенности художественного мира изучаемых произведений – автобиографизм, диалогичность, пародийность, лабиринты отражений, языковые игры и т. п.

Далее систему уроков можно построить следующим образом:

1) рассмотреть сюжет, осмысливая события, изображенные в рассказах или романах, определить тему и проблематику; очевидно, что сюжетообразующую структуру большинства набоковских произведений образуют мотивы одиночества, памяти, ностальгии, творчества, утраченной любви и т. п. (романы «Машенька», «Защита Лужина», «Приглашение на казнь», «Дар»,

«Отчаяние», «Король, дама, валет» и др.; рассказы «Картофельный эльф», «Весна в Фиальте», «Мадемуазель О.» и проч.);

2) проанализировать образы героев, выявив различные типы литературной характеристики (портрет, пейзаж, поступок, психологизм, художественная деталь и проч.);

3) определить авторскую позицию (возможно, через образ повествователя), ценностные ориентиры, особенности стиля, приемы игровой поэтики (например, цитатность и пародирование, амбивалентность трактовок, диалог с читателем и т. п.).

4) завершающее занятие по изучению рассказа или романа может быть посвящено творческому обсуждению финала произведения; например, можно дать учащимся возможность пофантазировать, ответив на вопросы: *что заставило бы героя поступить по-другому? что, по-вашему, случилось с героем потом? как бы вы продолжили роман?* Кроме того, на итоговых занятиях также возможны просмотр художественного фильма или его фрагментов, например, «Машенька» (реж. Д. Гольдшмидт), «Король, дама, валет» (реж. Е. Сколимовски), «Отчаяние» (реж. Р.В. Фассбиндер), «Защита Лужина» (реж. М. Горрис), «Мадемуазель О.» (реж. Ж. Фулон). А также по изученному произведению можно представить и собственную мини-постановку одного из наиболее значимых эпизодов. Последнее важно подготовить заранее, выбрав, какой-либо эпизод, в наибольшей степени отражающий проблему произведения или раскрывающий авторскую позицию. Это позволит школьникам не только закрепить изученный материал, но и продемонстрировать свое понимание образов героев, ощутить и воссоздать эмоциональный фон рассказа или романа В.В. Набокова.

Обобщая сказанное, согласимся с тем, что «полное возвращение на родину В. Набокова возможно лишь тогда, когда молодое поколение россиян откроет для себя его личность и творчество» [Идрисова], и отметим: задача учителя – помочь учащимся открыть для себя замечательный поэтический мир его произведений.

Библиографический список

1. Богданова, О.Ю., Леонова, С.А., Чертова, В.Ф. Методика преподавания литературы [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://refdb.ru/look/1828601-pall.html> [Дата обращения: 19.05.2017].

2. Идрисова, М.М. Изучение творчества В.В. Набокова в школе [Электронный ресурс. – Режим доступа: <https://refdb.ru/look/2000963.html> [Дата обращения: 19.10.2018].
3. Крошнева, М.Е. Теория литературы. – Ульяновск, 2007.
4. Литературная энциклопедия терминов и понятий / под ред. А.Н. Николюкина. – М., 2001.
5. Рыбникова, М.А. Очерки по методике литературного чтения. – М., 1963.
6. Секачева, Е.В., Смоличева, С.В. Русская литература: Новая популярная энциклопедия [Текст] / Е.В. Секачева, С.В. Смоличева. – М.: АСТ-ПРЕСС, 2001.
7. Сомова, Л.А. Методика обучения литературе: особенности художественной коммуникации: электронное учебное пособие. – Тольятти, 2014 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://dspace.tltsu.ru/bitstream/123456789/16/1/Somova1-03-13%20-%20EUR.pdf> [Дата обращения: 26.07.2018].
8. Сухих, И.Н. Литература: учебник для 11 класса: среднее (полное) общее образование (базовый уровень): в 2 ч. / И.Н. Сухих: 4-е изд. – М., 2011. – Ч. 1.

