

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

№ 2/2024

Педагогическое образование:
традиции и инновации

УДК 37.013

ББК 74

П24

Редакционная коллегия:

С.А. Петрушенко (главный редактор),
А.А. Волвенко (заместитель главного редактора),
О.А. Кочергина (научный редактор),
Н.В. Фоменко (ответственный редактор),
Х. Бак (Турция), И.Е. Буршит, Л.В. Быкасова,
О.А. Кочеткова, 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: С.А. Петрушенко (главный редактор) [и др.]. – Таганрог, 2024. – Выходит 2 раза в год. – URL: <http://www.tgpi.ru/science/jurnal-pedagogicheskoye>. – Текст: электронный.

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

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

УДК 37.013

ББК 74

© Издательство ИП О.И. Волошина, 2024

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



*Памяти
доктора политических наук,
кандидата филологических наук, доцента
директора Таганрогского института имени А.П. Чехова
(филиала) ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)»,
депутата Городской Думы 7 созыва г. Таганрога*

Содержание

Раздел 1. Инновации в педагогической практике образования

Михайлычев Е.А., Солнышков М.Е. Взаимосвязь дидактической тестологии с основными психологическими науками.....	6
Петрушенко С.А., Пуйлова М.А., Продуктивные модели университетского наставничества.....	21
Скуднова Т.Д., Бех Е.В. Кантовская антропология в современном образовании.....	31
Холодковская Н.С. Формирование основ финансовой грамотности посредством мультипликационных фильмов.....	39

Раздел 2. Проблемы молодежи

Войтенко Ф.Д., Чельшева И.В. Развитие человеческого капитала как методологическая опора и базовое условие повышения качества молодежной политики в контексте укрепления социокультурного и технологического суверенитета России.....	45
Кочергина О.А. Подготовка руководителей в контексте государственной молодежной политики.....	60
Кочергина О.А., Кирюшина О.Н. Основы семействования: инновация или реновация?.....	67
Хало П.В., Бегун О.В. Формирование базовых компонентов физической культуры личности студентов с помощью театрализованного мероприятия по мотивам античных агонов «танаисские игры».....	74

Раздел 3. Проблемы дошкольного и школьного образования

Куклина Т.В., Ключникова Н.С. Интернет-ресурсы при обучении немецкому языку в средней общеобразовательной школе.....	85
Мышева Т.И., Саенко С.А. Особенности работы педагога-психолога в дошкольном образовательном учреждении.....	92

Фоменко Н.В.	
Поликультурное образование – актуальная проблема современной российской школы.....	103

Раздел 4. Инклюзивное образование

Виневская А.В.	
К вопросу о диагностике сенсорного развития детей с расстройствами аутистического спектра.....	110
Кириленко В.О., Кравченко О.В.	
Цифровые инструменты в практике учителя иностранного языка в контексте инклюзивного образования.....	114
Клейменова Г.Д.	
Использование разнообразных форм работы в процессе формирования зрительно-моторной координации у детей дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья.....	122
Кудрина А.А., Кобякова Г.Н.	
Формирование связной речи у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи iii уровня речевого развития.....	127
Макарова Н.В., Шевченко Ю.К.	
Развитие связной монологической речи дошкольников с нарушениями речи средствами произведений художественной литературы.....	139
Мышева Т.П.	
Методы игротерапии в решении проблемы коррекции замкнутости у детей дошкольного возраста.....	152
Тимченко Е.С.	
Психолого-педагогическая диагностика детей с расстройствами аутистического спектра: проблемы и перспективные решения.....	164
Филиппова О.Н., Галицкая Е.А.	
Специфика влияния нарушений звукопроизношения на процесс овладения письмом у младших школьников.....	170

Раздел 4. Методическая копилка

Веселая А.А.	
Использование топонимики географических объектов в рамках школьного курса «География материков и океанов».....	181
Сведения об авторах.....	190

Раздел 1. Инновации в педагогической практике образования

Е.А. Михайлычев. М.Е. Солнышков

ВЗАИМОСВЯЗЬ ДИДАКТИЧЕСКОЙ ТЕСТОЛОГИИ С ОСНОВНЫМИ ПСИХОЛОГИЧЕСКИМИ НАУКАМИ

Аннотация. В настоящей статье рассмотрена взаимосвязь дидактической тестологии с основными психологическими науками: история психологии; общая психология; возрастная психология; психология обучения; психофизиология; коррекционная психология; социальная психология; психология личности.

Ключевые слова: дидактическая тестология, психологические науки, педагогическая диагностика.

E.A. Mikhailychev. M.E. Solnyshkov

RELATIONSHIP OF DIDACTIC TESTOLOGY WITH BASIC PSYCHOLOGICAL SCIENCES

Annotation. This article examines the relationship between didactic testology and the basic psychological sciences: history of psychology; general psychology; age-related psychology; psychology of learning; psychophysiology; correctional psychology; social psychology; psychology of personality.

Key words: didactic testology, psychological sciences, pedagogical diagnostics.

В рамках научной школы концептуальной педагогической диагностики профессора Е.А. Михайлычева одним из приоритетных направлений исследований является дидактическая тестология. В рамках данного направления в последние годы проводятся теоретические и эмпирические исследования руководителя научной школы [2; 3; 4]. Это продолжение многолетних исследований, развивающих различные аспекты проблематики докторской диссертации Е.А. Михайлычева [1].

Дидактическая тестология находится в многогранных отношениях практически со всей системой психологических наук, что вполне естественно, если учесть и теснейшую взаимосвязь психологии и педагогики, и, особенно – педагогической диагностики и психодиагностики. Многое из опыта психологии в процессе интеграции наук «перебирается» в педагогику и становится средством улучшения, модернизации педагогических процессов (к сожалению, не всегда переосмысливаясь при этом с позиций специфического предмета педагогики). В свою очередь, и педагогика постоянно поставляет психологии фактологический материал (особенно – при внедрении инноваций), требующий определенной модификации психологических теорий, конкретизации или пересмотра уже выявленных закономерностей и тенденций развития психики.

Дидактическая тестология и история психологии. История дидактической тестологии неразрывно связана как с историей образования и педагогики, так и с историей психологии. Являясь одновременно и дидактическим средством контроля в системах образования и методом изучения образовательных и профессиональных компетенций личности, дидактическое тестирование вызревало и формировалось вместе с развитием подсистем контроля (в различные исторические эпохи, периоды) – и систем методов исследования и диагностирования в сопредельно развивавшихся педагогике и психологии.

Можно отметить сравнительно хорошо изученный и описанный доэкспериментальный период развития приемов психодиагностирования, предшествовавших появлению дидактической тестологии как относительно самостоятельного метода (контроля и изучения знаниевого потенциала личности, в первую очередь – обучающихся всех категорий). Их эволюция прослежена в нескольких фундаментальных работах В.М. Кандневского, Е.А. Михайлычева, Г.Ф. Карповой, Е.Е. Леоновой, затрагивалась в историко-педагогических разделах диссертаций, посвященных проблематике тестирования и методов эмпирических исследований в педагогике и психологии.

Заметим, что в основном фактологический материал в этих работах построен на вторичных источниках информации, не посвященных напрямую истории дидактического или психологического тестирования. Факты о практике применения диагностических заданий разного типа в древних цивилизациях, средние века, во всех сторонах света попутно вылавливались исследователями из исторических и философских работ, и самая большая их слабость – дефицит данных о репрезентативности полученных фактов и примеров из практики дидактического контроля, о массовости распространения в образовательной практике тех эпох (только ли в отдельных элитных столичных школах – или в про-

винции). Вряд ли это можно существенно исправить, поскольку большинство историко-педагогических и историко-психологических работ о ранних периодах развития психолого-педагогических наук построено на вторичных источниках, а проведение собственных исследований по рукописям древних и мертвых языков не сулит существенного пополнения фактологической копилки, трудоемко и, скорее всего, малопродуктивно. Углубленные исторические поиски здесь в принципе возможны, но мы их считаем малоперспективными, с точки зрения их полезности для современной дидактической тестологии. От того, что исследователь, перерыв за полгода кропотливой работы три центнера книг по истории древней Греции, выяснит, что какой-то прием проверки знаний практиковался не только Квинтилианом, но еще в нескольких ораторских школах (например, в Александрии и Антиохии) существенных знаний об истории тестирования не прибавится. А найти в дебрях прошлого какой-то неизвестный диагностический прием, потом напрочь забытый в течение полутора тысячелетий и восставший из пепла только сейчас – слишком трудоемко и функционально малозначимо для современной диагностической практики.

Значительно больший интерес представляет опыт экспериментальной педагогики и психологии рубежа 19–20 веков, когда и психодиагностическое, и дидактическое тестирование не выделялись из отдельных приемов (изучение личности и контроля знаний) в относительно самостоятельные методы исследования. Российские исследователи здесь поставлены в значительно более трудную ситуацию, чем зарубежные. Запрет на педологию в СССР сопровождался массовым уничтожением педагогической и педологической литературы, и отдельные экземпляры сохранились почти чудом. Если относящиеся к педологической практике работы известных специалистов 1920–1930-х годов (П.П. Блонского, Л.С. Выготского и др.) еще перепечатывались в 1950–1980 годы, то эти перепечатки проходили жесткую цензуру с устранением «пятен педологии», а первоначальные тесты либо утрачены, либо захламлены в архивах редакторов или издательств.

Поиски здесь весьма трудоемки, но достаточно перспективны по следующим соображениям.

Первое – они могут показать, какой класс проблем методологии и психодиагностики, связанных с тестированием, решили педагоги и психологи – экспериментаторы, как и насколько успешно их решали. Если учесть их хорошую научную выучку в добрых старых традициях дореволюционной российской высшей школы, дотошность и высокую принципиальность их как исследователей, исследования наследия этих ученых могут показать аспекты разработки и

применения дидактических тестов, на которые современные разработчики либо не обращали внимания, либо считают малозначимыми. Пример – рекомендации А.А. Люблинской-Алексеевой о технологии разработки и применения дидактических (и психодиагностических) тестов для дошкольников – из опыта конца 20-х – начала 30-х годов 20 века. Это уже прямая польза для современной теории и практики.

Второе – полученные педагогами 80–70 лет тому назад эмпирические данные в массовых обследованиях и лабораторных экспериментах – это данные о развитии наших дедушек и прабабушек в тех условиях бытия, полученные масштабных и репрезентативных психолого-педагогических экспериментах, которые очень близки по содержанию и масштабам многим современным инновациям (сравним внедрение лабораторно-бригадного метода – и современные коллективные способы обучения, внедрение исследовательского метода и метода проектов – и нынешние аналогичные инновации). И тогда, и ныне экспериментаторы сталкивались и с методологическими, и с психолого-педагогическими, и с организаторскими трудностями. И пытались их решить. Возникают вопросы – а что общего в этих былых и сегодняшних наших трудностях, удачах неудачах, какие факторы и насколько (процент, коэффициент) были значимы. И насколько (и как) преодолимы. А что общего в психическом и физическом развитии школьников и студентов 20–30 гг. прошлого века и двухтысячных и далее годов нынешнего века? Чем определяется это общее – чем объясняются различия? Здесь нам видятся залежи неиспользованного материала и об индивидуальной, и о социальной наследственности, и об истории российского менталитета, и об адаптивности различных социальных групп и подгрупп к ситуациям крутых реформ.

Нам представляется целесообразным, например, по тестовым материалам того времени на аналогичных выборках обследовать наших современных учащихся и прогнать результаты сопоставлений и факторы выявленной внутренней корреляции ответов через современные компьютерные программы статистико-математической обработки данных (позволяющие осуществлять кластерный и латентный анализ). Не исключено, что при получении результатов придется пересматривать некоторые психологические «учебниковские» аксиомы о соотношениях разных факторов в возрастном развитии, о распространенности различных психологических типов и (или) отклонений, о врожденном и наследственном не просто «вообще у человека», а в различных социальных группах.

Период развития советской психологии в 1930–1980 годов в первой своей половине – примерно до конца 1960-х годов, представляется нам малоинтерес-

ным и малоперспективным, поскольку запрет на тестовые методики в системе образования (и резкое их ограничение лабораторными рамками даже в дифференциальной и профессиональной психологии) привел почти на треть века к болезненному и по сей день пробелу в развитии дидактической тестологии. Но вот вторая половина этого периода – с середины 1960-х годов до распада СССР таит для исследователей истории психологии немало интересных проблем, значимых и для современности.

Прежде всего, это опыт программированного обучения и его психологического сопровождения. В истории педагогики к этому опыту относятся с некоторым пренебрежением, и совершенно необоснованно. Конечно, конструирование технических устройств для контроля знаний представляет ныне интерес скорее для истории учебной техники (хотя где-то на периферии, эти учебные классы все еще, возможно, эксплуатируются и по привычке, и потому, что для них десятилетиями разработаны дидактические материалы – конкретнее вопросы, карточки-задания). Технология конструирования контрольных материалов для этих технических устройств почти полностью перекочевала в современные компьютерные классы. И заметим, у многих разработчиков компьютеризированных тестовых материалов существенно не пополнялась новыми типами тестовых заданий.

Но вот мнения психологов, занимавшихся разработкой теоретических вопросов программированного и алгоритмизированного обучения (например, Н.Ф. Талызиной, активно спорившей с В.П. Беспалько о возможности тестовых заданий разного типа), сохраняют свое значение по сей день.

Более того, поиск статей таких авторов в журналах и ныне забытых малотиражных сборниках того времени, возможно, таят немало приятных сюрпризов для современных разработчиков дидактических тестов (например – данные обследований психологической позиции учащихся об их отношении к техническим средствам контроля, распространенность попыток хитроумного или слабознающего ученика «обдурить глупую машину», степень доверия самих педагогов к результатам машинного контроля и их готовность принимать участие в такой педагогической инновации и пр.).

Представляют интерес, на наш взгляд, и мнения классиков советской психологии по вопросам психической активности учащихся в процессе контроля, особенности восприятия учащимися разных психических типов (по различным основным типологиям) – различных типов тестовых заданий. Дело в том, что ныне немалая часть дидактических тестов строится по рекомендациям, выработанным зарубежными психодиагностами (А. Анастази и П. Клайн). Но при этом

крайне редко прогнозируется возможное восприятие разными типами обучающихся – разных типов тестовых заданий.

Исследования такого рода и сейчас крайне нужны, а материал для их (как минимум – для научной дискуссии как оптимум – для экспериментально обоснованных рекомендаций) поныне лежит, как мы уверены, в подзабытых работах советских психологов. Так что, поднимая эти залежи научных богатств наших предшественников-психологов (и именитых, и менее известных), мы не только (запоздало) отдадим дань их реальным заслугам перед современной психологией и тестологией (в т. ч. дидактической). Научное сообщество существенно сэкономит и время, и средства для дальнейшего продвижения дидактической (и психологической, социологической) тестологии.

Таким образом, еще раз отметим, что в плане интеграции дидактической тестологии с историей психологии в наши дни, являются особо значимыми исследования историко-психологического характера:

- по проблемам психологического осмысления опыта программированного и алгоритмизированного обучения – с результатами в виде спектра мнений (и аргументов) за и против различных форм и способов предъявления (и разработки) тестов заданий разного типа;
- об отношениях тогда и сейчас обучающихся различных психических типов как к программированному контролю, так и к его формам, организации;
- об отношении к этому же различных подгрупп педагогов (гендерным, статусным, региональным характеристикам).

Эта же линия должна быть, на наш взгляд, продолжена и в историко-психологических исследованиях последней четверти 20 в. – и в аналитических работах по современной психологии нач. 2000-х годов. Такая информация востребована, она поможет значительно повысить качество разработки дидактической тестологии профессиональными командами, в первую очередь за счет обоснования психологической валидности содержания и конструкта теста, за счет оптимизации подбора тестовых заданий различного типа.

Дидактическая тестология и общая психология. В контексте задач интеграции дидактической тестологии и общей психологии особо значимым представляется разработка ряда проблем, решение которых позволит добиться большей системности и прозрачности теории дидактической тестологии. И, одновременно, призвано помочь как в разграничении функций психолога и педагога-разработчика тестов, так и в определении перспективных линий их сотрудничества в создании высокопрофессиональных, максимально пригодных к стандартизации, предметных и интегративных (в т.ч. компетентностных) дидактиче-

ских тестов. Причем как нормативных (время которых еще не ушло), так и критериальных (более адекватных личностно-ориентированному образованию).

К числу особо значимых проблем интеграции дидактической тестологии и общей психологии на наш взгляд относятся систематизация и соотнесение общих и специфических требований к тесту как инструменту исследования и как к инструменту диагностики в психологии и в педагогике. Это очень близкие, но не тождественные понятия, если учесть, что исследовательский инструментарий приоритетно нацелен на приращение новых научных знаний, но попутно обычно дает и диагностическую информацию. А диагностический инструментарий – наоборот. Далеко не все характеристики их качества полностью совпадают. Это может, на наш взгляд, отразиться в требованиях:

- к надежности инструментария (количество способов проверки, минимально допустимые коэффициенты);
- к содержательной и критериальной валидности (доминантные аспекты приоритетной валидности, коэффициенты валидности разного типа);
- к минимально необходимым (допустимым) выборкам апробации, их числу, способам расчета;
- к квалификации экспериментаторов (при создании теста) и пользователей после его минимальной стандартизации.

Дидактическая тестология и возрастная психология. Основные линии взаимодействия:

А. Возрастная психология поставляет для дидактической тестологии важнейшие в методологическом аспекте сведения, которые проектировщикам дидактических тестов необходимо учитывать еще на стадии замысла теста, его типа и масштабов предполагаемых обследований на различных возрастных контингентах. Как минимум это систематизированные сведения:

- о типичном для данного возраста уровне развития познавательных процессов для определения оптимального соотношения сложных и простых заданий; для оптимизации соотношения заданий, требующих от испытуемых выполнения различных психических операций – чтобы избежать «перекосов» при доминировании каких-либо формулировок;

- об особенностях эмоционально-волевых процессов и устойчивости умственной работоспособности (особенно – дошкольников, учащихся начальной, средней, старшей школы, студенчества младших и старших курсов). Это необходимо для определения максимальной для теста, оптимального времени, рекомендуемого для его выполнения, для внесения целесообразности в структуру теста (по всей его протяженности, длине), релаксирующих или мобилизующих

заданий (возможно – картинок, иллюстраций, как это делается при составлении больших анкет социологами – профессиональными разработчиками инструментария). А также – для возрастной адаптации инструктивно-методических материалов и рекомендаций для обследуемых и тестотехников (вплоть до рекомендуемых типичных для разных ситуаций речевых оборотов при стимулировании активности и добросовестности обследуемых, при возникновении возможных конфликтных ситуаций).

Б. Возрастная психология, систематизируя и представляя разработчикам дидактических тестов данные о типичных возрастных особенностях, позволяет проводить психологическую валидизацию тестов и тем самым:

- по тесту, уже готовому и защищенному в диагностическую (мониторинговую) практику, определить его слабые и сильные места (группы заданий, потенциально наиболее трудных, представляющих возможную угрозу искажения информации, нерациональную длину теста или нормативы времени его выполнения и т. д.);
- по конструируемому дидактическому тесту заранее принять меры для оптимизации его структуры, соотношения заданий разного типа.

Проведя для дидактического теста его психологическую валидизацию, можно рассчитывать на получение с его помощью дополнительной, психологически значимой информации, которая, в свою очередь, может пополнять информационную базу возрастной психологии – и одновременно давать дополнительную психологически значимую информацию для коррекционной работы с обследуемыми – как индивидуальной, так и групповой, для большей обоснованности управленческих решений, принимаемых по результатам тестирования.

Дидактическая тестология и психология обучения. Взаимоотношения дидактической тестологии и психологии обучения естественным образом складываются по трем основным линиям:

- выяснение и определение роли дидактических тестов разного типа и уровня в психологически обоснованной организации образовательного процесса в целом (в школе, колледже, вузе, системе повышения педагогической квалификации);

- ознакомление педагогов всех вузов образовательных учреждений с функциями и возможностями дидактических тестов разного типа и активное освоение ими необходимых им технологий дидактического тестирования по адресным программам дополнительной тестологической подготовки (программам для начинающих педагогов-исследователей – дипломников, аспирантов, соискателей; для управленцев, для тестотехников, для разработчиков дидактических

тестов, для рядовых педагогов-пользователей). Результатом должно быть принятое педагогами дидактического тестирования как эффективного средства, инструмента оперативного и систематического контроля, осознание возможностей и ограничений дидактических тестов разного типа;

- осознание и принятие обучающимися дидактических тестов как обязательного и необходимого лично им педагогического средства самопознания и самооценки, саморегуляции их собственной образовательной траектории, как средства объективного сопоставления своих учебных достижений с учебными достижениями товарищей.

Дидактическая тестология и психофизиология. Основными линиями взаимодействия дидактической тестологии и психофизиологии являются:

- выявление психофизиологических особенностей работы испытуемых разных возрастных групп и разных типов ВПД (особенно – темперамента) с дидактическими тестами разного типа и различного объема (композиция теста, количество ТЗ) и с ТЗ различного типа;

- типичная динамика работоспособности учащихся разных возрастных групп с бланковыми и компьютерными дидактических тестов.

Именно в этих направлениях мы считаем исследования на стыке двух наук наиболее перспективными.

Дидактическая тестология и коррекционная психология. Для коррекционной психологии психологически валидизированные дидактические тесты могут представлять практическое значение: поставляемые ими сведения о базовом диагностируемом уровне ЗУНов, компетенций – и, что особо важно, о типичных пробелах, ошибках испытуемых и их возможных психологических причинах. При сохранении возможности вернуться обследованному (вместе с педагогом-предметником) к результатам выполнения дидактических тестов (что вполне реально при компьютерном тестировании) это создает условия и для индивидуальной коррекционной работы. Если по ходу анализа результатов тестирования будет выяснено, что число и характер ошибок какого-то типа выше статистически ожидаемого, какие-то задания оказались неожиданно трудными для слишком большого числа обследуемых – это даст сигнал руководителям ОУ (управленцам данного мониторингового уровня) о необходимости:

- дополнительно проанализировать методики преподавания данных проблемных тем, уроков;
- возможно – дополнить или заменить методобеспечение педпроцесса по этой проблематике, расширить спектр форм и методов контроля по данному предмету образовательной области;

- провести дополнительно с педагогами-предметниками семинары, мини-курсы по повышению квалификации, обмену опытом с теми учителями, в чьих классах (учебных группах) было меньше всего подобных ошибок;
- школьным психологам провести дополнительную психодиагностику для углубленного анализа причин таких отклонений и, если возможно, групповые тренинги с теми учащимися, которые давали худшие результаты в выборке (класса, учебной группы).

Следует отметить, что для коррекционной психологии и педагогики наибольшую ценность представляют критериально-ориентированные тесты и тестовые задания, а также тесты обучаемости (прогностические тесты по терминологии англоязычных тестологов).

Для углубленной психодиагностики будут значимыми и материалы обычного нормативного дидактического тестирования – но они для психологической и педагогической коррекции только ставят проблему. И то – только если проведена психологическая валидизация теста. А вот специальные тесты (субтесты, пакеты ТЗ), разработанные для выявления возможных ошибок и их углубленного анализа – помогут проблему решить.

На наш взгляд, вполне целесообразно для интеграции дидактической тестологии и коррекционной психологии:

- систематизировать накопленные за многие годы еще в дореволюционной и советской педагогике и психологии задания, контрольные работы, созданные для диагностики типичных ошибок по учебным дисциплинам и образовательным областям;
- создать при крупных диагностических центрах (федеральных и региональных) доступные банки таких заданий и контрольных работ, широко распространить информацию о них среди учительства и стимулировать профилактическую и коррекционную работу педагогов-предметников (хотя бы как дополнительные образовательные услуги);
- ориентировать на научную и методическую разработку указанных выше проблем аспирантов и соискателей (особенно – из числа учителей-практиков) и оказать им организационную и грантовую поддержку.

Дидактическая тестология и социальная психология. Одним из значимых критериев разработки дидактических тестов – кто является обследуемым:

- отдельный индивид;
- масса – т. е. различные (гендерные, профессиональные, территориальные) условные группы – выборки (учащиеся городских и сельских школ, студенты педагогических вузов или технических колледжей и т. д. и т. п.);

- контактные малые группы, призванные, по замыслу разработчика этого редкого типа дидактических тестов, именно совместно решать задания теста.

Сразу отметим, что тесты последнего вида очень редки в психодиагностике, хотя известны на бытовом уровне достаточно давно как командные испытания разного типа при решении сугубо прикладных задач, требующих взаимодействия и координации их участников. Включая дидактические тесты такого типа в основную классификацию мы испытывали некоторые сомнения, поскольку в литературе по дидактической тестологии они нам не встречались. Но значит ли это, что их и в природе нет, или – что они в системе образования не нужны?

Если непредвзято рассмотреть ЦЕЛИ тестирования, то мы увидим, что при классическом традиционном нормативном (нормативно-ориентированном) тестировании уже по замыслу все тесты по всем учебным дисциплинам ориентированы на сугубо индивидуальную работу испытуемого с тестовыми материалами. Для обеспечения независимости от других обследуемых предпринимается (причем – с древнейших времен, как в Китае) максимальная изоляция обследуемого от всех возможных источников получения несанкционированной (разработчиком, организатором тестирования) информации, помогающей обследуемому решить ТЗ в случае затруднений. Опора только на личные силы – память, внимание, полученные ЗУНы, развитые у него лично компетенции. Всякое нарушение (шпаргалки, подсказки со стороны других учащихся или педагогов, причастных к сеансу тестирования) – наказуется (от фиксации такого факта и незачета заданий, при выполнении которых получена внешняя поддержка – до изгнания с сеанса тестирования). Для обеспечения этих условий принимаются и рекомендуются разные меры.

При сугубо индивидуальном «парном» тестировании, проводящемся тет-а-тет педагогом (психологом) и обследуемым, в ряде случаев допускается «дозированная помощь» испытуемому. Например, при тестировании дошкольников, слабоуспевающих. Но она нацелена на стимулирование самостоятельного ответа – интонацией, общими добрыми словами («постарайся», «вспомни получше», «не спеши», «не сдавайся так быстро» и т. п.). Максимум этой помощи (что уже считается, по замыслу индивидуального тестирования, маложелательным – это «наводящие вопросы» со стороны тестолога). В такой ситуации всякая внешняя помощь отвергается тестотехником, а сеанс проводится обычно в кабинете в углу классной комнаты – там, где не могут помешать извне. Социально-психологический аспект в этой ситуации связан со стилем общения (вербального и невербального) тестотехника и обследуемого, с активным взаимным

наблюдением за мимикой и пантомимикой. Вряд ли надо доказывать, что обычный ученик по пренебрежительной гримасе тестотехника сообразит, что он дает неверные ответы, а тестолог заметит затруднение в ответе у обследуемого по его напряженности, почесыванию затылка или прикусыванию карандаша.

В аспекте этики дидактического тестирования в подобных ситуациях важно инструктирование и обследуемого, и тестотехника. Обследуемого – по рациональной тактике решения данного пакета ТЗ. Например, решать вначале все те задания, ответы на которые он точно знает, независимо от их тематической направленности.

При построении теста по тематическим субтестам это приводит к необходимости быстро и часто переключаться с одной системы логических операций на другую. Что сравнительно легко дается холерикам и сангвиникам, но замедляет темп работы по дидактическим тестам у флегматика и может вызвать стресс у меланхолика. Особенно – если тестирование ответственное (итоговое, аттестационное).

При построении теста как набора ТЗ все возрастающей степени сложности (что мы считаем целесообразным далеко не всегда – лишь когда это мотивировано истинными целями определения пределов компетенций тестируемых) – ситуация иная. Тут уже изначально (обычно) заложены в пакет ТЗ «перескоки» обследуемого с одной группы усвоенных тематических знаний (при нашей предметной системе обучения) на другую, то есть при условном (и отмеченном парциальными текущими отметками равенстве усвоения «хорошими учениками» учебной дисциплины в более выгодной психологической ситуации явно окажутся холерики и сангвиники.

Для педагога-тестотехника (а желательно – и психотехника с имитационными упражнениями и проблемными ситуациями) должен носить нормативный характер обязательной дополнительной профподготовки.

В русскоязычной литературе мы не встречали детализированных сценарных описаний таких тренингов, хотя установочные инструктивно-методические материалы по проведению сеансов тестирования (в т. ч. – по ЕГЭ) – имеются. Независимо от провозглашаемого в целях почти любого тестирования равенства условий для всех обследуемых полного достижения реализации этого принципа не происходит. Но только тренинги, проводимые профессионалами, смогут смягчить и сблизить личностные особенности тех, кто непосредственно проводит тестирование.

Исследовательскими задачами экспериментального характера мы считаем:

- разработку и апробацию тренинговых программ для подготовки организаторов и тестотехников исполнителей сеансов тестирования;

- создание и апробацию пакета диагностических методик для отбора (из среды педагогов) наиболее потенциально пригодных к этой работе (и категорического отсева – непригодных);
- проведение серии фиксируемых экспериментов по результативности однотипных (по сложности и предметной направленности) сеансов тестирования, осуществляемых специально подготовленными в тренинге педагогами-тестотехниками и не прошедшими такой тренинг.

Наша гипотеза – при примерном равенстве базовой подготовки обследуемых учащихся различия будут значимыми – особенно для подгрупп слабых и среднеуспевающих по тестируемым дисциплинам, а также для подгрупп по типу темперамента (последнее можно выявлять как до, так и после сеанса тестирования – хотя бы по опроснику Г. Айзенка для диагностики экстра-интровертивности и нейротизма).

Все сказанное выше относится и к ситуации парной диагностики, и к аудиторной (массовой), за исключением ряда моментов. Если в парной диагностике эмоциональный настрой, самочувствие партнеров (тестотехник – обследуемый) непосредственно передается друг другу, замечается и чувствуется (соответственно – взаимовлияет) достаточно активно (и наблюдаемо), то при аудиторном тестировании мы встречаем несколько ситуаций взаимодействия. Сидящие в аудитории (и при бланковом, и при компьютерном тестировании) – сборная аудитория (из разных школ, учебных групп) как при ЕГЭ, при тестировании по TOEFL – англо-американскому тесту на базовое знание английского для обучения в англоязычных вузах. Реально они не знакомы друг другу, но вполне может передаваться и иррадиировать состояние бодрой уверенности или страха неудачи.

Даже, если вербальное общение на самом сеансе тестирования, как обычно, строго запрещено – психическое заражение различными состояниями настроения может происходить (и реально происходит) еще до захода в аудиторию, компьютерный класс. Для этого требуются считанные минуты, а они есть. Невербальное общение: общий внешний вид, нервозность или бодрый настрой – передаются и воспринимаются и в самой аудитории – и здесь никакие запреты тестологов, куратора сеанса тестирования не срабатывают. А вот внешние яркие проявления поведения негативного характера и у обследуемых, и (не дай Господь) у тестолога – срабатывают эффективно, непредсказуемо и сугубо избирательно. Кто-то с крепкими нервами или просто слабой эмпатией может вообще не заметить излишней резкости в инструкциях и замечаниях тестолога или не прореагировать или проигнорировать (даже заметив) истерику и слезы у девочки, не справившейся с несколькими заданиями подряд (может – просто переутомилась от ночной зубрежки перед экзаменом-тестом).

Другие – в зависимости от личной стрессоустойчивости в каждом таком случае могут потерять на повторном сосредоточении на тестовых заданиях десятки секунд, складывающихся в драгоценные и критические минуты. В худшем случае, что встречалось на практике, часть аудитории может поддаться истерическим настроениям или панике. Все зависит от состава аудитории и возможного неблагоприятного (но сугубо случайного и трудно предсказуемого) стечения неблагоприятных (а, возможно, и благоприятных) обстоятельств.

Отрицание возможности подобных ситуаций бессмысленно. Для их профилактики существуют инструкции тестотехникам. Но частота их распространенности неизвестна, хотя, явно, ситуации негативного плана столь же негативно влияли и на результаты индивидуального тестирования, и на совокупные результаты отдельных локальных выборок (и на ЕГЭ, и в аттестационном централизованном тестировании).

Ретроспективно достаточно точно измерить степень негативности их влияния невозможно. Но даже приблизительное экспертное оценивание их частотности проявлений (опрос тестотехников по репрезентативной выборке) и мнений тестотехников о степени их негативного влияния (хотя бы на какой процент находившихся в аудитории при таком случае это повлияло отрицательно; насколько – в процентах – примерно снизились по мнению тестотехника совокупные результаты аудитории – выборки) уже приблизило бы нас к оценке значимости подобных ситуаций. И, соответственно, к «поправочным коэффициентам» доверия к результатам тестирования на разных управленческих уровнях и по разным тестам (в т. ч. – и по ЕГЭ).

Дидактическая тестология и психология личности. Многогранность проблем психологии личности и недостаточно четкая науковедческая определенность ее статуса как науки (одни психологи включают ее в структуру социальной психологии, другие считают автономной психологической областью) несколько затрудняет характеристику всех линий ее взаимосвязи с дидактической тестологией. Однако некоторые из них представляются довольно четко: доказано многочисленными наблюдениями и педагогов и психологов влияние личностной позиции обследуемого на характер его работы с тестом – от повышенной и осознанной заинтересованности в получении объективной внешней картины уровня своих компетенций для последующего целенаправленного самосовершенствования – до полной незаинтересованности в прохождении тестирования по самым различным мотивам со всеми их возможными сочетаниями. Это может быть и отсутствие интереса или даже отвращение к данной области знаний (автор с детства терпеть не мог химию, хотя и сейчас охотно поль-

зуются ее плодами в быту), и застоявшийся конфликт именно с преподавателем данного предмета.

При интересе к предмету учащийся чаще всего будет стараться себя пере-силить (волевая направленность), при его отсутствии – неизвестно. Если взять за основу анализа широко известную и зарекомендовавшую себя в педагогических исследованиях концепцию структуры личности К.К. Платонова, то можно сказать, что все подструктуры личности по-своему влияют на участие обучающегося и его результативность в тестировании.

Перспективными направлениями исследований на грани дидактической тестологии и психологии личности мы считаем:

- изучение в каждой из подструктур личности у различных психологических типов обучающихся (разных возрастных групп) доминирующих факторов при работе с тестами разного типа (монопредметными и интегративными, скоростными и не требующими жестких временных ограничений в работе с ними, нормативными и критериальными и т. д.);
- разработка и проверка пакетов психодиагностики стиля работы с тестами, позволяющих проводить психопрофилактику – особенно, перед важными аттестационными тестовыми проверками, перед ЕГЭ;
- разработка и проверка психотренинговых упражнений для оптимизации работы с тестами разных психических типов, для создания им ситуаций максимального психического благополучия.

Библиографический список

1. Михайлычев Е.А. Теоретические основы педагогической диагностики [Текст]: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – Екатеринбург, 1991. – 21 с.
2. Михайлычев Е.А. Дидактическая тестология [Текст]. – М.: Народное образование, 2001. – 432 с.
3. Михайлычев Е.А. Современная российская дидактическая тестология: методология и науковедческий статус дидактической тестологии [Текст]. – Таганрог: Танаис, 2010. – 272 с.
4. Образовательная инженерия. Понятия. Подходы. Приложения [Текст] / Е.Ю. Авксентьева, Е.А. Михайлычев, И.Д. Рудинский, М. Е. Солнышков и др. / под ред. И. Д. Рудинского, Е. З. Власовой. – М.: Горячая линия – Телеком, 2021. – 240 с.

С.А. Петрушенко, М.А. Пуйлова

ПРОДУКТИВНЫЕ МОДЕЛИ УНИВЕРСИТЕТСКОГО НАСТАВНИЧЕСТВА

Аннотация. В статье рассматриваются сущностно-смысловые основы наставничества как феномена и элемента системы непрерывного образования. Авторы представляют продуктивные модели университетского наставничества в контексте деятельности Приазовского научного центра Российской академии образования Таганрогского института имени А.П. Чехова (филиал) ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)».

Ключевые слова: наставничество, наставник, модель наставничества, система образования, научно-исследовательская деятельность, исследовательский продукт.

S.A. Petrushenko, M.A. Puylova

PRODUCTIVE MODELS OF UNIVERSITY MENTORING

Annotation. The article examines the essential and semantic foundations of mentoring as a phenomenon and element of the system of continuing education. The authors present productive models of university mentoring in the context of the activities of the Azov Scientific Center of the Russian Academy of Education of the A.P. Chekhov Taganrog Institute (branch) of the Russian State University of Economics (RINH).

Key words: mentoring, mentor, mentoring model, education system, research activity, research product.

Сегодня в век инноваций, серьезных достижений в научно-технической сфере в современном образовании мы все чаще возвращаемся к мысли о необходимости возрождения наставничества. Наставничество активно изучалось в 70-80-е гг. XX века в рамках адаптации молодых специалистов на производстве. Так или иначе оно существовало в школах: за начинающими учителями закреплялся педагог-наставник, который оказывал необходимую методическую помощь.

Наставничество как феномен и элемент системы непрерывного образования являлся предметом исследования таких ученых, как О.А. Абдуллина, В.И. Загвязинский, И.Ф. Исаев, Н.В. Кузьмина, Л.С. Подымова, В.А. Слостенин и др. Научных работ, посвященных проблеме возрождения

системы наставничества как способа развития практики закрепления выпускников профессиональных образовательных организаций на производстве, в настоящее время крайне мало (Т.Ю. Осипова, Е.Н. Фомин) и они носят лишь дискуссионный характер.

В начале 90-х годов произошла смена профессиональных приоритетов, начался переход к рыночным отношениям, ценности и жизненные приоритеты изменились. Все это привело к тому, что наставничество, как введение молодых работников в профессию, перестало быть актуальным и прекратило свое существование. В результате сейчас мы имеем отрыв одного поколения от другого и «старение» профессионалов в ряде отраслей: инженерия, приборо- и машиностроение, педагогике. Потребность в расширении практик наставничества в образовании, как и в других сферах, на протяжении нескольких последних лет осознается на различных уровнях управления.

Каждый начинающий специалист, делая первые шаги в своей профессии, испытывает определенные трудности. Многие кажутся сложными, непонятными и требуют приложения огромных усилий для достижения поставленной цели. Становление учителя, без сомнения, происходит гораздо труднее, чем человека любой другой профессии. Ведь для успешного развития ему недостаточно иметь багаж педагогических знаний, умений и навыков, полученных в учебном заведении.

Для молодого учителя вхождение в новую деятельность сопровождается высоким эмоциональным напряжением, требующим мобилизации всех внутренних ресурсов. Именно в этот момент начинающему педагогу необходима помощь опытного коллеги, который наставит его к правильному выбору, иногда в сложных ситуациях свободного морального выбора, придаст уверенности в принятии решений, поможет проанализировать и объективно оценить правильность профессиональных шагов.

Что подразумевают под понятием «наставник, наставничество»? Наставничество, как феномен, носит общеисторический, социально-культурный, экономико-производственный и педагогический характер и, представляет собой:

- сложный способ передачи знаний, умений, навыков молодому человеку от более опытного и знающего;
- предоставление молодым людям помощи и совета;
- оказание необходимой поддержки в социализации и взрослении.

Отсюда вытекает основная цель наставничества – оказание помощи сотрудникам (стажерам) в их профессиональном становлении.

Характеризуя основные задачи наставничества, стоит в первую очередь отметить, что это:

а) адаптация к корпоративной культуре, усвоение традиций и правил поведения в данном подразделении.

б) ускорение процесса обучения основным навыкам профессии, развитие способности самостоятельно и качественно выполнять возложенные на него задачи по занимаемой должности.

Кроме того, на первый план выступают и такие задачи, как помощь педагогу на входе в профессиональную деятельность и оценка своей готовности к этой деятельности.

Это, в свою очередь подразумевает анализ образцов реальной профессиональной деятельности будущего педагога, опору на разработанные стандарты профессиональной деятельности, а в основе, что очень важно, единое понимание норм и требований лучшей практики, к которой готовится будущий педагог.

Продолжая анализировать задачи наставничества, необходимо сказать и о том, что оно важно в целях управления качеством профессиональной деятельности, поскольку осуществляется через регулярное оценивание этой деятельности. В связи с реализацией ФГОС появились новые требования к деятельности учителя. Стоит признать и тот факт, что даже педагоги, обладающие определенными методическими компетенциями, испытывают профессиональные затруднения такие, как:

- заполнение технологической карты;
- определение личностных достижений учащихся на уроке;
- составление методических рекомендаций по восполнению дефицитов в знаниях и умениях учащихся.

Таким образом, мы подошли к определению феномена наставничества сегодняшнего дня, учитывая тенденцию технологизации образования. В настоящее время наставничество рассматривается как технология, обеспечивающая передачу посредством планомерной работы ЗУНов и установок от более опытного человека (наставника) к менее опытному.

Безусловно, любая технология предполагает определенную этапность, алгоритм. Основными этапами наставнической деятельности, основанными на технике формирования умения, предложенной Д. Колба, являются следующие:

1 этап. Я расскажу – ты послушай. На данном этапе необходимо замотивировать молодого специалиста на освоение навыка.

2 этап. Я покажу – ты посмотри. Главной задачей этого этапа является

продемонстрировать молодому специалисту то, чему вы хотите научить.

3 этап. Сделаем вместе. Здесь важно узнать, какие действия наставника зафиксировал молодой специалист. Объяснить, почему нужно делать именно так.

4 этап. Сделай сам – я подскажу. Молодой специалист выполняет задание, а после выполнения даёт обратную связь.

5 этап. Сделай сам – расскажи, что сделал. На этом этапе целесообразно попросить молодого специалиста показать то, чему Вы его научили [1].

Если процесс наставничества организован и осуществляется в той канве, ключевые моменты которой указаны выше, то, как результат, приобретаются способности к:

- самостоятельной деятельности;
- самостоятельному решению задач;
- преодолению барьеров;
- самоуправлению процессами саморазвития, образования, адаптации, карьерного роста и др.;
- устранению профессиональных дефектов.

И в таком случае мы можем утверждать, что наставничество – это адаптация, поддержка, обучение, развитие и сопровождение молодых специалистов.

Рассматривая теоретические аспекты наставничества, считаем целесообразным привести существующие модели этой деятельности:

- традиционное (индивидуальное);
- ситуационное;
- партнёрское;
- групповое;
- краткосрочное;
- скоростное;
- флэш–наставничество;
- онлайн–наставничество;
- саморегулируемое;
- реверсивное;
- командное [2].

На выбор модели влияют и профессия, и конкретная ситуация и объективные условия.

Целесообразно в русле нашего исследования обратиться к вопросу о том, какие личностные качества будут полезны наставнику.

Исследователи Блинов В.И., Есенина Е.Ю. выделяют следующие качества, необходимые наставнику для успешной реализации задач:

- отсутствие профессиональных дефицитов;
- личный опыт преодоления профессиональных дефицитов;
- внутренняя мотивация к наставничеству;
- интерес к деятельности сопровождаемого;
- открытость, общительность, коммуникабельность;
- лидерские качества;
- нацеленность на результат;
- терпение и толерантность;
- соответствие личных целей ценностям наставляемого;
- склонность к саморазвитию.

Рассматривая вопрос о личностных качествах наставника, необходимо указать и те, которые будут выступать «тормозом», препятствовать передаче опыта:

- избыточная авторитарность;
- эгоцентризм;
- тревожность, невротизм;
- стремление к гиперопеке;
- перфекционизм;
- выраженная интроверсия;
- замкнутость [3].

До какого момента человек нуждается в наставнике? Это очень важный вопрос. Сколько на это нужно времени? Сколько сил? Сколько тонн опыта нужно передать? А ответ на этот вопрос дал нам еще Адольф Дистервег, который сказал, что «Воспитание, полученное человеком, закончено, достигло своей цели, когда человек настолько созрел, что обладает силой и волей самого себя образовывать в течение дальнейшей жизни и знает способ и средства, как он это может осуществить в качестве индивидуума, воздействующего на мир» [4, 59].

Осмысливая содержательные основы проблемы, а именно миссию университетского наставничества в XXI веке, в рамках деятельности Таганрогского института имени А.П. Чехова (филиал) РГЭУ (РИНХ), исторически выступающего одним из центров подготовки педагогических кадров для системы образования Дона, представим наработки нашего уникального творческого исследовательского коллектива Приазовского научного центра Российской академии образования (РАО) в контексте

обеспечения решения стратегически важных и актуальных, в непростых противоречивых условиях развития Российского государства и общества решении задач отечественной системы педагогического образования.

Открытие Приазовского научного центра РАО, которое было организовано по инициативе и при поддержке директора Таганрогского института имени А.П. Чехова (филиал) РГЭУ (РИНХ), доктора политических наук, профессора Андрея Юрьевича Голобородько, представляет уникальную возможность для расширения пространства образовательных, проектных и исследовательских коопераций, их вывода на принципиально новый уровень, а учитывая территориальное расположение нашего вуза, способствуя при этом и укреплению взаимодействия с педагогическими вузами новых регионов России: ДНР, ЛНР, Запорожской и Херсонской областей. Одной из задач Приазовского научного центра является наставничество в научной деятельности.

Наставничество в создании востребованного практикой исследовательского продукта на площадке Таганрогского института имени А.П. Чехова (филиал) РГЭУ (РИНХ) осуществляется в соответствии с представленной уровневой моделью структуры (рисунок 1).



Рисунок 1 – Уровневая модель наставничества педагогических работников в образовательных учреждениях

На рисунке представлены особенности функционирования инфраструктуры производства инноваций на площадке Таганрогского института имени А.П. Чехова (филиал) РГЭУ (РИНХ). Все представленные компоненты находятся в тесном взаимодействии.

Работа лабораторий, центров, базовых кафедр направлена на решение актуальных научно-исследовательских задач в сфере образования. Научно-исследовательская деятельность в институте осуществляется в рамках деятельности научных школ, научно-исследовательских центров и лабораторий, через студенческое научное общество, научные центры и лаборатории (центр междисциплинарных исследований «Антропология детства», научно-образовательный центр «Медиаобразование и медиакомпетентность», научную лабораторию «STEAM-образование» и другие). Координация научных исследований с Российской Академией образования осуществляется Приазовским научным центром РАО.

Возвращаясь ретроспективно к событиям полуторагодичной давности, когда президент Российской академии образования Ольга Юрьевна Васильева на открытии Приазовского научного центра, отметила, что Таганрогский институт имеет богатую историю и обладает значительным научным потенциалом для решения актуальных проблем в сфере образования в целом и педагогического образования в частности.

Институт продолжает динамично развиваться и в настоящее время: появляются новые имена ученых, в том числе и молодых, которые продолжают славные традиции своих педагогов и вносят свой вклад в развитие родного вуза, науки, российского образования. Все это говорит о серьезном потенциале и готовности к наставничеству.

Важный аспект развития отечественной системы образования в условиях новой реальности – возрастание роли воспитательной миссии конструируемой образовательно-познавательной среды, коррелирующей с важностью решения задач формирования в картине мира детей и молодежи уважительного отношения к родной истории, культуре, традиционным ценностям, составляющим ядро российского культурно-цивилизационного, генетического кода.

И здесь стоит отметить, что институт и Приазовский научный центр не только призваны представлять собой площадку для осуществления образовательной и исследовательской деятельности профессорско-преподавательского состава и обучающихся, но и выступать своего рода «мостом» для трансфера инновационных педагогических технологий в реальную образовательную среду, иметь широкие возможности для формирования, аккумуляции и развития человеческого и социального капитала.