С.В. Смоличева, К.О. Кравцова, А.П. Лактионова

**ПОРТРЕТЫ ГЕРОЕВ ЭПИЧЕСКИХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ
В.В. НАБОКОВА В ШКОЛЬНОЙ ПРАКТИКЕ
ПРЕПОДАВАНИЯ ЛИТЕРАТУРЫ**

Аннотация. Рассматриваются проблемы изучения портретов персонажей эпических произведений В.В. Набокова в старших классах школы; предлагаются эффективные приёмы анализа образа героя в старших классах школы, обусловленные спецификой авторского портретирования.

Ключевые слова: В.В. Набоков, эпическое произведение, портретная характеристика героя, портретная деталь, приёмы анализа в школе.

S.V. Smolicheva, K.O. Kravtsova, A.P. Laktionova

**PORTRAITS OF HEROES
OF V.V. NABOKOV'S EPIC WORKS IN SCHOOL PRACTICE
TEACHING LITERATURE**

Abstract. The problems of studying portraits of characters of V.V. Nabokov's epic works in high school are considered; effective methods of analyzing the image of the hero in high school are proposed, due to the specifics of the author's portraiture.

Keywords: V.V. Nabokov, epic work, portrait characterization of the hero, portrait detail, methods of analysis at school.

Сегодня имя В.В. Набокова стоит в одном ряду с прославленными классиками русской и мировой литературы XX столетия. Однако в России его наследие еще не обрело достойного признания, исчерпывающего осмысления и оценки. Недостаточно его творчество представлено и в существующих школьных УМК по литературе. Так, М.М. Идрисова подчеркивает, что набоксовское творчество включено далеко не в каждую учебную программу и при этом отмечает: «Методические пособия предлагают различные варианты изучения его творчества. В программе А.Г. Кутузова изучение творчества В. Набокова возможно в выпускном классе. Оно рассматривается в обзорной лекции по литературе русского зарубежья, где помимо него представлены другие авторы. Ученикам также предлагается самостоятельное прочтение романа “Защита Лужина”. Программа Т.Ф. Курдюмовой предлагает лишь самостоятельное прочтение в одиннадцатом классе рассказа В. Набокова “Облако, озеро, башня”. По мнению М.Б. Ладыгиной, знакомство с творчеством писателя нужно начать в девятом классе. Для этого ученикам советуется самостоятельно прочитать роман “Приглашение на казнь”. Продолжение знакомства с творчеством писателя должно быть <...> в одиннадцатом классе, где учащимся предлагается самостоятельно ознакомиться с другим русскоязычным романом В. Набокова “Защита Лужина”» [2].

С нашей точки зрения, набоксовское творчество заслуживает более широкой презентации в школьной практике преподавания, поскольку его произведения синтезируют опыт писателей и поэтов Серебряного века и классиков русской литературы века XIX, с которыми автор «Машеньки» и «Защиты Лужина» находится в своеобразной переключке через многочисленные интертекстуальные включения. Таким образом, наследие В.В. Набокова – блестящее доказательство единства планетарного пространства русской словесности.

Кроме того, произведения писателя позволяют отработать на уроках литературы все основные вилы анализа, в том числе и пообразного в аспекте портретной характеристики, поскольку (согласно данным ФГБНУ ФИПИ)

мониторинг ошибок и недочетов итоговых сочинений последних лет свидетельствует, что «наиболее трудными для экзаменуемых оказались вопросы, связанные с воспроизведением деталей художественного текста» [5], что «основная причина низкого уровня выполнения <...> заданий кроется в недостаточном внимании к самому художественному тексту при подготовке к экзамену» и что это кроме всего прочего «свидетельствует о недостаточном уровне читательской культуры» [Там же].

Все перечисленное позволяет допустить, что работа над изучением портретной характеристики героев позволит усовершенствовать качество предметной подготовки обучающихся.

Итак, словесный портрет рассматривается как неотъемлемый компонент литературной характеристики, обусловленной самим родом литературы, к которому принадлежит произведение. В большей степени описание наружности представлено в эпосе, поскольку рассказ в нем ведется от третьего лица, что позволяет изобразить героев и события «со стороны», добавить свои собственные рассуждения о нем.