Подводя промежуточный итог деятельности Приазовского научного центра, стоит отметить, что проведено уже более 18 научных мероприятий (научно–практические конференции, форумы, вебинары, научные круглые столы), в том числе 9 международных, 5 всероссийских.

Участие молодых ученых нашего вуза в этих мероприятиях стало возможным благодаря их наставникам – научным руководителям.

Деятельность Приазовского научного центра РАО направлена на выполнение соглашения о научном сотрудничестве на основе интеграции научно-образовательных потенциалов Российской академии образования и РГЭУ РИНХ в реализации совместных фундаментальных и поисковых научных исследований в сфере науки, образования, современных технологий, а также инновационных проектов.

И в этом смысле деятельность Приазовского научного центра РАО предоставляет уникальную возможность для расширения пространства образовательных, проектных и исследовательских коопераций, их вывода на принципиально новый, инновационный уровень. Благодаря такой возможности (взаимодействия в рамках творческих, кооперативных проектов) студенты, магистранты, аспиранты получают дополнительные возможности для всестороннего развития, могут открывать для себя актуальные перспективы, реализовывать креативные решения и получать результаты, которые ждет вся наша страна.

Стоит особо подчеркнуть, что молодые ученые Таганрогского института имени А.П. Чехова (филиал) РГЭУ (РИНХ) уже имеют заслуги в рамках участия в некоторых научных мероприятиях, проведенных РАО.

Так, в октябре 2022 года в Москве под эгидой Российской академии образования (РАО) прошли дебаты молодёжных исследовательских команд в области педагогического образования «Традиции и будущее современной педагогики». Таганрогский институт имени А.П. Чехова (филиал) РГЭУ (РИНХ) представляла команда, состоящая из преподавателей кафедры психолого-педагогического образования и медиакоммуникации и кафедры английского языка, аспирантов педагогических направлений и обучающихся института.

Участие в финальном туре интеллектуальной игры, прошедшей в формате педагогической Олимпиады, принимала команда «Педагоги Приазовья» ТИ имени А.П. Чехова (филиал) РГЭУ (РИНХ), которая одержала уверенную победу, лидируя на всех этапах конкурса и с существенным отрывом в 22 балла заняла почетное первое место!

В марте 2023 г. состоялись дебаты молодых ученых «Педагогическая наука в зеркале будущего», организованные в рамках II Всероссийского форума «Педагогическое образование в российском классическом университете» Министерством науки и высшего образования Российской Федерации и Российской академией образования (РАО). Таганрогский институт имени А.П. Чехова (филиал) РГЭУ (РИНХ) представили аспиранты университета, являющиеся также педагогами школ Таганрога. Форум стал частью комплекса мероприятий, проводимых РАО в честь Года педагога и наставника, 80-летия РАО и 220-летия со дня рождения основателя отечественной педагогики К.Д. Ушинского. В финальный, второй, тур дебатов прошли участницы, представляющие Приазовский научный центр РАО. В подготовке к такому важному испытанию участникам помогали их наставники.

Российской академией образования в октябре 2022 года впервые был объявлен конкурс молодежных проектов «Территория культуры». От Приазовского научного центра было подано на этот конкурс более 20 заявок молодых (до 35 лет) педагогов, в том числе, заявки преподавателей Таганрогского института имени А.П. Чехова (филиал) РГЭУ (РИНХ), выпускников нашего вуза, педагогов дошкольных и общеобразовательных организаций Таганрога и Ростовской области, социальных партнеров, сотрудников организаций дополнительного образования.

Финалистами конкурса «Территория культуры», стали следующие проекты:

- «Образовательный форум. «Казачество. #НашКультКод» наставник – Кораблев А.О. преподаватель кафедры педагогики дошкольного, начального и дополнительного образования Таганрогского института имени А.П. Чехова (филиал) РГЭУ (РИНХ), педагог дополнительного образования МБУК Дворец молодежи г. Таганрога;
- «Организация предметно-пространственной среды STEAM-образования дошкольников», подготовленный коллективом педагогов МБДОУ «Центр развития ребенка «Ромашка», наставник – руководитель Областной инновационной площадки – профессор М.А. Пуйлова;
- «Применение системы «Мобильный класс» в школьном курсе математики» – Сальная Е. Студентка магистерской программы «Математическое образование», выпускница Таганрогского института имени А.П. Чехова (филиал) РГЭУ (РИНХ) 2022 г.

Руководителями и наставниками проектов-победителей выступили сотрудники Приазовского научного центра РАО.

Широкий тематический спектр научных мероприятий, а это и проблемы наставничества, и инклюзивные процессы, современные подходы к проектированию урока и другие, безусловно, способствуют формированию профессиональных компетенций молодых ученых.

Начало 2023 года также было наполнено научными событиями. Из них стоит выделить следующие:

- Семинар молодых ученых «Современные проблемы. Поиски. Креативные решения».
- Дискуссионная площадка «Основы педагогического проектирования социокультурной среды (обобщение опыта по результатам экспертизы молодежных проектов конкурса РАО)», которые были проведены сотрудниками Приазовского научного центра РАО, а молодые исследователи имели возможность поделиться тем опытом, который они приобрели в процессе реализации научных исследовательских проектов и коопераций в рамках мероприятий Приазовского научного центра на площадке РАО.

В апреле 2023 года по инициативе Приазовского научного центра РАО был объявлен Всероссийский конкурс исследовательских работ студентов и магистрантов «STEAM-технологии в образовании будущего». Проблемами STEAM занимается одна из лабораторий Таганрогского института имени А.П. Чехова (филиал) РГЭУ (РИНХ) «STEAM-образование». Благодаря поддержке РАО на конкурс были присланы научно-исследовательские проекты студентов и магистрантов вузов России.

Как видно, первые полученные результаты исследований в рамках деятельности Приазовского научного центра Таганрогского института имени А.П. Чехова (филиал) РГЭУ (РИНХ) имеют как фундаментальное значение, так и практическое применение и выполнены при поддержке опытных наставников. Таким образом, проблема наставничества очень актуальна. Наставничество представляет собой не просто передачу социального опыта, а передачу социального капитала. Результатом правильной организации работы наставников будет повышение уровня мотивированности и осознанности обучающихся в вопросах саморазвития, самореализации и профессионального ориентирования.

Библиографический список:

1. Эффективное наставничество в КЦ. [Электронный ресурс]. Режим доступа: [Http://en.ppt-online.org/152371?ysclid=lyimczk9i2259588823](http://en.ppt-online.org/152371?ysclid=lyimczk9i2259588823).
2. Наставничество: эффективная форма обучения. информационно–метод. ма-

- териалы / авт.–сост. Нугуманова Л.Н., Яковенко Т.В.: 2-е изд., доп., перераб. – Казань: ИРО РТ, 2020. – 51 с.
3. Блинов В.И., Есенина Е.Ю., Сергеев И.С. Наставничество в образовании: нужен хорошо заточенный инструмент // Профессиональное образование и рынок труда. – 2019. – № 3. – С. 4–18.
 4. Дистервег А. Избранные педагогические сочинения – М., 1956. –250 с.

Т.Д. Скуднова, Е.В. Бех

КАНТОВСКАЯ АНТРОПОЛОГИЯ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАНИИ

*«Sapere aude!» – «Дерзай мыслить!»
(«Имей мужество использовать свой собственный разум»)
И. Кант*

Аннотация. В статье выявлена роль и значение антропологической педагогики И. Канта в современных условиях трансформации образования. Обращаясь к педагогическим компонентам его философского наследия, авторы показывают, что антропологический подход является одним из ключевых направлений в современной науке. Анализируются методологические основания антропологизации педагогического образования и воспитания.

Ключевые слова: антропологизация образования, категорический императив, воспитание, субъект познания, духовно-нравственное развитие.

T.D. Skudnova, E.V. Bekh

KANT'S ANTHROPOLOGY IN MODERN EDUCATION

Annotation. The article reveals the role and significance of I. Kant's anthropological pedagogy in the modern conditions of education transformation. Turning to the pedagogical components of his philosophical heritage, the authors show that the anthropological approach is one of the key directions in modern science, which is based on the study of man in his integrity and uniqueness. The basic principles of anthropologization of teacher education are analyzed.

Key words: anthropologization of education, categorical imperative, upbringing, subject of cognition, spiritual and moral development.

Антропологические идеи Эпохи Просвещения получили свое дальнейшее развитие в немецкой классической философии, одним из самых ярких представителей которой был Иммануил Кант, 300-летний юбилей которого отмечает все прогрессивное человечество в 2024 году. Восприняв основную идею Просвещения о совершенствовании человека при помощи воспитания и образования, он органично соединил ее с идеей «быть человеком», провозглашая человека основной ценностью. Философия Канта – это качественно новая философия, которая рассматривает человека как субъекта познающего, нравственного, достигающего совершенства посредством самовоспитания. Он писал: «Антропология – это о нашем самовоспитании» [5].

Еще в XVIII веке Кант, занимая должность ректора, он читал лекции в Кёнигсбергском университете, в которых поставил вопрос о необходимости создания системной области человекознания, направленной на изучение целостного человека, и назвал ее философской антропологией, которая стремится собрать воедино все последние достижения и научные представления о человеке, чтобы ответить на вопрос, что такое человек? Все творчество Канта «критического периода» представляет собой разработку философской антропологии как целостного учения о человеке. Свои философско-педагогические воззрения о человеке, его воспитании и образовании он изложил в работе «Антропология с прагматической точки зрения» [8].

Термин «антропология» имеет длинную историю возникновения и развития. Считается, что впервые данный термин употребил великий древнегреческий философ Аристотель при изучении духовной жизни человека. Его сочинение «О душе» представляет собой первый в мире трактат по психологии [1]. В его учении человек определялся через концепцию души, представляющую собой его сущность, формальную и целевую причины. Иное значение этому термину придавал Магнус Хундт. В его работе «Антропология о достоинстве, природе и свойствах человека и об элементах, частях и членах человеческого тела», вышедшей в начале XVI в., обобщены имевшиеся в тот период анатомические сведения о человеке [3]. Иммануил Кант определял антропологию как науку о духовном начале человека: «Антропология – это о нашем самовоспитании» [5]. Стремительное развитие естественнонаучных дисциплин в XVII-XVIII веках привело к возникновению таких новых наук, как психология, социология, экономика и др. В это время немецкий философ, один из выдающихся мыслителей эпохи Просвещения И. Кант высказывает совершенно инновационный взгляд на научное знание, заявляя, что системность является главным отличительным признаком научного знания.

Философски осмыслив и соединив друг с другом современные ему знания из различных научных областей (физической географии, естественной истории, эмпирической психологии, психопатологии, физиогномики и др.), Кант создает основу для интегративной науки о человеке. Именно поэтому мыслитель по праву считается одним из основателей современной философско-педагогической антропологии, которая продолжает до настоящего времени свое развитие в работах многих отечественных и зарубежных исследователей.

Современное образование стоит на пути качественного преобразования, связанного с расширением теоретико-методологической базы и поиском оптимального практического воплощения антропологической парадигмы выдающегося немецкого классика XVIII века, центральным тезисом воззрений которого были понятия мышление, разум и сознание познающего субъекта образования. Антропологическая педагогика как образовательная парадигма, основанная на принципах гуманизма, находится в настоящее время в стадии становления. Практическая реализация процесса антропологизации образования сталкивается с такими проблемами, как: необходимость концептуальной работы над теоретико-методологическими основами образовательной стратегии, превалирование формализованных видов деятельности над контролем качества обучения, недостаточный уровень использования воспитательно-образовательных технологий на фоне общей дегуманизации человеческих отношений и другими.

В социокультурной среде, духовно-нравственном пространстве современной России в целом, и в воспитательно-образовательной системе, в частности, с новой силой возникает запрос на обоснование морали как нравственного императива личности. В настоящее время становится необходимой философская и психолого-педагогическая рефлексия о человеке и его отношении к окружающему миру и к себе в контексте безусловности морально-нравственных и ценностных нормативов. Именно в переходные для общества периоды происходит закрепление и стабилизация новых социокультурных реалий, что диктует необходимость переосмысления этических постулатов нормативно-регулятивного характера и этико-аксиологических установок. В этой связи попытка синергетического исследования свойств моральных регулятивов с опорой на рациональность обретает особую актуальность как в поле психолого-педагогических наук, так и на уровне воспитательно-образовательного пространства. На повестке дня современной науки стоит вопрос о создании системного человекознания, интегративной антропологии, объединяющей достижения в области

философии, психологии, социологии, педагогики и других человековедческих дисциплин. Особенно остро стоит проблема духовно-нравственного воспитания субъектов познания, которую в качестве первоочередной задачи духовно-нравственного развития выводит антропологический подход.

В исследованиях Т.Д. Скудновой антропологический подход — это особый стиль научного и практического мышления на стыке философии и педагогики, осуществляющийся в соответствии с рядом научных принципов: антропологизма, синергетики, дополненности, холизма, субъектности и др. «Антропологический подход» — это паратермин, чрезвычайно популярный в современной педагогике, определяемый в научно-педагогическом словаре как близкий по смыслу термину «гуманистический подход». И это неудивительно: в переводе на русский язык корни латинского и греческого слов «гуманистический» и «антропологический» обозначают одно и то же — «человек». В связи с этим и названные подходы должны быть едва ли не синонимами. Однако анализ практики употребления названных терминов свидетельствует о некотором различии в их смыслах. Гуманистический подход — скорее принцип педагогической деятельности, а антропологический подход представляет собой научное обоснование целостного (гуманного по своей сути) педагогического мировоззрения, методологию научного исследования и организации воспитательно-образовательного процесса. Ученые подчеркивают, что антропологический подход дает возможность ребенку полноценно проживать каждый период детства, последовательно решать возрастные задачи, успешно социализироваться, сохранять и развивать свою индивидуальность, целостно развиваться.

Антропологизация педагогического образования рассматривается в настоящее время как:

- важнейший социально-педагогический принцип, отражающий одну из основных тенденций развития образовательной системы;
- важнейшая характеристика образа жизни педагогов и воспитанников, предполагающая наличие гуманных отношений между ними в педагогическом процессе;
- фактор гармоничного развития личности, реализации ее творческого потенциала, личностного роста и раскрытия всех способностей и талантов;
- процесс, направленный на развитие личности как субъекта творческой деятельности;
- и, наконец, как ключевой элемент нового целостного педагогического мышления, формируемого на основе единства непрерывного общекультурного,

социально-нравственного и профессионального развития личности [9].

Под «антропологизацией образования» исследователь Б.Г. Мещеряков понимает воспроизведение в его содержании наиболее полного образа человека, которое будет способствовать личностному развитию учащихся. Антропологический подход в образовательной сфере – это переход от теоретико-мировоззренческих представлений о сущности развивающегося и становящегося человека в образовании к практикам самопознания, саморазвития, самообразования, развития активной субъектной позиции [7].

Целью нашей статьи является рассмотрение актуальности антропологических идей Иммануила Канта в контексте развития современной образовательной системы.

Антропологическая парадигма в образовании опирается на положение, которое указывает на необходимость и важность восприятия обучающегося как активного субъекта познания. Субъектность является ключевой позицией в качественном преобразовании современной воспитательно-образовательной системе. Основоположником данной идеи «субъекта познания» в философской науке являлся именно И. Кант. Цель и задачу образовательной системы и, собственно, педагогов немецкий мыслитель видел в нравственном совершенствовании человечества на основе развития в самой личности ее задатков, которое регулируется категорическим императивом: «Поступай так, чтобы ты всегда относился к человечеству и в своем лице, и в лице всякого другого так же, как к цели и никогда как средству» [5].

В своей работе «Антропология с прагматической точки зрения» Кант пишет о технических задатках, связанных с сознанием, для использования вещей, прагматических задатках для употребления других индивидов ради своих целей и моральных задатках для действий согласно принципу свободы, ограниченной законами по отношению к самому себе и другим людям. Задатки первого типа укоренены в чувственности, задатки второго типа – в практическом разуме, но подчинены неморальным мотивам, задатки третьего типа непосредственно укоренены в практическом разуме, а им руководит всеобщий моральный закон (категорический императив), который уже упоминался нами [5].

Развитие задатков человека, по мнению И. Канта, осуществляется, во-первых, как совершенствование личности и тогда всеобщий моральный закон действует в отдельном индивиде. Во-вторых, – как совершенствование общества, проявляющееся в поступательном развитии человечества, через смену многих поколений. В ходе совершенствования человечества люди

пропорционально развивают свои природные способности и реализуют имеющиеся у них задатки, тем самым достигая своего назначения. Однако, для отдельной личности полное и совершенное развитие невозможно – считает Кант. По его мнению, только род людской в своем поступательном развитии способен достичь этого [5].

Большое влияние на индивидуальное развитие и развитие общества в целом оказывает многоуровневая система образования. По убеждению немецкого философа, именно процесс образования всегда был направлен на формирование нравственности и духовного мира личности. Человек становится личностью путем воспитания. Он есть совокупность того, что создает из него воспитание, и того, что он делает из себя сам. Находясь в цикличной системе, индивид как разумное существо, подлежащее воспитанию, может быть воспитан другими индивидами, ранее получившими воспитание. Для И. Канта воспитание есть искусство, создание и применение которого осуществляется многими людьми. Анализируя и синтезируя знания и умения предыдущих поколений, каждое последующее поколение может осуществлять воспитание, целесообразно и пропорционально развивающее природные способности индивидов. Здесь можно снова обратить внимание на ценностную важность актуализации идей великих деятелей философской, психологической и педагогической наук для качественного преобразования современной системы образования [10].

Высшей ступенью воспитания, по мнению Канта, является воспитание моральное. В отличие от физического воспитания, которое направлено на телесные свойства человека, практическое воспитание приучает людей к свободе под законами на основе разума. К нему относятся умение, знание света и нравственность. Умение должно быть основательным, именно в этом случае оно является признаком таланта. Знание света выражается как способность применять приобретенные знания и умения для достижения определенных целей. Цель практического (морального) воспитания Кант видел в таком образовании индивида, в соответствии с которым тот может жить и действовать как свободное существо. Этот вид воспитания призван усовершенствовать в человеке нравственные задатки личности на основе уважения к всеобщему моральному закону [4].

В свою очередь, нравственность относится к характеру. Кант считал, что для воспитания у индивида хорошего характера необходимо освобождение от господства страстей посредством дисциплины и самодисциплины. Категорию характера Кант рассматривал с двух различных прагматических позиций:

характера физического и характера морального. «Первый — это отличительный признак человека как чувственно воспринимаемого или естественного существа; второй — это отличительный признак человека как разумного существа, наделенного свободой. Человек с принципами, о котором достоверно известно, чего можно ожидать не от его инстинкта, а от его воли, имеет характер» [6]. По Канту человек, который поступает в соответствии с волей, а не инстинктами, обладает характером.

Одной из труднейших задач духовно-нравственного воспитания является именно выработка этого самого характера. Для формирования в детях основы морального характера важно знакомство их с важнейшими обязанностями по отношению к себе и другим людям. Первейшая нравственная обязанность индивида по отношению к себе самому состоит в обладании внутренним достоинством. В отношениях же с другими людьми в детях следует формировать уважение к их достоинствам, правам и свободам.

Объединяя выделенные антропологические идеи И. Канта, можно говорить о следующих важных аспектах, которые должны быть включены в современное образование:

1. Преимущество поколений, которая заключена в передаче не только исторического наследия, но в развитии актуальных идей на основе изучения уже имеющего практического и теоретического опыта;

2. Развитие волевых качеств субъектов образования как показателя наличия нравственного (морального) характера;

3. Формирование чувства собственного достоинства и уважения не только к правам других, но и к их достоинствам и свободам;

4. Воспитание обучающихся как свободно действующих существ, субъектов познания, которые подчиняются законам разума и воли, а не инстинктов.

Итак, образование как процесс, направленный на формирование нравственности и духовного мира личности, является неотъемлемым фактором развития общества. В свою очередь, данный процесс включает в себя воспитание, без которого, по определению Канта, человек не может стать личностью, и которое является настоящим искусством объединения уже имеющихся знаний от предыдущих поколений и применении их для нравственного развития последующих поколений. Моральное воспитание является высшей ступенью воспитания, где главной целью является такое образование индивида, в соответствии с которым он может жить и действовать как свободное действующее существо. Главной его задачей является развитие нравственного характера личности, включающего в себя чувство ответственности по отношению к себе и другим.

В настоящее время существенно расширяется круг наук, в которых сложнейшая комплексная, междисциплинарная проблема Человека становится ведущей и все более системной. Гуманитарные науки призваны разработать методологические основы человекознания, для чего требуется позитивно преодолеть традиционные, недостаточно перспективные попытки построить новую научную систему старыми методами синтеза, выявления связей между науками, изучающими человека. Уникальная целостность природного, социального и экзистенциального (духовного), составляющая сущность человека, возникла в ходе антропогенеза и социогенеза и развивается в процессе истории человечества и жизненного пути каждой личности. Целостность, единство и системность педагогической деятельности обеспечивается ее онтологическим исходным основанием, объектом и субъектом которой является человек. Быть субъектом, творцом своей биографии значит быть автором своего жизненного пути, осуществлять свою профессиональную деятельность, общение, строить свое поведение творчески, нравственно, свободно.

Иммануил Кант доказал и необходимость, и возможность педагогики, позволяющей людям менее совершенным воспитывать людей более совершенных, то есть добиваться прироста высших совершенств, способностей и достоинств. Механизмом такого развивающего образования является культура моральных чувств и культура мышления. Теоретико- и практикоориентированный педагогический компонент в творческом наследии И. Канта не эпизод и не просто часть его огромного философского наследия, оказавшего благотворное влияние на развитие науки и человечества. Кантовское учение о человеке, изложенное в его лекциях по педагогике, представляет собой перспективную комплексную программу антропоориентированного воспитания и образования духовно-нравственного человека. Он писал: «Что в наших силах, так это разработка плана целенаправленного воспитания, которое мы могли бы передать – вместе с указаниями на то, как этот план осуществлять на практике, – потомкам с тем, чтобы они постепенно реализовали этот план» [2]. Созданию такого плана и посвятил часть своей жизни выдающийся мыслитель из Кёнигсберга.

Библиографический список

1. Аристотель. О душе / пер. П.С. Попов. – Изд. Рипол-Классик, 2021. – 210 с.
2. Бим-Бад Б.М. Путь к спасению: Педагогическая антропология Иммануила Канта сегодня. – М.: Изд-во Российского открытого ун-та, 1994. – 220 с.

3. Большая российская энциклопедия / bigenc.ru [Электронный ресурс]. – URL: <https://bigenc.ru/c/antropologija-5983e6> [Дата обращения: 28.02.2024].
4. Бурханов Р.А. Педагогическое учение Иммануила Канта и его значение для духовной жизни современности // Дискуссия. – 2017. – № 7(81). – С. 79–83.
5. Кант, И. Антропология с прагматической точки зрения: соч.: в 6 т. И. Кант. – М., 1966. – Т. 6. – С. 350–588.
6. Клемме Х. Понятие антропологии в философии И. Канта // Кантовский сборник / пер. А.Ю. Шачина, С.В. Шачина. – 2010. – № 3.
7. Мещеряков Б.Г. Психологические проблемы антропологизации образования // Вопросы психологии. – 1998. – № 1. – С. 20–31.
8. Скуднова Т.Д. Антропология образования: комплексное знание о закономерностях становления человека в образовании. – Москва: ООО «Директ-Медиа», 2023. – 216 с.
9. Скуднова Т.Д. Проблема антропологизации психолого-педагогического образования // Вестник АГУ. – 2016. – № 4 (188). – С. 155–159.
10. Скуднова Т.Д. Социально-философские основания трансформации педагогического образования: специальность 09.00.11 "Социальная философия": автореф. дис. ... д-ра филос. наук. – Ростов-на-Дону, 2009. – 54 с.
11. Скуднова Т.Д. Философские основы антропологизации педагогического образования. – Ростов-на-Дону, 2007. – 252 с.
12. Скуднова Т.Д., Кобышева Л.И., Шалова С.Ю. Психолого-педагогическая антропология. – Москва: ООО «Директ-Медиа», 2018. – 357 с.
13. Слободчиков В.И. Концептуальные основы антропологии современного образования. Образование и наука. – М., 2010. – № 1.
14. Смирно, С.Е., Яблокова Е.В. Антропологические перспективы гуманитарной экспертизы // Философская антропология. – 2019. – Т. 5. – № 1. – С. 26–44.
15. Штейнер Р. Общее учение о человеке как основа педагогики: учебный курс лекций для преподавателей Свободной вальфдорфской школы, прочитанный 21.VIII – 5.IX 1919 г. в Штутгарте / пер. с нем. Д.М. Виноградова. – СПб.: Дементра, 2013. – 240 с.

Н.С. Холодковская

ФОРМИРОВАНИЕ ОСНОВ ФИНАНСОВОЙ ГРАМОТНОСТИ ПОСРЕДСТВОМ МУЛЬТИПЛИКАЦИОННЫХ ФИЛЬМОВ

Аннотация. В работе представлен обзор мультипликационных фильмов, включение которых в образовательный процесс позволит сформировать у уча-

щихся базовые понятия финансовой грамотности. Актуальность работы обусловлена тем, что мультфильмы в обучении финансовой грамотности помогают детям и подросткам понять сложные финансовые темы и учат принимать осознанные финансовые решения.

Ключевые слова: обучение, стандарт, мультфильм, развитие, интерес, финансовая грамотность.

N.S. Kholodkovskaya

FORMATION OF THE FOUNDATIONS OF FINANCIAL LITERACY THROUGH ANIMATED FILMS

Annotation. The paper presents an overview of animated films, the inclusion of which in the educational process will allow students to form basic concepts of financial literacy. The relevance of the work is due to the fact that cartoons in teaching financial literacy help children and adolescents to understand complex financial topics and teach them to make informed financial decisions.

Key words: training, standard, cartoon, development, interest, financial literacy.

Обучение финансовой грамотности – один из наиболее важных аспектов образования, который помогает людям достичь финансовой стабильности и успешно управлять своими финансами. Однако вопрос о том, с какого возраста следует начинать этот процесс обучения, все еще остается актуальным и подлежит детальному рассмотрению. Мнения насчет оптимального возраста для старта обучения финансовой грамотности разделяются.

Есть мнение, что обучение должно начинаться с самого раннего детства, так как дети впитывают информацию с огромной скоростью и гибко усваивают новые знания. Обучение финансовым азам с раннего возраста позволяет им овладеть основами управления финансами еще до вступления во взрослую жизнь.

Существует и другое мнение, что наиболее эффективное обучение финансовой грамотности возможно в подростковом или раннем юношеском возрасте. В этот период ребята начинают сталкиваться с реальными финансовыми вопросами, такими как получение первой зарплаты, открытие банковского счета или выбор образовательного пути. Обучение финансовой грамотности в подростковом возрасте позволяет им осознать важность принятия финансовых решений и развить необходимые навыки.

Однако независимо от возраста ребенка важность обучения финансовой грамотности неоспорима. Различные исследования показывают, что люди с

хорошо развитыми финансовыми навыками имеют больше шансов на достижение финансового благополучия. Поэтому крайне важно включить обучение финансовой грамотности в образовательные программы на всех уровнях, начиная от детского сада и до университета.

Федеральные государственные образовательные стандарты (ФГОС) [3] начального образования предусматривают внедрение элементов финансовой грамотности в предметы обязательной школьной программы «Математика» и «Окружающий мир», ФГОС основного общего образования – «Математика», «Информатика», «Обществознание» и «География». Данные стандарты образования диктуют необходимость использования в обучении форматов, предполагающих постоянную обратную связь между обучающимся и учителем. Одной из таких форм являются медиа технологии: анимированные презентации, мультипликационные фильмы, киноленты и др.

Проведем обзор мультипликационных фильмов, в которые в игровой форме рассказываются важные аспекты финансовой грамотности, а учащийся усваивает информацию без дополнительной нагрузки.

Свой обзор начнем с мультфильмов, в которых проблема финансовой грамотности не является центральной, однако персонажи касаются серьезных финансовых вопросов. Рациональное потребление, экономия денежных средств и финансовое мошенничество отражены в таких анимационных фильмах, как «Трое из Простоквашино», «Утиные истории», «Дюймовочка», «Три богатыря. Ход конём», «Алёша Попович и Тугарин Змей» и другие.

Например, в сказке Г.Х. Андерсена «Дюймовочка» демонстрируется финансовое планирование семейного бюджета, составленное кротом на весь год после предложения жениться. Умные инвестиции пропагандирует персонаж Кот Матроскин в мультфильме «Трое из Простоквашино», который не только экономит деньги мудро, но и умеет успешно вести направление фермерства. Известный богач-селезень Скрудж Макдак, главный герой мультсериала «Утиные истории», является примером грамотного инвестора, часто повторяющего фразу: «Умей зарабатывать на всём. Там, где ты видишь старый сарай, я вижу миллионные обороты! Нельзя откладывать деньги, их нужно инвестировать. Используй свой ум вместо своих рук». Мультфильмы «Алёша Попович и Тугарин Змей» и «Три богатыря. Ход конём» касаются темы финансового обмана. Говорящий Конь Гай Юлий Цезарь, попав в ловушку, поверил говорящему дереву и в итоге потерял все свои сбережения, а главный герой, князь Киевский, лишился своего княжества. Точно так же и в реальной жизни мошенники соблазняют жертву, чтобы заставить ее пойти на риск и потерять всё.

В мультсериале о маленьких человечках – фиксиках в сериях «История вещей-деньги», «Как делают деньги», «Деньги» расскажут о том, как появились деньги, какими они бывают, как происходит оплата с помощью банковской карты.

Короткие ролики портала «Финансовая культура» о мальчике Пете помогут объяснить ребенку, почему банкомат не сможет выдать любую запрашиваемую сумму, почему бесплатные акции и подарки в сети интернет несут опасность, а также расскажут о том, как сохранить, приумножить и грамотно расходовать свои сбережения.

Мультсериал «Три кота» в серии «Поход в магазин» объясняет ребенку, как следует совершать правильные покупки, не поддаваясь внешним соблазнам, составляя план своих действий перед визитом в магазин.

Серии мультсериала «Богатый бобренок» помогут ответить на вопросы о том, зачем нужны деньги, как правильно вести бюджет, что такое бизнес. Отличительной особенностью данного мультфильма является непосредственное участие зрителя в жизни главного героя. В конце каждой серии ребёнок решает, как умному бобрёнку выйти из сложившейся ситуации. Это прекрасная возможность самостоятельно сделать выбор и увидеть его последствия, тем самым развивая ответственность за свои поступки.

Но, пожалуй, самым емким и в полной мере отражающим все основные темы финансовой грамотности является мультсериал «Азбука финансовой грамотности со Смешариками». Серии данного мультфильма освещают вопросы ответственного финансового поведения и раскрывают основные понятия финансовой грамотности – личные сбережения, инвестиции, кредит и многое другое.

Сопоставим содержание мультипликационных фильмов, главными героями которых являются Смешарики, с основными темами финансовой грамотности (табл. 1).

Таблица 1 – Соответствие мультипликационного фильма теме курса

№	Тема	Название мультипликационного фильма	Основные понятия, рассматриваемые в мультфильме
1.	Личное финансовое планирование	Есть ли у вас план?	Финансовая цель
2.	Доходы и расходы. Семейный бюджет	Золотое яблоко Лучший из лучших Список Кроша	Рациональные покупки Распределение

		То, что нужно Питомец Зонтик Лимонадный крош	бюджета
3.	Расчеты и платежи	Кактус в мешке Подариан Подарок Код Пина Школа магов	Договор купли-продажи Банковские карты Натуральный обмен
4.	Сбережения в жизни граждан	Черный день Билет на Марс Коллекция Пина	Личные сбережения Подушка безопасности Банковский вклад Ценные вещи
5.	Кредиты и займы	Золушка Танец в кредит Оракул	Кредитный договор долг, штрафы, просрочка и пени
6.	Инвестиции для начинающих инвесторов	Благородное дело Райский остров Закон корзины	Инвестиции, прибыль
7.	Управление личными рисками. Страхование	На всякий случай Спокойствие	Страхование имущества
8.	Финансовые инструменты для создания и развития своего бизнеса	Открытый клуб Оракул	Особенности ведения собственного бизнеса Риск в бизнесе
9.	Финансовое мошенничество	Шар экспресс Фальшивый пиастр	Правила пользования банковской картой Защита денег

Все перечисленные выше мультипликационные фильмы можно использовать при обучении финансовой грамотности, как на ступенях начального общего, так и основного общего образования.

Являясь существенным и эффективным средством обучения, мультфильмы весело и доступно позволяют донести сложные финансовые понятия и принципы до аудитории, особенно до детей и подростков.

В первую очередь, мультфильмы создают уникальный мир, в котором герои сталкиваются с финансовыми задачами и проблемами. Истории их приключений анимированно демонстрируют различные аспекты финансов, начиная от доходов и расходов до инвестиций и бюджетирования. Благодаря яркой и наглядной визуальной составляющей, юные зрители более легко усваивают информацию о финансовых темах.

Во-вторых, мультфильмы активно используют элементы игры и юмора для привлечения внимания своей аудитории. Они создают персонажей, с которыми зрители могут идентифицироваться и через их «приключения» раскрывают важные финансовые уроки. Использование композиций и песен также способствует обучению и позволяет легче запомнить информацию.

В-третьих, мультфильмы развивают навыки принятия финансовых решений. Участвуя в истории, зрители наблюдают, как принятие правильных решений может привести к финансовой стабильности и благополучию, а неправильные действия – к неблагоприятным последствиям. Это помогает формировать у детей и подростков осознанное отношение к деньгам и финансовым вопросам.

Обучение финансовой грамотности посредством мультипликационных фильмов способствует развитию познавательного интереса учащихся к сложным финансовым темам и формирует у них необходимый уровень финансовой культуры.

Библиографический список

1. Мультипликационные фильмы о финансах [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://xn--80apaohbc3aw9e.xn--p1ai/materials/multiki-o-finansah-5/> [Дата обращения: 12.09.2023].
2. Мультсериал «Азбука финансовой грамотности со Смешариками» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://моифинансы.рф/materials/azbuka-finansovoj-gramotnosti-so-smesharikami/> [Дата обращения: 22.09.2023].
3. ФГОС [Электронный ресурс]. – Режим доступа: fgos.ru [Дата обращения: 24.03.2024].

Раздел 2. Проблемы молодежной политики

Ф.Д. Войтенко, И.В. Чельшева

РАЗВИТИЕ ЧЕЛОВЕЧЕСКОГО КАПИТАЛА КАК МЕТОДОЛОГИЧЕСКАЯ ОПОРА И БАЗОВОЕ УСЛОВИЕ ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА МОЛОДЕЖНОЙ ПОЛИТИКИ В КОНТЕКСТЕ УКРЕПЛЕНИЯ СОЦИОКУЛЬТУРНОГО И ТЕХНОЛОГИЧЕСКОГО СУВЕРЕНИТЕТА РОССИИ

Аннотация. В статье представлены основные направления развития человеческого капитала, как части молодежной политики с целью укрепления социокультурного и технологического суверенитета России. В современных геополитических условиях, когда Россия подверглась беспрецедентным санкциям, а большое число молодежи массово покинуло страну, эта тема является особенно актуальной.

Ключевые слова: молодежь, молодежная политика, суверенитет государства, человеческий капитал, развитие человеческого капитала, демографические признаки, образование, трудоустройство, патриотическое воспитание

F.D. Voytenko, I.V. Chelysheva

DEVELOPMENT OF HUMAN CAPITAL AS A METHODOLOGICAL SUPPORT AND BASIC CONDITION FOR IMPROVING THE QUALITY OF YOUTH POLICY IN THE CONTEXT OF STRENGTHENING THE SOCIOCULTURAL AND TECHNOLOGICAL SOVEREIGNTY OF RUSSIA

Annotation. The article presents the main directions of development of human capital as part of youth policy with the aim of strengthening the sociocultural and technological sovereignty of Russia. In modern geopolitical conditions, when Russia has been subjected to unprecedented sanctions and a large number of young people have left the country en masse, this topic is especially relevant.

Key words: youth, youth policy, state sovereignty, human capital, human capital development, demographic characteristics, education, employment, patriotic education

В настоящее время, в условиях непрекращающихся санкций со стороны западных стран, Россия находится на переломном этапе в повышении своей независимости, она стремится к большей самостоятельности в различных сферах и направлениях. Президент России В.В. Путин отметил, что «Для такой страны, как Россия, существование без суверенитета невозможно. Ее просто не будет, во всяком случае, в том виде, в котором она сегодня существует и существовала тысячу лет. Поэтому главное – это укрепление суверенитета» [7].

Понятие суверенитета является одним из ключевых в международной политике и отношениях между государствами. Оно имеет такое же большое значение, как и власть, поскольку суверенитет определяет принципы взаимодействия между странами и формирует основы порядка, построенного на правилах. Прежде всего, следует разобраться в понятии суверенитета и его определении. Важно отметить, что ученые всегда давали различные трактовки термина «суверенитет». В настоящее время не существует всеобщего и единого подхода к определению данного термина. Так, С.В. Черниченко говорил о суверенитете, как о «верховенстве государства в пределах его границ и независимости на международной арене» [11, 26]. Е.Г. Пономарева дает развернутое определение и трактует суверенитет как «систему внутривнутриполитических и внешнеполитических возможностей и способностей государства, направленных как на обеспечение собственного развития, так и противостояние любому давлению извне» [3, 60]. Р.А. Сетов определяет суверенное государство как «независимое от воли других государств в осуществлении своих как внешних, так и внутренних функций» [9, 77]. Так, большинство ученых отмечают, что суверенитет представляет собой исключительную власть государства внутри его территории и независимость страны на мировой арене.

Таким образом, суверенитет означает независимость и самостоятельность государства в различных сферах: политической, экономической, цифровой, технологической. Нельзя также утрачивать из виду культурологический суверенитет, который играет важную роль в сохранении и продвижении культурного наследия, идентичности и ценностей народа. В настоящее время политики уделяют особое внимание укреплению культурного суверенитета, поскольку он не менее значим для сохранения идентичности и самобытности народа, чем технологический прогресс.

Однако, как верно отметил А.Д. Катков, «многие зарубежные авторы часто говорят об относительности независимости государства или называют термин суверенитета устаревшим» [4, 5]. Вслед за автором мы не признаем данной позиции и считаем, что суверенитет является ключевой характеристикой, позволяющей государству быть государством. В любое время и на любом этапе своего развития государства стремятся обеспечить свой суверенитет, поскольку именно так они могут защитить национальные интересы. Значение суверенитета растет с каждым новым кризисом в международных отношениях.

В настоящем контексте молодежная политика занимает важное место как приоритетное направление развития государства, что подтверждается запуском в 2022 году федерального проекта под наименованием «Развитие системы поддержки молодежи («Молодежь России»)» [10]. Молодежь играет ключевую роль в формировании будущего любой страны. В России насчитывается почти 40 миллионов молодых людей в возрасте от 14 до 35 лет [8]. Как отмечает Д.В. Щербакова, «Молодежь – это потенциал, который будет поднимать страну или ввергать её в дальнейшие кризисы, сохранять целостность и суверенитет территорий или поступит наоборот... И всё это – итог молодежной политики, системы мер государства, которые призваны решить проблемы молодого поколения [12, 1406].

Молодежная политика играет важную роль в укреплении суверенитета страны, поскольку молодежь является будущим нации и ключевым ресурсом для развития общества. Молодежная политика направлена на поддержку и стимулирование развития молодежи как активного социального субъекта, способного вносить значимый вклад в общественную жизнь. Поэтому укрепление социокультурного и технологического суверенитета России требует продуманных действий по формированию качественного человеческого капитала среди молодого поколения.

Понятие человеческого капитала

Понятие «человеческий капитал» представляет собой накопленные знания, навыки и умения, которые используются людьми для удовлетворения разнообразных потребностей, как на личном, так и на общественном уровне. Этот термин был впервые введен американским экономистом Джейкобом Минсером в 1958 году, а затем развит в работах Теодора Шульца и Гэри Беккера. Их исследования подчеркнули важность инвестиций в человеческий капитал, выявили его роль в экономике и сформулировали экономический подход к изучению человеческого поведения.

Человеческий капитал представляет собой совокупность знаний, навыков, опыта, способностей, квалификации и компетенций, которыми обладает человек и которые способствуют его профессиональному и личностному развитию, а также приносят экономический, социальный и культурный выигрыш для общества. Человеческий капитал включает в себя формирование образования, здоровья, трудовой активности, культурного уровня, и другие аспекты.

Человеческий капитал имеет больше возможностей для создания добавленной стоимости, чем твердый капитал, такой как материалы и валюта. Потому что человеческий капитал, как «живой капитал», является инновационным и творческим и обладает способностью к рыночной адаптации, такой как эффективное распределение ресурсов и корректировка стратегий корпоративного развития. Инвестиции в человеческий капитал имеют более высокий вклад в рост ВВП. Накопление и увеличение человеческого капитала в гораздо большей степени способствует экономическому росту и социальному развитию, чем увеличение физического капитала и рабочей силы.

Развитие человеческого капитала является важной стратегической задачей для многих стран, так как инвестиции в образование, здравоохранение, профессиональную подготовку и культурное развитие способствуют созданию благоприятной и инновационной среды для устойчивого экономического роста и социального прогресса.

В данном контексте важно уточнить, как человеческий потенциал связан с экономическим развитием. При изучении человеческого капитала в рамках молодежной политики как отдельной категории необходимо учитывать его место в структуре экономических наук. В современном информационном обществе человеческий капитал взаимодействует с различными аспектами общественной жизни через экономические отношения. В его сферу влияния входят такие области, как политика, технологии, культура и многие другие. Человеческий капитал представляет собой совокупность всех культурных аспектов жизни общества, выраженных в каждом человеке как участнике экономической деятельности [3, 1035].

Демографические проблемы как фактор развития человеческого капитала

Современная Российская Федерация столкнулась с серьезной проблемой с учетом введенных международных ограничений и сложной экономической и политической ситуации. В данном контексте наблюдается массовая эмиграция молодежи в другие страны. Проблема миграции молодежи представляет собой сложный вопрос и имеет влияние на развитие страны. Одним из главных

факторов миграции молодежи можно назвать неудовлетворенность социально-экономическими условиями в стране, политическая нестабильность, ограниченные возможности для личностного развития и карьерного роста. По мнению Д.Ю. Ивановой, миграция молодежи связана с недостаточной эффективностью государственных и общественных институтов в области развития молодежи за последние годы. Происходит раскол российского общества из-за широкого распространения среди молодежи идеологии приоритета материальных ценностей над духовными [3, 1034]. Массовая эмиграция молодежи может привести к утрате страной талантливых и образованных специалистов, что только усиливает актуальность формирования качественного человеческого капитала среди молодого поколения. Отток высококвалифицированных специалистов может привести к потере ценных кадров и знаний, ослаблению научно-технического потенциала страны и уменьшению инновационной активности.

Другой важной демографической проблемой, влияющей на человеческий капитал в условиях российского общества, является сокращение рождаемости в стране. Представители власти обнародовали прогнозы по изменению рождаемости в России на ближайшие годы. По данным анализа, ожидается снижение абсолютного числа новорожденных на 5,8% в 2024 году, а затем к 2026 году темп уменьшения этого показателя замедлится до 0,9%. Прогноз по рождаемости в абсолютных числах на последующие годы представляется следующим образом. В 2023 году рождение отмечено на уровне 1,245 миллиона человек, что является минимумом с 1999 года, когда было зарегистрировано 1,215 миллиона новорожденных. Для 2024 года прогнозируется появление на свет 1,172 миллиона человек. По прогнозам на 2025 год количество новорожденных составит 1,153 миллиона человек. Наконец, к 2026 году ожидается, что на свет появится 1,143 миллиона людей (см. рисунок 1) [1].

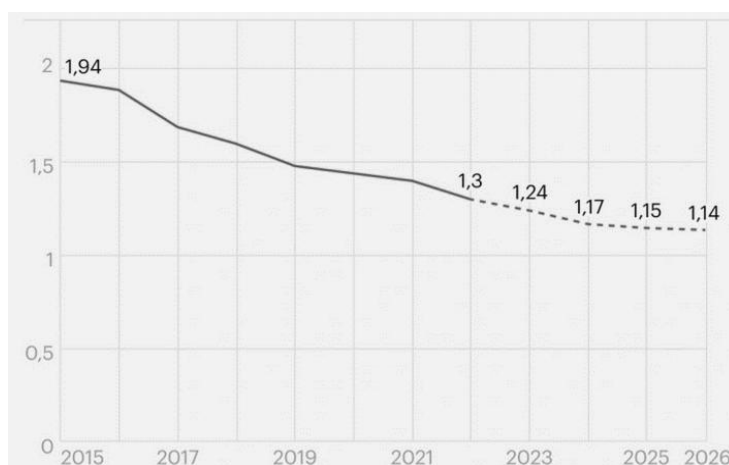


Рисунок 1 – Число родившихся в России, млн человек [1]

Эти данные являются важными для оценки демографической ситуации и разработки соответствующих политических и социальных мер для поддержания устойчивости и развития человеческого капитала в стране.

Снижение уровня рождаемости и рост эмиграции могут оказать существенное влияние на развитие человеческого капитала. Это может вызвать дефицит квалифицированных кадров, замедлить экономический рост и увеличить нагрузку на социальные системы поддержки. Два этих фактора могут привести к уменьшению потенциала трудовых ресурсов, сокращению числа специалистов в стране, а, следовательно, к снижению технологического суверенитета страны и, соответственно, к повышению зависимости от иностранных специалистов. Поэтому важно разрабатывать меры по стимулированию рождаемости, обеспечению интеграции мигрантов в общество и созданию условий для удержания и возвращения высококвалифицированных специалистов, чтобы обеспечить устойчивое развитие человеческого капитала и экономики.

Для поддержания стабильного роста численности населения необходимо проводить мероприятия по трем основным направлениям демографического развития:

- увеличение рождаемости;
- уменьшение смертности;
- обеспечение миграционного прироста [2, 25].

Основная цель демографической политики в области рождаемости заключается в поощрении семей к рождению детей и поддержании уровня рождаемости. Предлагаемые меры направлены на оказание поддержки родителям:

- повышение значимости семейных ценностей в обществе;
- защита репродуктивного здоровья женщин, предотвращение абортов;
- обеспечение доступного для молодых семей дошкольного образования;
- предоставление финансовой помощи семьям с детьми;
- информирование граждан о доступных мерах социальной поддержки при рождении и в процессе воспитания детей [2, 25].

Вложения в здоровье являются наиболее действенными в раннем возрасте человека. Здоровье матери, процесс беременности, качество медицинской помощи в период родов, а также забота о младенцах – все это меры профилактики, направленные на предотвращение заболеваний еще на ранних стадиях. Благодаря подобным инвестициям уменьшается число заболеваний и смертность, продлевается активная жизнь человека, что способствует увеличению продолжительности функционирования человеческого потенциала [12, 1410].