Несмотря на многообразие толкований «портрет» в литературоведении, мы будем исходить из того, что это, прежде всего, – словесное описание внешности персонажей, наибольшую сложность и для учителя, и для учащихся представляет психологический портрет. Это отмечают практически все авторитетные методисты. Так, А.Б. Есин в книге «Принципы и приемы анализа литературного произведения» (2000) подчеркивает, что портрет предполагает опору на различные элементы повествования, например, авторский комментарий, помогающий понять ту или иную черту героя [1].

В «Литературной энциклопедии терминов и понятий» представлено следующее толкование: «Портрет в литературе – описание либо создание впечатления от внешнего облика персонажа, прежде всего, лица, фигуры, одежды, манеры держаться (формы поведения персонажа выходят за рамки портрета как такового, но могут рассматриваться в качестве динамического портрета)» [4]. Учитывая вышесказанное, обратимся к наиболее широкому его толкованию: «Портрет персонажа – это описание его наружности: телесных, природных и, в частности, возрастных свойств (черты лица и фигуры, цвет волос), а также всего того в облике человека, что сформировано социальной средой, культурной традицией, индивидуальной инициативой (одежда и украшения, прическа и косметика). Портрет может фиксировать также характерные для персонажа телодвижения и позы, жест и мимику, выражение лица и глаз» [10, 181]. Исходя из приведенного определения, можно сделать вывод

о многоаспектности и многофункциональности портретной характеристики. Благодаря тому, что рассматриваемый прием включает в себя не только общее описание внешности героев, но и словесное изображение их сиюминутного состояния как реакции на какую-либо ситуацию, их привычек, поведения, автор получает возможность посредством небольших деталей показать читателю внутренний мир персонажа.

Портретная характеристика является одной из самых важных для понимания образа героя, в особенности, если речь идет об эпическом произведении, где больше всего возможностей детализировать описание внешности персонажа. «Портрет литературного героя неразрывно связан не только с содержанием его личности, но и с художественным строем произведения, особенностями авторского видения действительности», – пишет Л.И. Кричевская [3, 138]. Анализ облика героя открывает путь к пониманию позиции писателя и смыслового содержания художественного произведения в целом.

Намеренно не касаясь проблем типологии портрета, о которых в свое время писали Н.А. Родионова («Портретная характеристика литературного персонажа как текстообразующий фактор бунинского рассказа», 2000), Г.С. Сырица («Язык портрета в романах Л.Н. Толстого “Война и мир” и “Воскресение”», 1986), А.Н. Беспалова в работе «Структура портретных описаний в художественном тексте среднеанглийского периода», 2001), К.Л. Сизовой («Типология портрета героя: (на материале художественной прозы И.С. Тургенева)», 1995) и проч., мы будем исходить из того, что «с портрета обыкновенно начинается знакомство читателя с персонажем. Всякий портрет в той или иной степени характерологичен – это значит, что по внешним чертам мы можем хотя бы бегло и приблизительно судить о характере человека» [1].

Методика преподавания литературы в школе всегда опирается на родовые и жанровые особенности произведения. При этом следует учитывать, что школьникам проще проследить и проанализировать портретные характеристики на примере эпических произведений, поскольку именно в эпосе портрет является одним из наиболее значимых элементов художественного мира. Цель изучения внешности героев В.В. Набокова в школьной практике преподавания – определение смыслового содержания, места и роли портрета в произведении с учетом эстетической организованности целого текста. «Отсюда система аналитических вопросов может быть следующей:

- каково место портрета в структуре образа героя и архитектонике всего произведения?
- каково описание наружности (лица, фигуры, одежды) и связанных с

ней видимых свойств поведения героя (жестов, мимики, походки, манеры держаться)?

- какие свойства человеческой природы переданы в портрете (соответствие между внешним и внутренним)?

- какие приемы портретирования используются?

- какие изменения во внешности героя фиксирует автор, почему они происходят (мотивировка)?

- в чем заключается историческая обусловленность портретной характеристики (черты представителя определенной эпохи)?

- в чем заключается жанровая обусловленность портретной характеристики?

- какой тип портрета представлен?

- какие содержательные и художественные смыслы, значимые для интерпретации текста, актуализируются в портрете?