Поднятие статуса молодых семей как ключевого учреждения в российском обществе. Это включает в себя активное пропагандирование ценностей семьи, подготовку детей-сирот к успешному формированию собственных благополучных семей, помощь в обеспечении жильем молодых семей, создание условий для частичной занятости молодых родителей.

Поддержка здоровья молодежи – это следующий шаг в укреплении здоровья как составляющей человеческого капитала. На этом этапе важны такие меры, как профилактика заболеваний, пропаганда здорового образа жизни, а также предоставление квалифицированной и своевременной медицинской помощи. Снижение уровня смертности является ключевым фактором, оказывающим значительное влияние на демографические показатели населения. Основной акцент будет сделан на борьбе с причинами смертности, которые вполне предотвратимы, как на этапах профилактики и диагностики, так и в процессе медико-санитарных мероприятий.

Миграция становится существенным фактором для пополнения трудовых ресурсов страны в условиях значительного естественного сокращения населения. Особое внимание уделяется качественному миграционному приросту, который возникает за счет привлечения иностранных специалистов готовых успешно интегрироваться в местное общество. Для достижения этой цели предусмотрено стимулирование получения образования в России, проведение комплекса мер по социальной и культурной адаптации и успешной интеграции мигрантов. Постоянно будут создаваться благоприятные условия для увеличения прихода в Россию талантливой молодежи и высококвалифицированных специалистов из-за рубежа, а также для привлечения и закрепления инвесторов [2, 25].

Проблема массовой миграции молодежи в другие страны, как было сказано выше, имеет серьезные социальные, технологические последствия. Этот явление часто связано с недостатком перспектив на родине, высокой безработицей и экономическими проблемами, а также стремлением к лучшим возможностям для личного и профессионального развития. Для решения этой проблемы необходимо разработать комплексные программы социальной поддержки молодежи, создать благоприятные условия для образования, трудоустройства и самореализации на родине, а также облегчить возвращение молодых людей из других стран.

Обучение, трудоустройство, саморазвитие и самореализация молодежи в условиях молодежной политики.

Успешная молодежная политика также включает в себя создание благоприятных условий для обучения, трудоустройства, саморазвития и самореализации молодежи. Поддержка молодых талантов, инноваций и креативных идей играет важную роль в развитии экономики и науки страны. По прогнозам Высшей школы экономики РФ, к 2030 году число занятых в возрасте 26-30 лет сократится более чем на 40% [3, 1034]. Это указывает на тенденцию снижения числа трудовых ресурсов в данном возрастном сегменте на рынке труда. В связи с этим возникает дефицит квалифицированных и мотивированных специалистов, способных эффективно работать с молодежью в стране.

Молодежь играет важную роль в обществе, поэтому вопросы обучения, трудоустройства, саморазвития и самореализации молодежи стоят на переднем плане молодежной политики. Эффективная молодежная политика направлена на создание условий для развития потенциала молодежи, поддержку их образования, обеспечение доступа к высококачественному образованию и профессиональной подготовке, а также стимулирование трудоустройства и самореализации.

По мере уменьшения равенства возможностей проблемы, связанные с получением образования, трудоустройством по специальности и страхом потерять текущую работу, становятся особенно острыми среди молодежи. Ситуация с занятостью молодежи усугубляется из-за дисбаланса между спросом на рынке труда и специализациями, на которые сегодня обучают студентов вузы страны. Эти неразрешенные проблемы могут приводить к серьезным вызовам как для молодых людей, так и для экономики в целом, и требуют комплексных решений и согласованных действий со стороны образовательных и трудовых институтов [12, 1407].

1. Обучение и образование

В современной эпохе проблема человеческого капитала рассматривается в контексте изменений, происходящих в экономике и обществе. Образование играет ключевую роль в этом процессе, поскольку считается основным условием развития наиболее ценного ресурса общества – человеческого капитала. Таким образом, образование является ведущим фактором не только общественного развития в целом, но и укрепления суверенитета страны. Основной целью государственной молодежной политики в сфере образования на средне- и долгосрочную перспективу является обеспечение условий для развития человеческого капитала среди молодежи с целью стимулирования экономического роста и повышения конкурентоспособности России на мировой

арене. Предоставление доступа к качественному образованию и профессиональной подготовке способствует расширению знаний и навыков, необходимых для успешной карьеры и личностного развития.

Качественное образование играет важную роль в самореализации личности и динамичном развитии общества. Для того чтобы Российская Федерация укрепила свой технологический суверенитет необходимо создать современную образовательную среду для молодежи, использовать новейшие образовательные технологии и обеспечить систему общего образования высококвалифицированными специалистами. Для реализации данной цели правительство Российской Федерации, в рамках молодежной политики, ставит перед собой задачи:

- создание современной образовательной среды, которая позволит молодежи получать высококачественное образование;

- использование современных образовательных технологий, включая внедрение цифровой образовательной среды через федеральную информационно-сервисную платформу, позволяющую обучаться по основным и дополнительным образовательным программам с использованием электронного обучения и дистанционных образовательных технологий;

- обеспечение кадрового состава в системе образования, включая внедрение цифровизации процессов для продвижения профессионального развития педагогических работников на протяжении всей их профессиональной карьеры [2, 62].

Качественная система высшего образования является фундаментом для создания человеческого капитала. Развитие потенциала кадров в сфере научных исследований и разработок, с целью укрепления технологического и социокультурного суверенитета РФ, осуществляется путем увеличения привлекательности профессионального роста в области науки и высшего образования, поддержки внутренней академической мобильности научно-педагогических работников, а также через реализацию проектов фундаментальных научных исследований, которые выполняются молодыми учеными [12, 1407].

Гарантирование доступности бюджетных мест для обучения очно на программы бакалавриата и специалитета для не менее чем половины выпускников школ – это ключевая национальная цель развития образования. Создание возможностей для самореализации и развития талантов направлено на формирование группы ведущих университетов страны, развитие дистанционных образовательных технологий и создание современных учебных кампусов [2, 74].

Инвестиции в обучение чаще всего сосредоточены в молодости и постепенно снижаются по мере взросления. Однако современный уровень технологического развития требует постоянного обновления знаний. Важность непрерывной переподготовки работников очевидна, поскольку переквалификация сотрудника обычно более выгодна, чем его замена. Повышение уровня образования сопровождается увеличением производительности труда персонала, что подчеркивает важность постоянного обучения и развития навыков на протяжении всей карьеры.

Обеспечение необходимым персоналом для поддержания экономического роста и создание возможностей для профессиональной переквалификации населения могут быть достигнуты через развитие системы высшего, среднего профессионального и дополнительного образования. Важно провести комплексную модернизацию системы среднего профессионального образования, учитывая требования и потребности отраслевых предприятий. Разработка и внедрение специализированных программ, сотрудничество с предприятиями для адаптации образовательных курсов к технологическим потребностям и реалиям рынка труда способствуют повышению качества образования и подготовке квалифицированных специалистов, что в свою очередь способствует укреплению технологического суверенитета РФ.

2. Трудоустройство и адаптация персонала, поддержка предпринимательства.

Профессионализм – это дополнительный ключевой фактор, который включает в себя глубокое и качественное понимание и владение своей профессией, а также опыт, полученный в процессе работы, что также составляет существенную часть человеческого капитала. Государство уделяет значительное внимание обучению и повышению квалификации своих работников. Этот вопрос также актуален для отдельных компаний и организаций. В наше время в экономике непрерывно возрастает спрос на высококвалифицированных специалистов. Недостаток таких специалистов замедляет развитие и внедрение передовых технологий, что снижает конкурентоспособность и приносит убытки, как отдельным предприятиям, так и экономике страны в целом.

С каждым днём все более важными становятся вопросы подбора и размещения сотрудников, адекватности институционального обеспечения кадрового планирования, а также адаптации персонала. Необходимо пересмотреть проблемы удовлетворенности людей трудовыми условиями, а также их личной и организационной мотивацией. Новый взгляд на эти аспекты

позволит более эффективно управлять персоналом и создавать благоприятное рабочее окружение, способствующее развитию, как сотрудников, так и организации в целом.

В настоящее время важно активно развивать, стимулировать и удерживать человеческий потенциал в организации. Чтобы преодолеть проблему нехватки персонала, государственной молодежной политике необходим комплекс мер, направленных на устранение причин кадрового дефицита в организации. Повышение уровня занятости среди молодежи способствует улучшению экономической стабильности и социального благополучия общества. Поэтому важно создавать условия для доступа молодежи к достойной работе, стимулировать предпринимательскую активность и развитие собственного бизнеса.

Адаптация персонала – это одно из важных звеньев в системе управления персоналом. Попадая на новое рабочее место, сотрудник сталкивается с рядом организационных норм и правил. Сотруднику необходимо адаптироваться к установившимся нормам и правилам поведения в новой для него команде, пересматривать свои взгляды и привычки, а также разработать свой собственный стиль взаимодействия. В течение длительного времени в нашей стране проблема адаптации персонала получает недостаточное внимание. Ответственность за эти важные процессы лежит на плечах кадровых служб. Процесс адаптации включает в себя ряд мероприятий, которые помогут сотруднику успешно войти в ритм работы на новом месте [3, 1036].

Для стимулирования развития малого бизнеса необходимо создание удобных условий для запуска и ведения деловой деятельности, предоставление непосредственной поддержки предпринимателям и самозанятым гражданам, а также создание единой цифровой среды, ориентированной на потребности клиентов. Для облегчения начала и успешного ведения деловой деятельности малых и средних предприятий, а также самозанятых граждан, важно создавать благоприятные условия. Это включает в себя удобную систему налогообложения, быстрые процедуры платежей, а также уменьшение затрат, связанных с контрольно-надзорной деятельностью [2, 199].

3. Творческое развитие и реализация молодежи

Для развития человеческого капитала, а также для любого другого капитала, важно не только его накопление, но и эффективное использование. Капитал, который просто накапливается, но не задействуется в экономическом обороте, теряет свою стоимость. Один из ключевых аспектов развития человеческого капитала в области государственной молодежной политики

заключается в творческом потенциале, который способствует не только привлечению молодежи к интересам государственной политики, но и удержанию их на основе взаимных интересов.

Формирование эффективной системы выявления, поддержки и развития способностей и талантов у молодежи является ключевым механизмом социальной поддержки и средством достижения равенства возможностей. Для достижения этой цели необходимо осуществление комплекса мер, направленных на улучшение доступности дополнительного образования, выявление и развитие талантов и способностей у молодых людей, а также на совершенствование профессионально-ориентационной работы [2, 68].

Творческое развитие молодежи играет важную роль в современном обществе. Поддержка и поощрение творческих инициатив молодежи способствуют не только индивидуальному развитию личности, но и обогащению культурной среды, стимулируют инновационный прогресс и обеспечивают устойчивое развитие общества в целом.

Для того чтобы молодежь могла реализовать свой творческий потенциал, необходимо создавать условия для развития и поддержки различных форм и проявлений творчества, включая организацию конкурсов, фестивалей, мастер-классов, а также предоставление доступа к образовательным и творческим ресурсам.

Творческая деятельность молодежи способна не только принести вклад в культурную жизнь страны, но также стимулировать социальные изменения и формировать активное гражданское сообщество. Поэтому важно стремиться к созданию благоприятных условий для творческого самовыражения молодежи, поддерживать их инициативы, а также содействовать профессиональному развитию талантливых и творческих личностей.

Поддержка и стимулирование саморазвития через участие в культурных, образовательных и спортивных мероприятиях способствует формированию личности, развитию творческого потенциала и укреплению самооценки.

Патриотическое воспитание молодежи

Очень важно усилить внимание к вопросам гражданского и патриотического воспитания.

Патриотическое воспитание — это комплексная и целенаправленная деятельность государственных органов, общественных институтов и семьи, направленная на формирование у граждан высокой патриотической осознанности, чувства приверженности к своей стране, готовности к исполнению гражданского долга и конституционных обязанностей по защите

интересов Родины. Целью данного процесса является повышение уровня социальной сплоченности для обеспечения национальной безопасности и устойчивого развития Российской Федерации, укрепление чувства принадлежности к великой истории и культуре России, обеспечение передачи ценностей и традиций между поколениями, формирование у граждан любви к Родине и семье, активного отношения к жизни и социальной ответственности.

Патриотическое воспитание молодежи в современном обществе играет важную роль в укреплении культурологического суверенитета России. Этот процесс направлен прежде всего на формирование гражданского общества с активной гражданской позицией, глубоким уважением к своей стране и ее культурному наследию. Важно уделять внимание обучению и воспитанию молодежи, развивать в них гордость за свою страну, понимание ее истории и ценностей.

Для реализации данной цели Правительство Российской Федерации осуществляет широкий спектр мероприятий, направленных как на сохранение исторических и национально-культурных традиций, так и на организацию воспитательного процесса на их основе. Важно поддерживать и пропагандировать уникальные культурные и исторические особенности страны, а также строить образовательные программы и мероприятия, способствующие воспитанию патриотизма, гражданственности и уважения к культурному наследию нашего народа. Социальная политика должна быть направлена на формирование духовных ценностей, патриотизма и активной жизненной позиции у молодежи. Это включает организацию мероприятий, посвященных важным событиям, проведение творческих активностей, которые способствуют формированию гражданского самосознания и ответственности, а также организацию военно-патриотической работы и других инициатив.

Сохранение исторических и национально-культурных традиций означает проведение мероприятий по поддержке творческих проектов и инициатив среди молодежи, направленных на укрепление гражданской идентичности России и сохранение духовно-нравственных ценностей различных народов, населяющих нашу страну. Это важный аспект работы в области культурного наследия, который способствует сохранению и развитию культурного многообразия Российской Федерации и укреплению суверенитета страны.

Формирование граждан с активной гражданской и патриотической позицией на основе исторических и национально-культурных традиций осуществляется через проведение разнообразных мероприятий, включающих гражданско-патриотические, военно-исторические и культурно-познавательные

программы. Также важно оказывать поддержку, в том числе финансовую (через гранты, субсидии, стипендии), создавать дополнительные возможности для творческого развития, самореализации и продвижения талантливой молодежи и специалистов в области искусства, культуры и воспитания. Эти меры направлены на формирование культурологического суверенитета, упрочение национальной идентичности и развитие культурного наследия России.

Один из ключевых способов погружения в культуру и историю собственной страны для молодежи – это внутренний туризм. Этот вид активности включает в себя различные инициативы по развитию туристической инфраструктуры и улучшению туристических продуктов, повышению уровня сервиса и внедрению образовательных программ в области туризма, ориентированных на практическое применение [2, 87].

Развитие человеческого капитала считается ключевым инструментом для повышения эффективности молодежной политики в России в контексте укрепления социокультурных и технологических основ суверенитета страны. Развитие человеческого капитала в условиях санкций является особенно важным для обеспечения устойчивого развития общества, когда особо остро стоит проблема укрепления суверенитета РФ. Развитие человеческого капитала может служить ключевым фактором в преодолении экономических трудностей и укреплении конкурентоспособности страны на мировом рынке. Поэтому в условиях санкций важно уделять особое внимание развитию человеческого потенциала как основы будущего процветания и устойчивого развития.

Реализация комплекса мероприятий по развитию человеческого капитала позволяет обеспечить разностороннюю подготовку молодежи, включая профессиональные знания и навыки, а также ценностные ориентации, способности к самореализации, любовь к Родине.

Этот подход предполагает интеграцию новейших педагогических методик и сознательное формирование человеческого капитала. В результате повышения рождаемости и сокращения эмиграции молодежи в другие страны, повышения уровня образования и профессиональной подготовки, трудоустройства и адаптации молодых людей, их творческого и патриотического воспитания, создается стойкая основа для продвижения страны на пути к технологическому продвижению и укреплению социокультурного потенциала.

Таким образом, развитие человеческого капитала становится методологической опорой для эффективной молодежной политики, способствует повышению качества жизни молодого поколения, и, в конечном итоге, способствует укреплению социокультурного и технологического суверенитета России.

Библиографический список

1. Деготькова И. Власти оценили динамику рождаемости в России до 2026 года // РБК. – URL: <https://www.rbc.ru/economics/03/10/2023/651a95509a7947ad-df136c31> [Дата обращения: 20.03.2024].
2. Единый план по достижению национальных целей развития Российской Федерации на период до 2024 года и на плановый период до 2030 года // Правительство РФ. – URL: https://www.economy.gov.ru/material/file/ffccd6ed40-dbd803eedd11bc8c9f7571/Plan_po_dostizheniyu_nacionalnyh_celey_razvitiya_do_2024g.pdf [Дата обращения: 20.03.2024].
3. Иванов Д.Ю. Формирование и развитие человеческого капитала в сфере молодежной политики: проектный подход // Д.Ю. Иванов, К.О. Кононенко // Управленческий учет. – 2022. – № 12–4. – 2022. – С. 1033–1042.
4. Катков А.Д. Суверенитет государства: проблема его понимания и историческое развитие принципа // Международные отношения. – 2019. – № 3. – DOI: 10.7256/2454-0641.2019.3.29403/ – URL: nbpublish.com/library_read_article.php?id=29403 [Дата обращения: 20.03.2024].
5. Коваленко В., Борисенко М. Формирование и развитие человеческого капитала в непризнанных государствах // Россия и новые государства Евразии. – 2021, № 1. – С. 159–175.
6. Пономарева Е.Г., Рудов Г.А. «Принцип домино»: мировая политика на рубеже веков. – М., 2016. – 311 с.
7. Путин назвал своей главной задачей укрепление суверенитета России // «Коммерсантъ» – URL: <https://www.kommersant.ru/doc/6397346> [Дата обращения: 20.03.2024].
8. Сафиоллин А. Молодёжная политика в современных условиях // Заседание Государственного Совета 22.12.2022 – URL: <https://strategy24.ru/rf/news/molodezhnaya-politika-v-sovremennykh-usloviyakh> [Дата обращения: 20.03.2024].
9. Сетов Р.А. Современный миропорядок и государственные интересы России. – М., 2010. – 386 с.
10. Федеральный проект «Развитие системы поддержки молодежи («Молодежь России»)» // Минпросвещения России – URL: <https://edu.gov.ru/national-project/projects/young/?ysclid=lbxrbgy6c921370797> [Дата обращения: 20.03.2024].
11. Черниченко С.В. Теория международного права: в 2-х тт. – М., 1999. – Т. 2. Старые и новые теоретические проблемы. – 528 с.
12. Щербакова Д.В. Человеческий капитал молодежи как фактор стабилизации экономики страны // Культура, личность, общество в современном мире:

Методология, опыт эмпирического исследования: XVIII Международная конференция памяти проф. Л.Н. Когана, 19–20 марта 2015 г., г. Екатеринбург. – Екатеринбург: Изд-во УрФУ, 2015. – С. 1405–1414.

О.А. Кочергина

ПОДГОТОВКА РУКОВОДИТЕЛЕЙ В КОНТЕКСТЕ ГОСУДАРСТВЕННОЙ МОЛОДЕЖНОЙ ПОЛИТИКИ

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы подготовки руководителя в сфере образования в контексте государственной молодежной политики, отмечаются лидерские качества руководителя и их влияние на результативность его профессиональной деятельности.

Ключевые слова: молодежная политика, руководитель, лидер, молодежь, образовательная организация, управленческая деятельность.

J.A. Kochergina

TRAINING OF MANAGERS IN THE CONTEXT OF STATE YOUTH POLICY

Annotation. The article examines the issues of training a leader in the field of education in the context of state youth policy, notes the leadership qualities of a leader and their impact on the effectiveness of his professional activities.

Key words: youth policy, leader, leader, youth, educational organization, management activity

Современное российское общество характеризуется существенными преобразованиями во всех сферах его жизни, в том числе и в работе с молодежью, которая является активной движущей силой развития России. От того, как будет выстроена государственная молодежная политика, являющаяся инструментом развития страны, зависит ее будущее. В Стратегии развития молодежи Российской Федерации на период до 2025 года отмечается, что «молодежь недостаточно понимать в традиционном смысле, только в качестве будущего общества. Ее необходимо оценивать как органичную часть современного общества, несущую особую, незаменимую другими социальными группами, функцию ответственности за сохранение и развитие нашей страны,

за преемственность ее истории и культуры, жизнь старших и воспроизводство последующих поколений, и в конечном итоге – за выживание народов как культурно-исторических общностей» [6].

В Федеральном законе от 30 декабря 2020 г. № 489-ФЗ «О молодежной политике в Российской Федерации» ключевое понятие рассматривается, как «комплекс мер нормативно-правового, финансово-экономического, организационно-управленческого, информационно-аналитического, кадрового, научного и иного характера, реализуемых на основе межведомственного взаимодействия федеральных органов государственной власти, органов государственной власти субъектов Российской Федерации, органов местного самоуправления при участии институтов гражданского общества, юридических лиц независимо от их организационно-правовых форм и граждан Российской Федерации, в том числе индивидуальных предпринимателей, и направленных на создание условий для развития молодежи, ее самореализации в различных сферах жизнедеятельности, на гражданско-патриотическое и духовно-нравственное воспитание молодых граждан в целях достижения устойчивого социально-экономического развития, глобальной конкурентоспособности, национальной безопасности Российской Федерации» [8]. Среди целей молодежной политики выделяют следующие: «обеспечение равных условий для духовного, культурного, интеллектуального, психического, профессионального, социального и физического развития и самореализации молодежи»; а также «создание условий для участия молодежи в политической, социально-экономической, научной, спортивной и культурной жизни общества» [8].

Положение молодого поколения в современном обществе, основные подходы реализации государственной молодежной политики в системе формирования российской идентичности представлены в работах Т.К. Ростовской, А.В. Бугаева, Т.Э. Петровой и других авторов.

Многие отечественные ученые и практики, занимаясь проблемами молодежи, исследуют актуальные направления данной сферы:

- дана комплексная характеристика молодежи в РФ, на основе междисциплинарного подхода рассмотрены особенности молодежи как социально-демографической группы российского населения в условиях трансформации многонационального российского общества (Т.К. Ростовская, С.В. Рязанцева);

- проведен анализ инновационного стиля жизни и ускорения социокультурной динамики, противоречий и перспектив труда, системы образования и процессов общественного воспроизводства, роли соревнования

в реализации молодежной политики (Ю.П. Андреев, С.З. Гончаров, А.Г. Кислов и др.);

- исследованы методы активизации молодежного ресурса для решения модернизационных задач в современном российском обществе (А.В. Пономарев, Н.В. Попова, А.А. Айвазян и др.);

- изучены аспекты управленческой деятельности молодых руководителей, в том числе и в системе образования (Т.И. Шамова, П.И. Третьяков, С.Г. Воронцов, В.С. Лазарев, Т.М. Давыденко, Г.Н. Подчалимова, Г.П. Щедровицкий и др.).

Изменение социальной ситуации в стране, необходимость в новых перспективных идеях, стремление к повышению результативности, расширение направлений деятельности требует подготовки новых лидеров из молодежной среды.

Привлечение молодых людей к управленческой деятельности, развитие их лидерского потенциала, формирование резерва руководящего состава поддерживается на государственном уровне. Например, конкурс «Лидеры России» и другие проекты платформы «Россия – страна возможностей» реализуются с целью выявления талантливых людей, которые имеют хороший опыт и знания в разных отраслях и могут применить их во благо страны.

Лидерство имеет прямое отношение к личным умениям, способностям и влиянию. Лидер – это человек, способный повести за собой других, вызвать у них интерес к делу. Это личность, за которой все остальные члены группы признают право брать на себя наиболее ответственные решения, в результате чего определяются направление и характер деятельности всех. Очень немногие люди обладают такими способностями.

Сложность и ответственность позиции лидера обусловлены следующими факторами:

- активный отклик на социальную несправедливость,
- острая потребность в самовыражении,
- активное реагирование на инновации,
 - жажда регулярного получения новых знаний и саморазвития [9],
- мобильная преобразовательная деятельность,
 - умение принимать решения и действовать в сложной обстановке,
- личностный выбор и вклад в решение проблем.