- как портрет отражает позицию автора?» [8]

Первоочередная задача учителя-словесника при подготовке уроков изучения портрета героя эпического произведения заключается в отборе материала для анализа и определении его ракурсов. Портретизация может быть связана со следующими вопросами:

- «изучение биографии автора (не только факты жизни писателя, но и особенности формирования его личности, мировоззрения) на вводном занятии в системе уроков по изучению его произведения; этому может способствовать знакомство учащихся с фрагментами переписки писателя, его дневниковых записей или публицистики, воспоминаний современников; необходимо акцентировать те факты, которые связаны с проблематикой изучаемого текста;

- обращение к истории создания произведения (как и в связи с чем родился замысел сюжета, его источники, прототипы персонажей); это способствует развитию у обучающихся ассоциативного мышления, позволяя устанавливать взаимосвязь между жизненными явлениями и содержанием произведения;

- формулирование дискуссионных (проблемных) вопросов, позволяющих школьникам размышлять и аргументировать свою точку зрения с опорой на текст произведения; это формирует у обучающихся умение работать с текстом, развивает логическое мышление и речь;

- определение авторской позиции/идеи с опорой на наиболее значимые для осмысления произведения эпизоды» [8].

Портрет зачастую оказывается такой универсальной аналитической категорией, рассматривая которую можно проследить и другие: описание внешности, например, позволяет судить и о происхождении, воспитании, роде занятий героя, позиции автора и проч.

Отметим, что 9–11-х классах в образовательный контент включается также психологический портрет. Однако практика преподавания показывает, что именно такая разновидность характеристики персонажа вызывает наибольшие затруднения у школьников. Поэтому на уроках в ходе пообразного анализа предлагается найти портретные детали, подтверждающие то или иное качество героя, обосновав примерами из текста. Такая работа активизирует поисковую деятельность обучающихся, развивает логику, способствует выявлению связи внешнего и внутреннего содержания образа, определению позиции автора и проч. [8].

По нашему мнению, наиболее эффективно указанные приемы применимы в отношении таких произведений В.В. Набокова, как романы «Машенька», «Защита Лужина», «Приглашение на казнь», «Дар», «Отчаяние», «Король, дама, валет», рассказы «Картофельный эльф», «Весна в Фиальте», «Мадемуазель О.» и проч.

Например, для изучения портретных характеристик героев первого романа писателя, учащимся могут быть предложены для анализа портретные характеристики следующих персонажей:

- Машеньки, чей внешний облик запечатлен цепкой памятью влюбленного Ганина и представлен в виде отдельных деталей, – каштановая коса с черным бантом, смугловатое лицо, подернутое тончайшим шелковистым пушком, темный румянец щеки, уголок татарского горящего глаза, тонкий изгиб ноздри, прелестные бойкие брови, подвижный картавый голос, ямочка на открытой шее и «непонятный, единственный в мире» запах Машеньки, которому не мешают даже ее дешевые духи «Тагор»;

- Людмилы – псевдо-возлюбленной Ганина; ее портрет дан через восприятие самого Льва Глебовича, который почти ненавидит ее («желтые лохмы, по морде стриженные... томная темнота век, а главное – губы, окрашенные до лилового блеска» [6]), в запахе духов что-то неопрятное, несвежее, пожилое, хотя ей всего 25 лет;

- Алферова (мужа Машеньки и антагониста Ганина), у которого бойкий и докучливый голос, теплый, вялый запах не совсем здорового мужчины, светлые редкие волосы и золотистая бородка цвета навозца, блестящий и рассеянный взгляд водянистых глаз, что-то лубочное, слащаво-евангельское в чертах и проч. [6].

«На уроках обсуждение деталей внешности героя возможно сопроводить комментированием его характерологических особенностей, задав вопрос «какую черту личности персонажа иллюстрирует/выявляет конкретная деталь?». Кроме того, обучающимся можно дать задание выписать примеры, иллюстрирующие черты внешности персонажа, аргументированно доказав их значимость для понимания общего смысла произведения. Наконец, школьникам можно предложить составить досье героя с использованием теоретико-литературных понятий, в котором в числе других вопросов портретной характеристике уделялось бы должное внимание. Это в целом развивало бы у старших школьников аналитико-синтетические умения и навыки, ассоциативное мышление, умение устанавливать взаимосвязи с прочими приемами литературной характеристики и различными формами филологического анализа текста» [8].