Феномен лидерства стал рассматриваться отечественными учеными С.Е. Кузьминым, И.П. Волковым и Ю.И. Емельяновым во второй половине XX века во взаимосвязи с управленческой деятельностью. В ходе их

исследований было обнаружено, что управленческие компетенции напрямую влияют на становление лидера в коллективе, то есть была выявлена взаимосвязь эффективной деятельности сотрудников в зависимости от восприятия руководства как лидера [5].

Формирование кадрового резерва является важнейшей задачей института управления, поэтому необходимо «сопровождение талантливых молодых людей на протяжении всего процесса обучения до начала полноценной трудовой деятельности; создание условий для роста трудовой мобильности молодежи, наиболее полного использования ее трудового потенциала» [6]. Профессиональные мотивированные кадры – это залог успеха в любой сфере деятельности. Современные запросы общества требуют постоянного совершенствования знаний и навыков. Для этого в целях подготовки управленческих кадров в различных сферах деятельности, содействия повышению ее качества уже в период обучения в вузе необходимо использовать весь потенциал образовательного процесса, а именно: учебную, исследовательскую, творческую, волонтерскую и другие виды деятельности, участие в органах студенческого самоуправления.

Обычно к концу обучения в студенческих группах уже есть сформировавшиеся лидеры, которые берут на себя ответственность за принятые решения, более активны на занятиях, часто выступают с инициативой, умеют добиваться положительных результатов, в то время как остальная часть группы более пассивна. Ориентируясь на требования к руководителям, студенты-выпускники должны соответствовать определенным критериям: наличие профессиональных знаний, умений и способность их применения, обучаемость, лидерские качества, способность к самостоятельности, обладание логическим мышлением, коммуникативными навыками, профессиональной гибкостью. Все это развивает навыки, способствующие вовлечению будущих руководителей в активную социальную практику, посредством научных мероприятий, олимпиад, фестивалей и др. Период обучения в вузе требует от студента освоения новых ролей, определяющих его активную позицию и ответственность за самообразование и саморазвитие.

Профессиональное саморазвитие, как и любая иная деятельность, имеет в своей основе сложную систему мотивов и источников активности. Обычно движущей силой и источниками (внутренним и внешним) самовоспитания и саморазвития личности называют потребность в самосовершенствовании. Внешние источники (требования и ожидания общества) выступают как основные и определяют направление и содержание необходимого саморазвития.

Вызванная внешними источниками потребность личности в саморазвитии в перспективе поддерживается собственным источником активности (убеждениями, чувством долга, ответственностью, профессиональной честью и др.). Такая потребность стимулирует систему действий по самосовершенствованию, специфика которых во многом предопределяется содержанием профессионального идеала.

Процесс саморазвития имеет двусторонний результат: с одной стороны, – это изменения, происходящие в личностном развитии и профессиональном становлении, с другой – овладение самой способностью заниматься саморазвитием.

С.Л. Рубинштейн подчеркивал, что человека как личность характеризует не только то, что есть, но и то, чем он хочет стать, к чему он активно стремится, т. е. его характеризует не только то, что уже сложилось и составляет содержание его внутреннего мира и деятельности, но и то, что является сферой возможного развития [7].

Подготовка молодых руководителей в сфере образования является актуальной как с теоретической, так и с практической точек зрения. В настоящее время управление деятельностью образовательной организации – это сложный, многофункциональный процесс, который предполагает совокупность разнообразных действий: постановка стратегических и тактических целей, организация внутренней инфраструктуры, анализ внешней среды с учетом неопределенностей и вызовов, осуществление диагностических мероприятий, прогнозирование перспектив и др.

Современный руководитель образовательной организации должен быть «педагогическим лидером», который умеет сплотить свой коллектив, осуществляя созидательную практику. Педагогическое лидерство имеет отличия от общепринятого понятия лидерства. Оно рассматривается как процесс получения максимальной отдачи от участников образовательной деятельности, в которой индивиды имеют собственное мнение, развиваются коммуникация и кооперация [5].

Важно отметить, что руководитель, непосредственно связанный с формированием коллектива, может справиться с его управлением только в той ситуации, если сотрудники будут воспринимать его как лидера. Однако, учитывая, что деятельность руководителя многоаспектна и охватывает различные сферы, ему необходимо в своей работе опираться на лидеров-специалистов и координировать их работу, укрепляя таким образом жизнедеятельность образовательной организации.

Характеризуя деятельность современного руководителя в сфере образования, прежде всего, необходимо особое внимание уделять его профессиональной компетентности, которая в образовании может рассматриваться как «качество действий руководителя, обеспечивающих своевременное и оптимальное решение управленческих проблем и типичных профессиональных задач, видение проблем и их преодоление, нахождение нестандартных решений задач, гибкость и готовность принимать происходящие изменения, умение их инициировать и управлять ими, владение современными технологиями управления качеством образования коллективом, владение проектными технологиями, умение видеть, развивать возможности и ресурсы работников» [1].

Профессиональная компетентность руководителя предполагает, в частности, и управленческую компетентность, которая определяется как «совокупность личностных качеств руководителя, где раскрывается содержание данного свойства личности с позиции современной управленческой педагогической деятельности руководителя образовательного учреждения» [2]. Личность руководителя, характеризующаяся профессиональной компетентностью, морально-нравственными качествами, социальной зрелостью, в настоящее время оказывается особенно востребованной для обеспечения эффективности управленческой деятельности образовательной организацией.

Сложность управленческой системы современной школы требует от руководителя организации эффективного взаимодействия всех участников образовательного процесса, а также четкого координирования работы практикующих специалистов в целях получения положительных результатов их деятельности [3]. Профессионализм руководителя образовательной организации во многом определяется его умением общаться с педагогическим, ученическим и родительским коллективами. Продуктивные отношения руководителя с субъектами образовательного процесса возможны при условии, если он сам имеет положительный опыт педагогической коммуникации [4].

Таким образом, в современных условиях развития России остро стоит проблема подготовки молодых руководителей, в том числе в сфере образования, определения эффективных методов выявления, личностного развития и форм обучения потенциальных лидеров. В процессе профессиональной подготовки решающее значение имеют личность будущего руководителя, его общая эрудиция, педагогическая этика, педагогический такт, организаторские способности, лидерские качества. Активизация лидерского потенциала студентов – будущих руководителей в сфере образования – возможна посредством создания в вузе среды лидерства, которая требует разработки целенаправленной системы подготовки, создания и реализации программы

формирования молодежных лидеров в области образования, осуществления ее сопровождения.

Библиографический список

1. Болотов В. Профессия – менеджер в образовании [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://ecsocman.hse.ru/text/35475335.html> [Дата обращения: 15.05.2024].
2. Каспржак А., Кобцева А., Цатрян М. Директора школ в мегаполисах. Как они управляют образовательным процессом? // Образовательная политика. – 2020. – № 2 (82). – С. 70–85.
3. Кочергина О.А., Лиханов В.И. Современный руководитель школы в условиях цифровизации образования [Электронный ресурс] // Педагогическое образование: традиции и инновации. – Таганрог. – 2021. – URL: <http://www.журнал-ти.рф>. – № 1. – С. 112–119.
4. Кочергина О.А., Прокофьев Р.П. Коммуникативная компетентность современного руководителя образовательной организации // Педагогическое образование: традиции и инновации: электронный научно-образовательный журнал. – Таганрог, 2022. – № 2. – С. 18–26.
5. Куркина Н.Р., Потапова Л.Н., Мальтисова Т.В. Педагогическое лидерство и менеджмент в системе российского и зарубежного образования как фактор резильентности образовательной организации [Электронный ресурс] // Современные проблемы науки и образования. – 2023. – № 3. – URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=32665> [Дата обращения: 03.05.2024].
6. Стратегия развития молодежи Российской Федерации на период до 2025 года [Электронный ресурс]. – URL: <https://vmo.rgub.ru/files/project-937-2.pdf> [Дата обращения: 03.05.2024].
7. Рубинштейн С.Л. Проблемы способностей и вопросы психологической теории // Вопросы психологии. – 1960. – № 3.
8. Федеральный закон от 30 декабря 2020 г. № 489-ФЗ «О молодежной политике в Российской Федерации» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.garant.ru/products/-ipo/prime/doc/-400056192/> [Дата обращения: 5.05.2024].
9. Филиппов И.М. Молодежное лидерство в управленческой сфере [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/molodezhnoe-liderstvo-v-upravlencheskoy-deyatelnosti-aksiologicheskie-aspekty/viewer> [Дата обращения: 07.05.2024].

О.А. Кочергина, О.Н. Кирюшина

ОСНОВЫ СЕМЬЕВЕДЕНИЯ: ИННОВАЦИЯ ИЛИ РЕНОВАЦИЯ?

Аннотация. В статье рассмотрены проблемы просвещения молодежи в вопросах создания семьи; роль образовательной организации в осуществлении подготовки будущего семьянина-родителя; дан ретроспективный анализ учебных программ по данному направлению в советский период и в современной России.

Ключевые слова: семья, воспитание, ценности, традиции, семейное образование.

О.А. Kochergina, O.N. Kiryushina

BASICS OF FAMILY SCIENCE: INNOVATION OR RENOVATION

Annotation. The article examines the problems of educating young people in matters of creating a family; the role of an educational organization in the preparation of a future family man-parent; a retrospective analysis of educational programs in this area in the Soviet period and in modern Russia is given.

Key words: family, upbringing, values, traditions, family studies.

Важнейшей задачей российского общества в сфере воспитания подрастающего поколения является развитие высоконравственной личности, сохраняющей российские традиционные духовные ценности, обладающей актуальными знаниями и умениями, способной реализовать свой потенциал в современных условиях, готовой к мирному созиданию и защите Родины. Духовно-нравственное становление детей и молодежи, подготовка их к самостоятельной жизни есть важнейшая составляющая развития общества и государства.

Одним из основных направлений *Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года* (документ принят 29 мая 2015 г.) является повышение престижа семьи, отцовства и материнства, сохранение и укрепление традиционных семейных ценностей; создание атмосферы уважения к родителям и их вкладу в воспитание детей [8]. По мнению Президента РФ В.В. Путина, «семья – это не просто основа государства и общества, это духовное явление, основа нравственности» [4].

Приоритетами государственной семейной политики на современном этапе, закрепленными в *Концепции государственной семейной политики в Российской*

Федерации на период до 2025 года, являются:

- утверждение традиционных семейных ценностей и семейного образа жизни;

- возрождение и сохранение духовно-нравственных традиций в семейных отношениях и семейном воспитании;

- создание условий для обеспечения семейного благополучия, ответственного родительства, повышения авторитета родителей в семье и обществе и поддержания социальной устойчивости каждой семьи [6].

Неслучайно 2024 г. в России объявлен Годом семьи. В связи с этим на государственном уровне был разработан план мероприятий по сохранению традиционных семейных ценностей, включающий в себя большое количество программ, проектов и мер поддержки семей.

Одним из важнейших направлений по преодолению кризиса семьи и семейного воспитания в российском обществе должна стать системная, комплексная работа не только с родителями, но и с подрастающим поколением – будущими семьянинами-родителями. Поэтому в 2024-2025 уч. г. в российских школах планируется введение учебного предмета «Семьеведение». Важность реализации этого направления определяется тем, что именно старшеклассники впоследствии станут создателями своих семей, от их взглядов, мнений и позиций будут зависеть перспективы российской семьи и общества в целом. Обычно первоначальные знания о семейной жизни дети получают от своих родителей. Подрастая, они, как правило, самостоятельно их пополняют. Однако используемые ими различные источники информации не всегда способствуют достижению положительных результатов становления достойных будущих семьянинов-родителей. Поэтому особое значение имеет профессионально, грамотно организованная деятельность образовательной организации взаимодействия с семьей, в частности, по вопросу подготовки старшеклассников к будущей семейной жизни.

Следует отметить, что введение учебных программ, проведение занятий, посвященных вопросам семейной жизни, имеет педагогический опыт, полученный в разные периоды истории нашей страны, в частности – в советский период. Например, в 20–30-х гг. XX в. программы, дискуссии и публикации по проблемам отношений мужчин и женщин были направлены на решение нравственно-полового воспитания молодежи. В первые годы советской власти активно обсуждались вопросы «раскрепощения», «освобождения» любви. В этот период наблюдалась актуализация проблемы полового воспитания. Многие педагоги считали, что «свободные, благородные,

благовоспитанные люди от природы одарены инстинктом и влечением поступать добродетельно и уклоняться от порока», что «в преображенном мире люди смогут построить по-новому свою личную жизнь...» – просто сами собой, без особых воспитательных усилий [5]. Однако в реальности теория не соответствовала практике. Поэтому вопросы взаимодействия полов нужно было обсуждать более серьезно в кругу семьи, среди рабочей и студенческой молодежи, активно привлекая педагогов и врачей.

Стремительное развитие педологии позволило ученым и практикам собрать и проанализировать большое количество материала об особенностях развития детей, в том числе и сексуального. Благодаря этому были созданы специальные программы полового воспитания подростков, которые активно воплощались в жизнь. Однако идеологический разгром и партийное осуждение педологии в постановлении ЦК ВКП(б) от 4 июля 1936 года «О педологических извращениях в системе Наркомпросов» не только запретили обсуждение вопросов полового воспитания детей и подростков на страницах педагогической периодики, не только изгнали пол из советской школы, но и дали старт новой советской педагогике как науке о «коммунистическом воспитании подрастающего поколения», а вопрос о половом образовании детей оказался закрытым на долгие годы [1].

К вопросу о взаимоотношении полов вернулись в начале 60-х гг. XX в. В школьную программу был включен учебный курс «Основы советской семьи и семейного воспитания». Конечно, в те годы особое внимание уделялось созданию здоровой и крепкой семьи. Однако знания об этой сфере человеческой жизни, которые давала школа, в основном носили поверхностный характер и во многом не оказывали влияние на поведение подростков. Поэтому уже в 1965 году половое просвещение в школах было отменено.

Хотелось бы отметить в этот период положительный опыт деятельности В.А. Сухомлинского, который был убежден в необходимости подготовки молодого поколения к семейно-родительскому статусу. В книге «Родительская педагогика» он писал: «Раскрою маленькую тайну. Курс «Семья, брак, любовь, дети» есть. Мы уже несколько лет учим юношей и девушек, как морально готовиться к браку и жить семейной жизнью, в чем состоит культура человеческих взаимоотношений, как воспитывать своих детей. Безусловно, преподавать этот очень важный предмет при отсутствии на него времени в учебном плане – нелегкое дело. Но какими бы ни были трудности, надо преодолевать их, потому что предмет этот не менее важный, чем математика, физика, химия. Если не самый важный. Подумайте сами: не всем быть

физиками и математиками, а родителями быть всем, мужем и женой – всем» [9]. Педагог отмечал: «Если бы мне поручили составление программы этого самого нужного в старших классах предмета – “Семья, брак, любовь, дети”, я на первое место поставил бы вопрос культуры человеческих желаний» [9].

В 80-х гг. XX в. в образовательных учреждениях были введены уроки «Этики и психологии семейной жизни», которые должны были дать детям широкое представление об отношениях и семье. Они были рассчитаны на учащихся старших классов, а также техникумов и ПТУ. Введение курса «Этика и психология семейной жизни» в школьную программу было вызвано запросами практики – необходимостью сформировать у молодежи определенные установки на семейную жизнь. Задачей учебного курса «Этика и психология семейной жизни» являлась не только передача основ знаний учащимся о взаимоотношениях юношей и девушек, дружбе, любви, сексе, внутрисемейном взаимодействии, но и воздействие на их жизненные установки, отношение к проблемам пола, а также семьи и брака.

В учебнике Т.М. Афанасьевой «Семья», разработанном специально для уроков по учебному курсу «Этика и психология семейной жизни» и утвержденном Министерством просвещения СССР, рассматривались такие темы, как «Первая любовь», «Мужчина, женщина и «сексуальная революция», «Тайны материнства», «Развод по-человечески» и др. Кроме того, для проведения занятий использовали «Хрестоматию по этике и психологии семейной жизни» (сост. И.В. Гребенников, Л.В. Ковинько), которая включала материалы о любви и браке, написанные педагогами, писателями и политическими деятелями. Авторы рассуждали об «истинной женственности»; призывали не вступать в половые отношения без брака, а в брак – без любви; ценили материнство и называли его врожденным призванием женщины и др.

Специально педагогов к преподаванию учебного курса «Этика и психология семейной жизни» в СССР не готовили, его вели учителя общеобразовательных предметов. После выхода ФЗ «Об образовании» (1992 г.) курс «Этика и психология семейной жизни» официально так и не был включен в учебные планы школ России.

К ведению тематических уроков по семейному воспитанию в образовательных организациях России вернулись в 2008 г., который был объявлен Годом семьи. Активное участие в реализации данного направления приняла Российская православная церковь (далее – РПЦ), проявив инициативу ввести в школьную программу дисциплину, которая бы рассказывала о семейных ценностях. И уже в 2009 г., как пилотный вариант, в школах

нескольких регионах появился факультативный курс «Нравственные основы семейной жизни» для обучающихся 10–11 классов. С 2017 г. этот курс преподается в образовательных организациях 60 регионов России. Его цель – воспитание старшеклассников в духе традиционной для нашей страны системы семейных ценностей, подготовка их к созданию счастливой, крепкой, многодетной семьи. В настоящее время занятия ведутся не только по материалам, рекомендованным РПЦ, но в программу включаются вопросы, которые школы считают актуальными, например, вопросы «Зачем нужно родительское благословение?», «Каковы правила взаимоотношений молодоженов с новыми родственниками?», «К чему приводит власть женщины в семье?», «Почему нужно почитать старших?», «Какие качества нужно воспитывать в мальчике и какие в девочке?» и др. В некоторые программы были введены темы приёмных семей, опеки, усыновления; семья в них рассматривается в контексте культуры и религии или в историческом аспекте (например, роль семьи в период Великой Отечественной войны и др.). Среди важнейших тем, которые есть в различных программах и учебных материалах, – тема многодетности как способа укрепления семьи и фактора снижения риска развода; а также тема женственности и мужественности.

Опыт проведения учебного курса для старшеклассников есть в образовательных организациях Неклиновского района Ростовской области. Так, в рамках деятельности лаборатории по проблемам педагогического образования родителей кафедры общей педагогики реализуется совместный проект «Системно-комплексная организация повышения педагогической культуры родителей» Таганрогского института имени А.П. Чехова и Управления образования Администрации Неклиновского района, одним из направлений которого является работа с обучающимися старших классов МБОУ Новобессергеновская СОШ, МБОУ Федоровская СОШ Неклиновского района Ростовской области по программе «Школа будущего родителя», разработанной авторами данной статьи. Учебный курс направлен на воспитание у подрастающего поколения серьезного, ответственного отношения к ценностям брака и семьи, формирование активного интереса обучающихся к отечественным традициям в области семейных отношений. Актуальность занятий в рамках программы определяется не только передачей информации и формированием первоначального опыта в области семейного воспитания, но и оказанием помощи молодым людям в приобретении навыков общения, взаимодействия и организации совместной деятельности и др. [3].

Новый учебный курс «Семьеведение», который планируется ввести в школы России в 2024–2025 уч. г., рассчитан на 34 часа и включает в себя следующие тематические блоки:

- ценности и традиции семьи (семья в жизни человека и общества, духовно-нравственные основы семьи, семейные традиции и уклад семьи);

- отношения в семье (основы семейных отношений и культура общения в семье, отношения до вступления в брак, начало совместной жизни молодой семьи, отношения между родителями и детьми, преодоление кризисов и семейных конфликтов);

- здоровье и благополучие семьи (здоровый образ жизни семьи, психологическое здоровье современной семьи, цифровая гигиена и безопасность);

- сопровождение и поддержка семьи (семейная политика РФ и меры государственной поддержки семьи, права и обязанности супругов, внешние и внутренние ресурсы семьи, быт и досуг современной семьи).

Данные занятия могут проводиться во внеурочной деятельности и при реализации дополнительного образования и с учетом психолого-возрастных особенностей и потребностей учеников различного уровня образования. Занятия планируется проводить в формате дискуссий и практикумов, а отчетность при освоении программы «Семьеведение» должна происходить в активных и безоценочных форматах [2].

Таким образом, внедрение предмета «Семьеведение» в российских школах – это не инновационное явление в сфере образования, а попытка, используя лучший педагогический опыт работы образовательных организаций с учащимися по вопросам семьи, с учетом современной социальной реальности, организовать системную подготовку подрастающего поколения к семейной жизни. Социально-педагогическая работа с будущими семьянинами должна быть комплексной и охватывать различные аспекты их жизни: от развития эмоциональной сферы и навыков решения конфликтов до формирования навыков самоорганизации и планирования семейной жизни. Важно также учитывать разнообразие современных семейных моделей и культурных особенностей, чтобы адаптировать подходы к воспитанию в конкретной ситуации.

Государство и общество традиционно были заинтересованы в формировании у молодого поколения гражданской ответственности, духовности и культуры, способности к успешной социализации в обществе, готовности подрастающего поколения ко взрослой жизни, в том числе и в плане создания семьи и воспитания детей. С этой целью в школьные программы

внедрялись дополнительные курсы, направленные на формирование «будущего семьянина», которые, в зависимости от эпохи, отличались названием и содержанием, отражали идеологию, общественные тенденции и направления развития семейной политики государства.

В настоящее время, в условиях серьезных социальных вызовов, важность реализации данного направления состоит в том, что старшеклассники – это создатели будущих семей, именно от них зависят перспективы российской семьи и государства в целом. Как отмечалось при обсуждении данного вопроса в Государственной думе РФ, «мы находимся на краю пропасти. И если не начать заниматься семейными ценностями, дети не смогут противостоять агрессивному зарубежному натиску» [7].

Библиографический список

1. Девярых С.Ю. Проблемы нравственно-полового воспитания в советской школе 1920-х – 1980-х годов [Электронный ресурс] // Социальное воспитание. – 2013. – № 1. – Режим доступа: <https://soc-vozpitanie.esrae.ru/ru/9-10>
2. Институт воспитания на заседании рабочей группы по внедрению в школьную программу курса «Семьеведение» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://институтвоспитания.пф/press-center/news/institut-vozpitaniya-na-zasedanii-rabochey-gruppy-po-vnedreniyu-v-shkolnuyu-programmu-kursa-semevede/>
3. Кочергина О.А., Кирюшина О.Н. Системно-комплексный подход к организации повышения педагогической культуры родителей / О.А. Кочергина, О.Н. Кирюшина // КАНТ. – 2019. – № 3. – С. 53–57.
4. Послание Президента РФ: всем миром строим свое будущее [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.oprf.ru/news/poslanie-prezidenta-rf-vsem-mirom-stroim-svoe-budushchee>
5. Пушкарев А.М. Тема полового просвещения в дискурсе педагогической и дидактическо-воспитательной литературы 1920-х гг. // Научные ведомости. – 2007. – № 1(32). – С. 80–86.
6. Распоряжение Правительства РФ от 25 августа 2014 г. № 1618-р Об утверждении Концепции государственной семейной политики в РФ на период до 2025 г. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70627660/>
7. Семьеведение – не половое воспитание [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.kommersant.ru/doc/6122682>

8. Стратегия развития воспитания в Российской Федерации до 2025 года [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://минобрнауки.рф/-открытое_министерство/стратегия.
9. Сухомлинский В.А. Родительская педагогика [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://azbyka.ru/deti/suhomlinskij-roditelskaya-pedagogika>

П.В. Хало, О.В. Бегун

**ФОРМИРОВАНИЕ БАЗОВЫХ КОМПОНЕНТОВ ФИЗИЧЕСКОЙ
КУЛЬТУРЫ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТОВ
С ПОМОЩЬЮ ТЕАТРАЛИЗОВАННОГО МЕРОПРИЯТИЯ
ПО МОТИВАМ АНТИЧНЫХ АГОНОВ «ТАНАИССКИЕ ИГРЫ»**

Аннотация. В статье рассматриваются проблемы формирования физической культуры личности в современном информационном обществе. Проводится анализ, базовых компонентов физической культуры личности студентов как будущих преподавателей физического воспитания. Описывается способ формирования этих компонент с помощью театрализованного мероприятия по мотивам античных агоний «Танаисские игры». Приводится сравнение этого мероприятия с его историческим прототипом.

Ключевые слова: базовые компоненты физической культуры личности, античные агонии, здоровьесбережение, физическое воспитание

P.V. Halo, O.V. Begun

**FORMATION OF BASIC COMPONENTS OF PHYSICAL CULTURE
OF STUDENTS' PERSONALITY WITH THE HELP
OF THE THEATRICALIZED EVENT BASED ON ANCIENT AGONAS
«TANAIS GAMES»**

Annotation. The article deals with the problems of formation of physical culture of personality in modern information society. The article analyzes the basic components of physical culture of students as future teachers of physical education. The method of forming these components with the help of the theatricalized event on the motives of ancient agonas «Tanais Games» is described. The comparison of this event with its historical prototype is given.

Key words: basic components of personal physical culture, ancient agonas, health promotion, physical education.

Актуальность. Физическая культура выступает как сложная многокомпонентная структура, оказывающая влияние на различные аспекты жизни человека и общества, включающая, эффективность трудовой деятельности, сохранение здоровья нации, обороноспособность государства, его успехи на международной спортивной арене и пр. Двигательная активность является основной детерминантой целостного здоровья, способствует рекреации, профилактике хронических заболеваний, улучшению эмоционального состояния и замедлению возрастных изменений. В этом контексте физическая культура во многих странах, наряду с моделью рационального питания, внедрена в канон базовых рекомендаций по здоровому образу жизни ВОЗ. В связи с этим пропаганда и популяризация здорового образа жизни государством производится посредством законодательных актов, целевых программ на различных территориальных уровнях. Приоритетная идея государственной политики в данном аспекте – это формирование необходимых условий для развития способности индивидуума позаботиться о себе самостоятельно, поддерживать свой физический статус [6; 13].

Вместе с тем, несмотря на меры, предпринимаемые государством, в настоящее время в мире особую остроту приобретает проблема гиподинамии в информационном обществе. Во многом, это объясняется отсутствием достаточной мотивации у населения, т.к. большая часть общества, в силу разных обстоятельств, не считает нужным заниматься физической культурой и ценить ее положительное влияние на человеческий организм, поддерживать физическую форму на должном уровне, тем самым, можно констатировать отсутствие соблюдения принципов сознательной активности физического воспитания у молодежи. Многие студенты ведут малоподвижный образ жизни, более того, социологические исследования указывают на то, что они рассматривают физические упражнения и другие виды физической активности как пустую трату времени и это общемировая тенденция. Современные студенты предпочитают избыточное использование транспорта в повседневной жизни, большую часть времени проводят за электронными устройствами, при этом они вынуждены выполнять большой объем учебных домашних заданий. Все это приводит к нарушению формирования их двигательных навыков, которые у их родителей во многом воспитывались в условиях повседневной жизнедеятельности [6; 13].

Так как мотивация к регулярным физическим занятиям является одним из ключевых компонентов физической культуры личности (см. рис 1), то в настоящее время возникает необходимость к формированию соответствующих условий для каждого человека. Особую социальную группу здесь представляют студенты – будущие учителя физической культуры. Обязательная и факультативная физическая активность студентов – будущих преподавателей физической культуры обуславливает ее более высокий уровень, по сравнению со студентами других образовательных профилей (т. к. они, в своей будущей работе будут заниматься воспитанием физического здоровья детей и молодежи. Эффективность работы педагогов в области просвещения физического воспитания зависит, в том числе, от их личностной приверженности к ведению здорового образа жизни, что является важным направлением физической активности [1; 4; 7; 14].

Личность является фактором, который повышает уровень заинтересованности человека в физической активности. В последние годы понимание взаимосвязи между личностными качествами и физическими упражнениями стало углубляться. Личность отражает то, что говорит и делает индивид. По сути, она определяет то, кем является человек. Поведение человека отражает его личность и показывает, насколько этот человек отличается от других. Личность – это долгосрочные, устойчивые индивидуальные различия в эмоциональном стиле и общем влиянии на эмоциональные реакции, определяемые базовыми поведенческими тенденциями. Личность относится к обычно стабильным моделям мышления и характера человека, которые отличают его от других [7; 10].

Поэтому, на бытовом, житейском уровне под личностью обычно понимают внешние социальные впечатления, которые индивид вызывает у окружающих при взаимодействии с ними, например: коммуникабельная личность, спортивная личность и пр. При таком употреблении термина упускается из виду возможность того, что человек будет проявлять те или иные качества в зависимости от конкретной обстановки. Однако, в психологии под свойствами личности принято понимать устойчивые психические явления, которые оказывают существенное влияние на деятельность человека и характеризуют его с социально-психологической стороны. В структуру этих явлений входят способности, темперамент, характер, воля, эмоции, мотивация. В настоящее время не существует единого научного подхода или направления в определении теории личности. Из числа многих актуальных на сегодняшний момент зарубежных научных направлений, пытающихся объяснить феномен личности

можно упомянуть: психодинамическое, бихевиористское, когнитивное, гуманистическое, ролевое, экзистенциальное, теорию самоактуализации А. Маслоу, Я-концепцию. Среди отечественных исследователей этой проблемы можно выделить: теорию отношений В.Н. Мясищева, теорию установки Д.Н. Узнадзе, диспозиционную теорию личности В.А. Ядова, структуру личности К.К. Платонова, теорию интегральной индивидуальности В.С. Мерлина [1; 4; 5; 7; 11; 14]. Поэтому определение физической культуры личности во многом будет зависеть от того, в рамках какого научного направления будет рассматриваться эта структура.

Обычно под физической культурой личности понимается высокий уровень освоения ценностей физической культуры, образованность и активная деятельность в этой сфере, позволяющая обеспечить хорошее физическое здоровье, высокий уровень физической подготовленности и работоспособности, гармоничное развитие тела, гигиенические навыки и привычки, физкультурно-спортивную социализацию, устойчивость интересов и мотивов к физическому самосовершенствованию.

Л.И. Лубышева (1992) в основе физической культуры личности студента выделяет три группы факторов: культурологический, интеллектуальный и двигательный [4].

Культурологический – заключается в осознании роли физической культуры для сохранения и совершенствования здоровья, в повышении интенсивности общественно-полезной деятельности, что характеризуется наличием устойчивой ориентации на использование физкультурно-спортивной деятельности в учебе, в повседневной жизни, в трудовой деятельности, в период отдыха и т. д., а также наличием устойчивого интереса к физическому самосовершенствованию.

Интеллектуальный – подразумевает наличие необходимого комплекса теоретических знаний, охватывающего широкий спектр как специальных знаний по теории и методике физической культуры и спорта (ФКиС), так и тесно связанных с этой сферой знаний из других наук: философия, педагогика, психология, медицина и пр.

Двигательный – можно охарактеризовать наличием

- основных прикладных физических умений и навыков;
- необходимого уровня физического развития и подготовленности;
- способности организовать свою физкультурно-спортивную деятельность в требуемом содержании, объеме и интенсивности, а также с целью рекреации и реабилитации организма после различных заболеваний.

К.Д. Чермит и Н.А. Цеева (2008) обращают внимание на то, что хотя состав базовых средств и знаний представляет собой базовую физическую культуру личности, однако, учитывая, что одним из важнейших условий осуществления процесса физического воспитания является их дифференцирование в зависимости от возраста, половой принадлежности, профессии и пр., то базовая физическая культура личности для различных социальных групп населения – школьников, студентов, взрослых и т. д. будет отличаться по содержанию [12]. Очевидно, что для будущих педагогов физической культуры этот базовый набор должен быть расширен и помимо общих элементов, таких как мотивации к занятиям ФКиС, популяризация здорового образа жизни и пр., он должен также включать специализированные: ознакомление с античным периодом олимпийской культуры, формирование креативных подходов в области ФКиС, ознакомление с инновационными технологиями в этой сфере, повышение профессиональных и универсальных компетенции будущих учителей и пр.

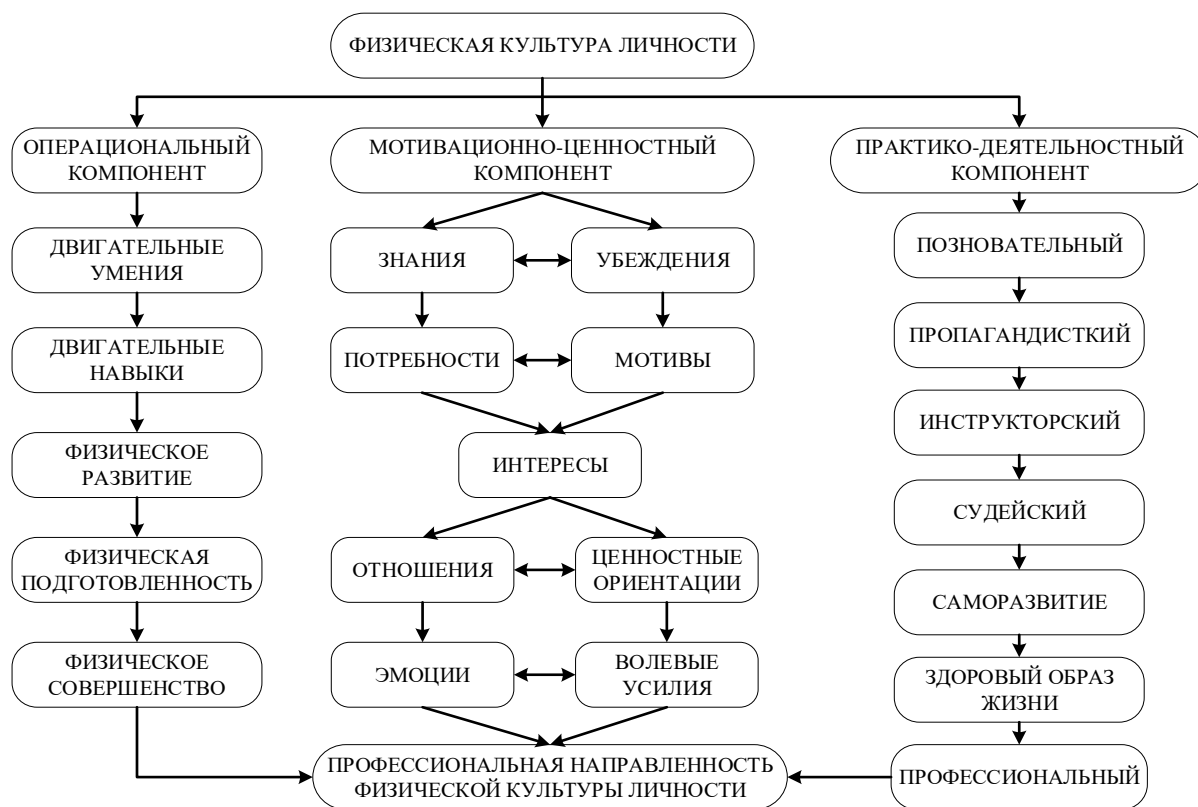


Рисунок 1 – Многокомпонентная структура физической культуры личности

Ранее нами уже было показано, что одним из наиболее увлекательных методов формирования мотивации к занятиям ФКиС у современной молодежи является геймификация. Игротехники позволяют сформировать положительный эмоциональный фон, познакомиться с такой инновационной педагогической

технологией как игропедагогика, включенной в форсайт-проект российского образования, апробировать свои компетенции в ходе игры, чтобы затем перенести полученные знания, умения и навыки в реальный учебный процесс [2; 8]. Поэтому, для формирования и закрепления расширенного набора базовых компонентов физической культуры личности студентов как будущих педагогов физического воспитания, на базе Таганрогского института имени А.П. Чехова на территории музея – заповедника Танаис в течении последних лет регулярно организуется и проводится театрализованное, спортивно-массовое мероприятие «Танаисские игры» (см. рис. 2).

Целью мероприятия являлось формирование базовых компонентов физической культуры личности студентов, повышение профессиональных и универсальных компетенции будущих учителей общеобразовательных организаций, мотивации к занятиям ФКиС популяризация здорового образа жизни, ознакомления с инновационными технологиями в области ФКиС, профориентация подрастающего поколения, олимпийское образование студенческой молодежи и учащихся общеобразовательных школ.

Задачи мероприятия:

Образовательные:

- ознакомление с античным периодом олимпийской культуры на примере древней истории Приазовья и Причерноморья;
- ознакомления с инновационными технологиями в области ФКиС.

Воспитательные:

- создание условий для приобретения коммуникативных компетенций, системы олимпийских ценностей, воспитания патриотизма, любви к малой Родине;

Развивающие:

- формирование креативных подходов к освоению дисциплин: История Физикой культуры и спорта, элективные курсы по физической культуре и спорту История России с древнейших времен .

Уникальность авторского замысла:

- использование реконструкции античных состязаний на основе археологических данных и музейных экспозиций Танаиса и пр.
- применение различных инновационных технологий (в том числе цифровых) при организации мероприятия: использование технического обеспечения лаборатории «Здоровьесбережения и активации резервных возможностей человека» для оценки психофизиологического состояния участников.

Мероприятие «Танаисские игры» проводится в день Танаиса, который празднуется во 2–3-ю субботу сентября и является уникальным авторским

проектом театрализованной реконструкции античных спортивных агонов (др. греч. $\alpha\upsilon\omega\nu$ – состязание), характерных для всех древнегреческих полисов. В связи с указом президента страны 2023 год в России объявлен годом педагога и наставника, в нем приняли участие команды 3-х вузов города Таганрога.



Рисунок 2 – Театрализованное, спортивно-массовое мероприятие «Танаисские игры»

В театрализованную реконструкцию древнегреческих спортивных состязаний – агонов вошло:

- ритуальное жертвоприношение древнегреческим богам, ритуальное шествие участников состязаний с факелами и античной атрибутикой (лампадодром);
- бег на одну стадию с легким вооружением древнегреческого война (стадиодром);
- древнегреческое пятиборье (пентатлон);
- древнегреческое единоборство (панкратион);
- конкурс ораторов и многое другое.

Награждение победителей агонов, так же проводилось в соответствии с древнегреческими обычаями и включало: вручение амфор с маслом и увенчание венками.

Может возникнуть вопрос: насколько организованное театрализованное мероприятие «Танаисские игры» в действительности соответствует историческим реалиям? Попробуем разобраться с этим вопросом опираясь на доступные исторические источники. Состязательные игры (агоны), проходили во всех городах античного государства Северного Причерноморья – Боспорское царства, образовавшегося около 480 года до н. э. в результате объединения

греческих колоний со столицей в Пантикапее. Как известно к участию к древнегреческим агонам допускались только свободные греки мужского пола, а сами состязания проходили в обнаженном виде. Собственно, отсюда происходит и древнегреческое значение слова гимнастика (др. греч. γυμνος – обнаженный). Особую роль в Боспорском царства играл город Танаис, получивший свое название от одноименной реки (ныне Мертвый донец). По мнению древних греков по этой реке проходила естественная граница между Европой и Азией, между цивилизацией и варварством, между миром космоса (др.-греч. κοσμος – порядок) и миром хаоса (др.-греч. χαος – бездна, обозначающая первоначальное состояние мира), миром живых и миром мертвых, так, что в сознании древних греков Танаис выступал своеобразным перекрестком миров. Поэтому в отличие от других городов Боспора, политика правящих кругов Танаиса строилась на поиске компромисса между эллинистическим и варварским образом жизни, а культурная жизнь здесь была насыщена ритуалами, исповедованием различных верований, магией и обрядами, практикующимися фиасами города (др. греч. θιασος – античные частные сообщества). Образы танаисского пантеона являют собой удивительное смешение множества местных и древнегреческих культов. Это демонстрируют археологические находки, например Танаисская Афродита, хотя держит в руках классические атрибуты греческой богини – зеркало и яблоко, но облачена в традиционное одеяние сарматки. На сегодняшний момент известно, что в античном городе также праздновался день Танаиса. Этот праздник был учрежден в честь дня отмены Боспорским царем Савроматом I (93–123 гг. н. э.) Полемонова запрета на строительство в Танаисе городских укреплений, что стало причиной возрождения города как политического и экономического центра. Праздник проходил в месяце апеллее, который приходился на современный конец июля – начало августа и был посвящен покровителю города, одноименному речному божеству, – сыну Океана и титаниды Тетис. По одной из версий, он изображался в виде всадника в плаще, с длинными волосами и бородой, символизирующими текущую воду. Праздники в честь богов и богинь, покровителей древнегреческих полисов имели универсальный, общий для всего античного мира характер, хотя, конечно же, в деталях они могли отличаться, порой весьма существенно. Например, учитывая особую роль города и более холодный, по сравнению с Грецией, климат агонии могли проводиться в одежде, к ним могли допускаться местные жители т. е. варвары и пр. По мнению В.Ф. Чеснока (2007) праздник мог выглядеть следующим образом: все начиналось с религиозных обрядов – жертвоприношений и

возжигания огня на алтаре возле танаисского храма. Затем торжественная процессия направлялась к южным воротам. В центре шествия танаиты несли уменьшенную копию торгового судна. Праздник продолжался танаисскими агонами, которые скорее всего проходили на территории, прилегающей к городу с запада. Виды состязаний вряд ли отличались от тех, что были приняты в других городах Греции и Боспора, однако приоритетными могли быть метание копья, стрельба из лука, бег, конные состязания и состязания кораблей, ведь в ту пору русло реки Танаис было глубоководным и судоходным. Завершались празднества театральными постановками [3; 8; 13].

Для реализации инновационного компонента физической культуры личности студентов при подготовке команд Таганрогского института имени А.П. Чехова в лаборатории «Здоровьесбережения и активации резервных возможностей человека» проводились БОС–тренинги направленные на повышение координационных способностей и адаптивных возможностей организма участников. Актуальность применения данной БОС-процедуры объясняются тем, что результаты древнегреческих агонов в значительной мере зависели от уровня сформированности двигательно-координационных способностей состязающихся, которые тесно связаны с работой вестибулярного аппарата. Кроме того, статокINETическая устойчивость в значительной мере определяет такие функции организма как: способность адекватно реагировать в быстро изменяющейся ситуации, переключение и распределение внимания, зрительно-двигательная координация, дифференцирование мышечно-моторных ощущений и пр. При перегрузке вестибулярного анализатора происходит снижение качества функционирования остальных сенсорных систем организма, что становится причиной снижения точности движений и допущению ошибок на соревнованиях. Формирование правильной осанки, за что отвечало такое направление физической подготовки в древней Греции как орхестрика (др. греч. ορχήστρα площадка для танцев), также зависит от статокINETической устойчивости, а ее нарушение может стать причиной заболеваний внутренних органов и систем организма. Таким образом, БОС-тренинг на основе баланс-платформы (направленный на формирование статокINETической устойчивости) и БОС-тренинг по огибающей электромиограммы (направленный на формирование координационных способностей) не только должны способствовать более успешному выступлению спортсменов в различных видах древнегреческих агонов: ломпадодром, стадиодром, пентатлон, панкратион, но и будут иметь здоровьесберегающий эффект [10].

Выводы. Театрализованное мероприятие по мотивам античных агонов «Танаисские игры» позволяет ознакомить студентов и всех желающих с античным периодом развития физической культуры в древней Греции и оказанного ею влияния на древнюю историю Приазовья и Причерноморья, формирование современного Олимпийского движения, что способствует формированию у студентов коммуникативных компетенций, знаний истоков системы Олимпийских ценностей, воспитание патриотизма и любви к малой Родине. Мероприятие позволяет наглядно проиллюстрировать ключевые разделы таких дисциплин, как: история ФКиС, элективных курсов по ФКиС, история России с древнейших времен и других. Так же оно способствует повышению профессиональных и общекультурных или универсальных компетенций будущих учителей общеобразовательных организаций, повышению мотивации к занятиям физической культурой и спортом, популяризации здорового образа жизни, профориентации подрастающего поколения на профессию учителя.

Таким образом, на основе проведенного анализа научно-методических источников можно утверждать, что данное мероприятие будет способствовать формированию базовых компонентов физической культуры личности студентов как будущих преподавателей физического воспитания.

Библиографический список

1. Вучева В.В., Уварова Н.Н. Формирование физической культуры личности в воспитательной системе вуза // Наука. Инновации. Технологии. – 2012. – № 1. – С. 108–114.
2. Головушкина Д.О., Хало П.В., Бегун О.В. Перспективы применения геймификации с включением БОС-тренинга для повышения мотивации молодежи к занятиям физической культурой будущими преподавателями на базе вуза // Физическая культура, спорт и туризм в высшем образовании: сборник материалов XXXIV Всероссийской научно-практической конференции студентов, магистрантов, аспирантов, молодых ученых, профессорско-преподавательского состава. – Ростов-на-Дону, 2023. – С. 338–342.
3. Завойкина Н.В. Боспорские фиасы: между полисом и монархией: монография. – М.: Русский Фонд Содействия Образованию и Науке, 2013 – 288 с.
4. Лубышева Л.И. Концепция формирования физической культуры человека: монография. – М.: ГЦОЛИФК, 1992. – 123 с.
5. Мерлин В.С. Очерк интегрального исследования индивидуальности. – М.: Педагогика, 1986. – 256 с.

6. Надюк Н.В., Ильиных И.С., Шатских П. А. Гиподинамия и ее влияние на здоровье школьников и студентов // Здоровьесберегающие технологии в современном образовании: материалы III Всероссийской студенческой научно-практической конференции. – Екатеринбург: Уральский государственный педагогический университет, 2020. – С. 158–162.
7. Сухов А.Н. Социально-психологическая структура личности // Личность в меняющемся мире: здоровье, адаптация, развитие. – 2019. – № 1 (24). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sotsialno-psihologicheskaya-struktura-lichnosti-1> [Дата обращения: 21.04.2024].
8. Трубникова Е.В. Олимпийское образование студенческой молодежи: пособие для преподавателей по внеаудиторной работе со студентами спортивно-оздоровительного цикла. – Таганрог: Изд-во Таганрог, гос. пед. ин-та, 2003. – 92 с.
9. Хало П.В., Бегун О.В., Головушкина Д.О. Ранняя профориентация с учетом отечественных форсайт-проектов образования // Вестник Таганрогского института имени А.П. Чехова. – 2023. – № 1. – С. 449–454.
10. Хало П.В., Бегун О.В., Сыроваткина И.А. Использование технических возможностей лаборатории «Здоровьесбережения и активации резервных возможностей человека» в научной и образовательной деятельности в сфере физической культуры и спорта // Вестник Таганрогского института имени А.П. Чехова. – 2021. – № 1. – С. 110–117.
11. Хоменко Н. В. Личность. Теории личности: учеб.-метод. пособие. – Минск: Изд-во БГМУ, 2017. – 28 с.
12. Чермит К.Д., Цеева Н.А. Базовая физическая культура личности: определение понятия // Физическая культура, спорт – наука и практика. – 2008. – № 3. – С. 6–8.
13. Чеснок В.Ф. Ветвь священной оливы. Боги и герои античных стадионов на территории России / Ростов-на-Дону: Омега Паблицер, 2007. – 383 с.
14. Esto J., Poralan P. Understanding personality traits of students and their physical activity engagement: A convergent design. // International Journal of Physical Education, Sports and Health. – 2021. – № 8. – Pp. 342–354.