Из всего сказанного следует, что глубокое и многоаспектное изучение словесного портрета позволит на базовом уровне изучения литературы сформировать у учащихся устойчивый интерес «к чтению как средству познания отечественной и других культур», приобщить «к отечественному литературному наследию и через него – к традиционным ценностям и сокровищам мировой культуры» [9], а на углубленном – сформировать представления об индивидуальном авторском стиле и поэтике произведения.

Библиографический список

1. Есин, А.Б. Принципы и приемы анализа литературного произведения [Текст]: учебное пособие: 3-е изд. / А.Б. Есин. – М.: Флинта, Наука, 2000. – 248 с. [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://e-libra.ru/read/329742-principyu-i-priemy-analiza-literaturnogoproizvedeniya.-html> [Дата обращения: 10.12.2022].
2. Идрисова, М.М. Изучение творчества В.В. Набокова в школе [Текст]. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://refdb.ru/look/2000963.html> [Дата обращения: 19.10.2018].
3. Кричевская, Л.И. Портрет героя: Пособие для учителей-словесников и студентов гуманитарных вузов. [Текст] / Л.И. Кричевская. – М.: Аспект Пресс, 1984. – 183 с. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://docplayer.ru/72594574-Krichevskaya-l-i-portret-geroia-posobie-dlya-uchiteley-slovesnikov-i-studentov-gumanitarnyh-vuzov-m-aspekt-press-1994.html> [Дата обращения: 19.12.2022].
4. Литературная энциклопедия терминов и понятий [Текст] / ред. А.Н. Николюкин. – М.: Интелвак, 2001. – 1600 с.

5. Методические рекомендации по подготовке к итоговому сочинению [Текст]. – [Электронный ресурс] – Режим доступа: http://fipi.ru/sites/default/files/document/itog_soch/metod_rekom._po_podgotovke_k_itog._sochineniyu.pdf [Дата обращения: 19.12.2022].
6. Набоков, В.В. Машенька [Текст] / В.В. Набоков [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://nabokov-lit.ru/nabokov/proza/mashenka/mashenka-1.htm?ysclid=ld2k4vn4yx362779127> [Дата обращения: 19.12.2022].
7. Рыбникова, М.А. Очерки по методике литературного чтения [Текст] / М.А. Рыбникова. – М.: Просвещение, 1963. – 315 с.
8. Смоличева, С.В. Проблемы изучения литературного портрета в контексте профессиональной подготовки будущих учителей-филологов [Текст] // Профессиональная подготовка педагога в условиях модернизации образования: монография / под ред. О.А. Кочергиной / С.В. Смоличева. – М.: Перо, 2019. – С. 123–141.
9. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования (утв. приказом Министерства образования и науки РФ от 17 мая 2012 г. № 413) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/405172211/?ysclid=lczpficx5286112695> [Дата обращения: 30. 12. 2022].
10. Хализев, В.Е. Теория литературы [Текст] / В.Е. Хализев. – М.: Высшая школа, 1999. – 240 с. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://lit.wikireading.ru/43747> [Дата обращения: 30. 12. 2022].

Сведения об авторах

Аверишина Е.В. – ГДОУ ЛНР «Брянковский ясли-сад № 1 «Звездочка», магистрант 1 курса АПП ЮФУ, г. Ростов-на-Дону;

Богданова Т.В. – студентка Таганрогского института имени А.П. Чехова (филиал) ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)», г. Таганрог;

Бородина Е.Б. – магистрант кафедры педагогики дошкольного, начального и дополнительного образования Таганрогского института имени А.П. Чехова (филиал) ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)», г. Таганрог;

Гринько З.А. – директор МАОУ «Школа 96 Эврика-Развитие», г. Ростов-на-Дону;

Гуржий Ю.В. – магистрант 1 курса программы «Инклюзивное образование и педагогическая реабилитология» АПП ЮФУЛНР ЯСКВ «Березка», г. Стаханов, ЛНР;

Виневская А.В. – канд. пед. наук, доцент кафедры общей педагогики Таганрогского института имени А.П. Чехова (филиал) ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)», заместитель директора по учебно-воспитательной работе МАОУ «Школа 96 Эврика-Развитие», г. Ростов-на-Дону;

Кирюшина О.Н. – канд. пед. наук, доцент, Таганрогский институт имени А.П. Чехова (филиал) ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)», г. Таганрог;

Кочергина О.А. – заведующий кафедрой общей педагогики, канд. пед. наук, доцент, Таганрогский институт имени А.П. Чехова (филиал) ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)», г. Таганрог;

Кравцова К.О. – магистрант по профессионально-образовательной программе 44.04.01 «Педагогическое образование» магистерской программы «Литературное образование» факультета истории и филологии Таганрогского института имени А.П. Чехова (филиал) ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)», г. Таганрог;

Крюков Р.А. – педагог-психолог МАОУ Школа 96 Эврика-Развитие, г. Ростов-на-Дону, магистрант 1 курса программы "Инклюзивное образование и педагогическая реабилитология" АПП ЮФУ;

Крохмалюк О.М. – магистрант 1 курса программы «Инклюзивное образование и педагогическая реабилитология» АПП ЮФУ Республиканский центр реабилитации детей-инвалидов «Возрождение», г. Стаханов;

Лактионова А.П. – магистрант по профессионально-образовательной программе 44.04.01 «Педагогическое образование» магистерской программы «Ли-

тературное образование» факультета истории и филологии Таганрогского института имени А.П. Чехова (филиал) ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)», г. Таганрог;

Михайлычев Е.А. – доктор педагогических наук, профессор, Таганрогский институт имени А.П. Чехова (филиал) ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)», г. Таганрог;

Пичкалев А.Г. – преподаватель СПО ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)» филиал в г. Черкесске, магистрант по профессионально-образовательной программе 44.04.01 «Педагогическое образование» магистерской программы «Образовательный менеджмент» факультета истории и филологии Таганрогского института имени А.П. Чехова (филиала) ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)», г. Таганрог;

Поленцов В.Г. – магистрант, Таганрогский институт имени А.П. Чехова (филиал) ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)», преподаватель, ГБПОУ РО «Новочеркасский медицинский колледж», г. Новочеркасск;

Прокофьев Р.П. – магистрант 3 курса по профессионально-образовательной программе 44.04.01 «Педагогическое образование» магистерской программы «Образовательный менеджмент» факультета истории и филологии Таганрогского института имени А.П. Чехова (филиал) ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)», г. Таганрог;

Родичева О.В. – педагог-дефектолог МАОУ Школа 96 Эврика-Развитие, г. Ростов-на-Дону;

Смоличева С.В. – канд. филол. наук, доцент кафедры русского языка и литературы, Таганрогский институт имени А.П. Чехова (филиал) ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)», г. Таганрог;

Солнышков М.Е. – канд. пед. наук, Таганрогский институт имени А.П. Чехова (филиал) ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)», г. Таганрог;

Тимофеев В.А. – канд. филос. наук, доцент, Таганрогский институт имени А.П. Чехова (филиал) ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)», г. Таганрог;

Топилина И.И. – канд. искусствовед., доцент, Таганрогский институт имени А.П. Чехова (филиал) ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)», г. Таганрог;

Топилина Н.В. – канд. пед. наук, доцент, Таганрогский институт имени А.П. Чехова (филиал) ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)», г. Таганрог;

Фоменко Н.В. – канд. пед. наук, доцент, Таганрогский институт имени А.П. Чехова (филиал) ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)», г. Таганрог;

Чернецова Н.В. – учитель-логопед ГДОУ ЛНР ЯСКВ «Колокольчик», г. Стаханов, магистрант 1 курса АПП ЮФУ, г. Ростов-на-Дону.

Педагогическое образование: традиции и инновации

Главный редактор А.Ю. Голобородько,

Научный редактор О.А. Кочергина

Подготовка электронной версии Н.В. Фоменко

Издательство ИП О.И. Волошина
Адрес: Таганрог, пер Тургеневский 16, 49

Подписано к использованию 19.01.2023

Учредитель журнала
Таганрогский институт имени А.П. Чехова (филиал)
ФГБОУ ВО «Ростовский государственный экономический университет (РИНХ)»