Раздел 3

Проблемы дошкольного и школьного образования

Т.В. Куклина, Н.С. Ключникова

ИНТЕРНЕТ-РЕСУРСЫ ПРИ ОБУЧЕНИИ НЕМЕЦКОМУ ЯЗЫКУ В СРЕДНЕЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Аннотация. В данной работе внимание уделяется специфике использования интернет-ресурсов на уроках иностранного языка. Были выделены типы обучающих интернет-ресурсов, которые могут использоваться при обучении немецкому языку. Каждый из приведенных обучающих ресурсов используется для достижения конкретной образовательной цели, осуществления поиска необходимого материала, анализирования информации. После анализа и систематизации знаний по данной теме было определено, что интернет-ресурсы являются наиболее продуктивным средством для эффективного обучения иностранному языку.

Ключевые слова: информационные компьютерные технологии, применение интернет-ресурсов, урок иностранного языка, урок немецкого языка, преимущества использования, проблемы при внедрении, специфика использования.

T.V. Kuklina, N.S. Klyuchnikova

THE SPECIFICS OF USING INTERNET RESOURCES IN TEACHING GERMAN IN SECONDARY SCHOOLS

Annotation. In this paper, attention is paid to the specifics of using Internet resources in foreign language lessons. The types of online learning resources that can be used in teaching the German language have been identified. Each of the above training resources is used to achieve a specific educational goal, search for the necessary material, and analyze information. After analyzing and systematizing knowledge on this topic, it was determined that Internet resources are the most

productive means for effective teaching of a foreign language.

Key words: information computer technologies, the use of Internet resources, a foreign language lesson, a German language lesson, advantages of use, problems with implementation, specifics of use.

За последние несколько десятков лет информация получила большее значение нежели раньше, и современный человек не представляет своей жизни без неё. Каждый из нас стал частью информационной реальности, и взаимодействие с ней не проходит для человека бесследно. Она влияет на наши привычки, мышление, ценности и ориентиры. Значительные изменения, связанные с тенденцией глобализации информационного пространства, произошли и в образовании. В связи с этим появилось множество проблем, одной из которых является организация обучения с применением компьютерных технологий, так как классические методы преподавания несколько устарели и не могут полностью удовлетворить запросы учеников. Все вышеупомянутые факты подчёркивают актуальность данной темы, как в области преподавания иностранных языков, так и при его самостоятельном изучении.

Использование информационных компьютерных технологий (далее ИКТ) расширяет возможности учителя в выборе материалов и форм учебной деятельности, делает занятия яркими, увлекательными и эмоционально насыщенными. Одним из приемов эффективного обучения с использованием ИКТ является применение интернет-ресурсов на уроке иностранного языка. Интернет-ресурсы способствуют повышению эффективности учебной деятельности, делают ее более захватывающей, а также реализуют важный дидактический принцип - принцип наглядности. Объекты, представленные с их помощью, являются более информативными и привлекательными, что позволяет рассмотреть учебный материал разнообразными способами [8].

Интернет-ресурсы предоставляют нам практически неограниченный объем информации по самым разным темам. Используя интернет-ресурсы для изучения культуры страны изучаемого языка, учащиеся выходят за рамки традиционных печатных пособий и развивают навыки работы с компьютерными технологиями и ресурсами сети интернет. Кроме того, для изучающих иностранный язык интернет становится незаменимым помощником в поиске аутентичных текстов, пользовании онлайн-словарями, прослушивании аудиоматериалов и просмотре видеороликов. В настоящее время растёт необходимость создания новых, более интересных для учащихся форм представления учебного материала, и методик, обучающих работе с новыми информационными образовательными ресурсами.

Обозначим ресурсы, которые могут быть интегрированы в урок немецкого языка. В сети интернет можно найти учебные онлайн-ресурсы, предоставляющие преподавателю большой выбор данных, которые доступны при использовании на занятиях. Помимо этого, они подходят людям, которые хотят изучать иностранный язык самостоятельно. Приведем некоторые сайты с учебными онлайн-ресурсами ниже:

1) «Deutsche Welle» – онлайн-площадка, где можно слушать новости в замедленном темпе, здесь есть также аудио и видеоматериалы по актуальным темам в разделах «Top-Thema» и «Video-Thema».

2) Deutsch-perfekt – сайт с заданиями на контроль сформированности грамматических и лексических навыков, а также тексты для чтения.

3) Quia – ресурс для преподавателя с играми и викторинами.

4) Lyricstraining – сайт с оригинальным подходом к изучению языка. Учащийся может выбрать любимую песню на немецком языке и при прослушивании восполнить пробелы в тексте, повторяя грамматические и лексические особенности.

5) BBC – Learn German – платформа с многочисленными видео, статьями, которые помогут учащимся в изучении немецкого языка.

6) Learn Deutsch – приложение-игра, которая будет интересна не только детям, но и взрослым. Пользователю предлагается изучать новые слова и предложения, путешествуя по городам Германии. За каждое правильно пройденное задание игрок получает новый аксессуар для своего персонажа. В приложении можно объединяться с друзьями для более комфортного и веселого изучения языка.

7) Learningapps – сайт, который представляет готовые упражнения, как способ онлайн контроля лексических или грамматических знаний учащихся. Кроме того, на этом сайте можно не только преподавателю, но и учащемуся самостоятельно создавать упражнения различных форматов, используя свои навыки владения компьютером и применяя на практике способности ориентироваться в сети интернет.

8) The Michel Thomas Method – аудиокурс, который основан на методе изучения живого языка с упором на грамматику и структуру предложений.

9) Rapid German – методика основателя этого сайта основана на использовании музыки для запоминания слов и целых фраз на немецком языке.

10) Happy German – сайт изучения немецкого языка от Анны Винтер. Обучение построено на прослушивании диалогов в реальных ситуациях с использованием часто употребляемых речевых клише. После неоднократного прослушивания учащимся предлагается выполнить упражнения [5; 6].

Отметим, что использование интернет-ресурсов при обучении иностранному языку имеет множество преимуществ, что приводит к улучшению эффективности образовательного процесса. Рассмотрим эти преимущества:

1. Интернет-технологии можно использовать на всех этапах образовательного процесса: при введении нового материала, закреплении, повторении и контроле знаний.

2. С помощью интернет-технологий можно адаптировать учебный материал к личным потребностям учащихся, их способностям и темпу работы, что способствует более эффективному усвоению материала.

3. Использование интернет-технологий с привлекательным видеорядом позволяет учащимся не только воспринимать иностранную речь, но и запоминать услышанные слова, фразы и речевые ситуации.

4. Увеличение времени на самостоятельную работу – интернет-ресурсы дают больше возможностей для самостоятельной подготовки, исследования и открытия новой информации, что способствует развитию познавательной активности детей.

5. Увеличение объема упражнений на уроке – при использовании интернет-ресурсов учащиеся могут выполнять больше заданий за один урок, т. к. компьютер позволяет автоматизировать и ускорять выполнение некоторых задач.

6. Доступ к разнообразным материалам – интернет предоставляет доступ к различным актуальным материалам на иностранном языке, что способствует расширению кругозора и развитию коммуникативных навыков.

7. Повышение мотивации и интереса к обучению – интернет-ресурсы позволяют включить игровые элементы, награды и разнообразные формы работы в образовательный процесс, что увлекает учащихся и стимулирует их активное участие в уроке; также интернет-технологии обеспечивают учащимся конфиденциальность при выполнении заданий и получении результатов, что способствует сохранению и укреплению самооценки ученика и созданию психологически комфортной обстановки в классе.

8. Интеграция с другими методами: интернет-технологии на уроке позволяют учителю дополнять традиционные методы работы.

9. Решение индивидуальных педагогических задач:

а) контроль, оценка и коррекция учебных результатов;

б) организация индивидуального и группового обучения;

в) управление процессом обучения.

10. Объективная оценка и диагностика – компьютерные тесты и диагностические комплексы позволяют учителю быстро получать независимую оценку

уровня усвоения материала и своевременно корректировать учебный процесс.

11. Положительное влияние на формирование учебных навыков:

- а) развитие навыков чтения, используя материалы различной сложности из сети Интернет;
- б) улучшение навыков аудирования на основе аутентичных аудиозаписей;
- в) развитие навыков диалогической и монологической речи после прослушивания или просмотра диалога- или монолога-образца;
- г) совершенствование навыков письма;
- д) расширение как активного, так и пассивного словарных запасов;
- е) изучение речевого поведения людей, культурных особенностей и традиций страны изучаемого языка [3].

Несмотря на значительные преимущества использования интернет-ресурсов на уроках иностранного языка, существуют и некоторые проблемы при внедрении их в образовательный процесс. Перечислим их:

1. Ограниченный доступ к сети: некоторые ученики и учителя могут не иметь возможности использовать компьютер или интернет вне учебного класса, что создаёт неравенство в доступе к образовательным ресурсам;
2. Недостаток времени и квалификации учителя: использование интернета на уроках иностранного языка требует времени на подготовку материалов и повышение информационной грамотности преподавателя;
3. Отвлечение от основной задачи обучения: недостаточная мотивация и желание учащихся может уменьшить эффективность влияния икт;
4. Потеря баланса в методах обучения: при слишком активном использовании интернет-ресурсов учитель может сосредоточиться на наглядности и иллюстративных методах, упуская развивающий и коммуникативный аспекты обучения [2; 1].

Бесспорно, применение интернет-ресурсов на уроках иностранного языка оказывает положительное воздействие на мотивацию обучающихся и образовательный процесс в целом. Отметим специфику использования ресурсов сети Интернет на уроках иностранного языка в средней общеобразовательной школе:

1. На данный момент существует огромное количество сайтов, которые могут быть использованы преподавателем при планировании урока иностранного языка. Эти интернет-ресурсы дают возможность как объяснить новый материал, так и способствовать его закреплению, предлагая различные игры, аудио- и видео материалы и т. д.;

2. Перед выбором сайтов или заданий учителю необходимо определить «пробелы» в знаниях учащихся, продумать, какие именно интернет-ресурсы помогут в усвоении конкретных тем и сделают их интересными и полезными для учащихся;

3. Включая компьютер в образовательный процесс при планировании урока иностранного языка, нужно помнить, что он не должен занимать все время, отведенное на урок. Следует разнообразить занятие и включить в него разные виды деятельности;

4. Важно иметь в виду, что на уроках иностранного языка необходимо грамотно использовать интернет-ресурсы, поскольку важное значение имеет развитие коммуникативной компетенции, а оно наиболее эффективно только через прямое общение. Но и недооценивать роль использования интернета в образовательном процессе нельзя. Именно его применение мотивирует учащихся в изучении иностранных языков посредством интересных визуальных, аудиальных и графических заданий, а также приложений с занимательным интерфейсом [4];

5. При выборе интернет-ресурсов для обучения иностранному языку необходимо учитывать, что сетевые ресурсы не должны только передавать информацию, но и предоставлять учащимся возможность оценивать, сравнивать, пересказывать, играть и делать доклады. Такие задания способствуют развитию коммуникативной компетенции учащихся;

6. При анализе и выборе интернет-ресурсов и заданий необходимо также учитывать языковой уровень учащихся. Четкость формулировки задания и подробные инструкции помогут избежать возможных трудностей. Для детей с низким уровнем владения языком рекомендуется выбирать ресурсы с простыми текстами, содержащими лингвистическую информацию (например, погодные сводки, расписания) и визуальные элементы.

Приведём фрагмент урока немецкого языка с применением интернет-ресурсов, который был описан учителем Ю.В. Бушмакиной для 6 класса по УМК О.А. Радченко «Alles klar!» с темой «Далекий и близкий Берлин». Цель урока заключалась в знакомстве учащихся с достопримечательностями Берлина посредством интернет-технологий. Ученикам было предложено послушать небольшой подкаст и определить, о каком городе пойдет речь на предстоящем уроке. Далее учащиеся читали текст о городе, а также записывали в тетради главные его достопримечательности. Для закрепления материала детям был предложен кроссворд и паззлы, которые они могли собрать при использовании определенного интернет-ресурса. На протяжении всего занятия учащиеся

получали новый материал и выполняли задания на таких платформах как Youtube, Deutsch-sprechen, Learningsapp, Jigsawplanet и Puzzlecup. В конце урока педагог делает вывод, что дети остались довольны проведенным занятием, поскольку новая информация была подана в интересном и запоминающемся для них формате, а упражнения представляли собой взаимодействие с компьютером и Интернетом [7].

Таким образом, в свете новой информационной реальности появились ИКТ, которые оказали влияние на появление новых методов обучения в том числе и обучения иностранным языкам. Установлено, что грамотное внедрение компьютера и интернета в обучение иностранному языку может привести к значительным улучшениям в качестве образования и мотивации учащихся. Использование программ и интернет-ресурсов позволяет активизировать деятельность учащихся в процессе обучения, создать ситуации для их творческой активности, индивидуализировать обучение. Интернет-ресурсы на уроке иностранного языка предоставляют ряд преимуществ, включающих возможность использования на всех этапах обучения, адаптацию к личностным особенностям учащихся, дифференцированный подход и др. Однако были выделены и минусы использования интернет-технологий при обучении иностранному языку, а именно ограниченная оснащенность школ; отсутствие опыта компьютерного образования у преподавателей и др. В связи с этим были выявлены рекомендации по эффективному применению ИКТ на уроках иностранного языка.

Библиографический список

1. Абраменко, И. А. Недостатки и преимущества использования информационных технологий при обучении иностранному языку [Электронный ресурс]. – URL: <https://multiurok.ru/files/nedostatki-i-preimushchestva-ispolzovaniia-informa.html> [Дата обращения: 29.04.2024].
2. Воевода, Е.В. Интернет-технологии в обучении иностранному языку // Высшее образование в России. – 2009. – № 9. – С. 2–5 [Электронный ресурс]. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/internet-tehnologiiivobucheniinostran-nym-yazykam> [Дата обращения: 29.04.2024].
3. Возможности информационных технологий в процессе изучения английского языка [Электронный ресурс]. – URL: <https://school-science.ru/3/3/-32562?ysclid=lvkiddhedm251130192> [Дата обращения: 29.04.2024].
4. Достоинства и недостатки применения Интернет-технологий в процессе обучения иностранному языку [Электронный ресурс]. – URL: [Дата обращения: 29.04.2024].

5. Каталог сайтов для изучения немецкого языка [Электронный ресурс]. – URL: https://xn--j1ahfl.xn--p1ai/library/katalog_sajtov_dlya_izucheniya_nemetckogo_yazika [Дата обращения: 29.04.2024].
6. Полезные сайты для изучения немецкого языка [Электронный ресурс]. – URL: <https://adme.media/articles/govorim-po-nemecki-30-sajtov-v-pomosch-1084560/?ysclid=lvkia91lpq873327935> [Дата обращения: 29.04.2024].
7. Урок немецкого языка с использованием сервисов Web 2.0 [Электронный ресурс]. – URL: <https://infourok.ru/urok-nemeckogo-yazika-s-ispolzovaniem-servisov-eb-1054734.html?ysclid=lvkildnvdu501150996> [Дата обращения: 29.04.2024].
8. Ясюкайтис М.М. Компьютерные технологии на уроках немецкого языка [Электронный ресурс]. – URL: <https://multiurok.ru/blog/vypiska-iz-prilozheniie-4-osobiennosti-organizatsii-obrazovatel-nogo-protsiessa-pri-izuchieniuchiebnogo-priedmieta-inostrannyi> [Дата обращения: 29.04.2024].

Т.П. Мышева, С.А. Саенко

ОСОБЕННОСТИ РАБОТЫ ПЕДАГОГА-ПСИХОЛОГА В ДОШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ

Аннотация. Статья раскрывает особенности работы педагога-психолога в дошкольном образовательном учреждении. В ней находят свое отражение специфика дошкольного возраста, этапы развития, социальная ситуация, ведущая деятельность, новообразования.

Ключевые слова: педагог-психолог, возрастные особенности, дошкольное образовательное учреждение, дошкольный возраст.

T.P. Mysheva, S.A Saenko

FEATURES OF THE WORK OF A TEACHER-PSYCHOLOGIST IN A PRESCHOOL EDUCATIONAL INSTITUTION

Annotation. The article reflects the features of the work of a teacher-psychologist in a preschool educational institution. It reflects the specifics of preschool age, stages of development, social situation, leading activities, and new formations.

Key words: a teacher-psychologist, age characteristics, preschool educational institution, preschool age.

Работе педагога-психолога в дошкольном образовательном учреждении уделяли внимание такие ученые-исследователи как: Банщикова Т.Н., рассматривающая профессиональную деятельность психолога в работе с педагогическим коллективом; Берулава Г.А., обращающая внимание на методологические основы деятельности практического психолога; Ермолаева М.В., раскрывающая методы работы психолога с детьми дошкольного возраста; Кравцова Е.Е., рассказывающая, как помочь детям преодолеть трудности в поведении; Микляева Н.В., подчеркивающая, в чем заключается работа педагога-психолога в ДООУ и другие ученые.

Чтобы четко представить особенности работы педагога-психолога в дошкольном образовательном учреждении, важно рассмотреть данный возрастной этап развития обучающегося.

Обухова Л.Ф. в своих работах отмечает, что дошкольное детство (от 3 до 7 лет) – значительный период в жизни каждого человека. В процессе развития ребенок овладевает социальным пространством взаимоотношений посредством общения с взрослыми и игрового процесса с участием сверстников [6].

В исследованиях Ульенковой У.В. мы находим, что в данный возрастной период у ребенка возрастает потребность включения во взрослую жизнь и непосредственное активное участие в ней, что приводит к желанию самостоятельности в своих действиях [9].

Урунтаева Г.А. в своей книге «Практикуме по детской психологии» подчеркивает, что ребенок дошкольного возраста проходит три основных этапа в своем развитии:

– младший дошкольник (3–4 года) – данный период характеризуется появлением личностного кризиса 3-х лет, вследствие чего особенностями ребенка становятся такие качества, как упрямство, негативизм, протест, что способствует осознанию самого себя и наличия собственных убеждений, желаний, потребностей. На данном этапе дети стремятся к самостоятельности в разнообразных видах деятельности и испытывают интерес к занятиям, в процессе которых развивается мелкая моторика (лепка и конструирование), начинают пытаться осознанно отличать хорошее от плохого;

– средний дошкольник (4–5 лет) – на данном этапе кардинально меняется форма взаимоотношений со сверстниками, ребенок начинает обращать внимание на потребность во взаимодействии с другими детьми, вместо игры со

взрослыми, как было на этапе младшего дошкольного возраста. Начинают формироваться первичные навыки сотрудничества и общения, появляется потребность в признании и уважении;

– старший дошкольник (5–6 лет) – на данном этапе дети старшего дошкольного возраста способны не только строить свое общение исключительно вокруг происходящего события, как отмечалось на этапе среднего дошкольного возраста, но и развивать умение к внеситуативному общению. Так, например, при взаимодействии с другими детьми, ребенок может поделиться тем, что с ним происходило ранее, какие у него есть предпочтения и др. Старший дошкольник начинает проявлять интерес к окружающим, задавать разнообразные, интересующие его, вопросы [11].

В другом исследовании: «Диагностика психологических особенностей дошкольника» Урунтаева Г.А. обращает внимание на основные психологические новообразования у детей дошкольного возраста такие как:

1. Воображение – умение фантазировать и воссоздавать на подсознании абсолютно новые образы. У детей появляется возможность принимать решение и действовать, не завися от конкретной ситуации и от того, почему он наблюдает. Осуществляется разграничение увиденной и смысловой информации. Формируется данное новообразование в игровой среде (игра – ведущая деятельность дошкольника) и отсутствует у детей, находящихся на раннем этапе развития.

2. Сенсорные эталоны – установленные примеры внешних особенностей предмета, которые были выделены в процессе исторической практики, постигаются ребенком в период всего развития и находят применение в качестве внутренних образцов при проведении исследования объектов окружающей среды. На занятиях дошкольник начинает изучать цвета, т. е., зеленый, желтый, красный и др.; геометрические формы – квадрат, круг, треугольник, и др.; физическую величину – маленький, средний, большой.

3. Децентрация – способность при построении своего действия, учитывать различные мнения, обсуждать и приходить к общему умозаключению. Эгоцентризм характеризуется особенностью мышления ребенка младшего дошкольного возраста, который заключается в том, что он способен видеть мир только с собственной точки зрения, не учитывая мнение других. В старшем дошкольном возрасте происходит значительное изменение в мышлении, дети перестают замечать только собственное мнение, начинают обращать внимание и прислушиваться к точке зрения окружающих людей. В период приобретения опыта в социализации, происходит развитие децентрации, результатом служит

умение предугадывать мнение других, аргументировано отстаивать свою собственную позицию.

4. Самосознание – процесс осознания ребенком самого себя, отличительно от других людей и окружающего мира. Самосознание состоит из таких компонентов, как:

- имя и образ физиологического тела – принятие своего имени и тела ребенком как красивого или некрасивого, приятного или неприятного;

- стремление добиться признания – желание становиться лучше в глазах других, изучение того, что одобряют окружающие;

- самоконтроль – управление собственным поведением, с применением волевых усилий, для того чтобы действовать, учитывая основные требования для конкретной ситуации;

- самооценка – чувственный анализ самого себя, проявляющийся в самоописании (например, при проявлениях застенчивости у ребенка, следует отметить низкую самооценку, при желании заводить множество знакомств и проявлении открытости в общении, речь идет о высоком уровне самооценки);

- время, как психологический феномен – осознание ребенком себя в прошлом, настоящем, будущем («Когда я был маленьким, не умел говорить», «В настоящее время я узнаю много интересных слов», «Когда я вырасту, хочу стать лучшим оратором»);

- переживания этического характера – возможность самостоятельно оценить собственное поведение и стремление совершать поступки, руководствуясь морально-этическими нормами и правилами, которые ребенок уже сумел усвоить.

5. Произвольное поведение – целенаправленность и осознанность собственного поведения, данное новообразование является предпосылкой к учебному процессу и уровнем готовности ребенка начать обучение в школе [10].

Большое место отводится социальной ситуации развития ребенка, которая характеризуется усвоением норм поведения и расширением форм общения. Происходит осознание собственной индивидуальности.

У детей дошкольного возраста ведущей деятельностью является игра, в процессе которой происходит формирование важных качеств личности и приобретение необходимых навыков для дальнейшего развития.

Основополагающей формой игры является сюжетно-ролевая игра. В процессе данной игры каждый ребенок выбирает для себя социальную роль, тем самым устанавливая взаимоотношения между всеми участниками игры. Данные образы могут быть разнообразными (мама, учитель, доктор, продавец и

др.). Из-за эмоциональной насыщенности игровое представление на некоторое время становится реальностью для всех участников [4].

Именно поэтому в процессе сюжетно-ролевой игры происходит не только становление межличностного общения, но и формирование произвольного поведения дошкольника, развитие мотивационно-потребностной сферы, возникновение новых мотивов побуждающих к деятельности.

На основе данной характеристики детей дошкольного возраста, можно утверждать, что педагог-психолог в дошкольном образовательном учреждении является человеком, обладающим эмпатией, пониманием и знанием всех возрастных и индивидуальных особенностей.

Основная цель работы педагога-психолога в дошкольном образовательном учреждении – создание необходимых условий для всестороннего развития ребенка. Исходя из цели, можно выделить задачи: психологическое сопровождение воспитательного процесса; осуществление индивидуальных форм работы с детьми, родителями, педагогическим коллективом; оказание помощи в развитии дошкольного образовательного учреждения [2].

Ермолаева М.В. в работе «Методы работы психолога с детьми дошкольного возраста» отмечает, что в работе педагога-психолога с детьми дошкольного возраста можно выделить такие функции, как:

- создание необходимой среды для сохранности психофизиологического здоровья каждого ребенка;
- поддержка в процессе всего психического и личностного развития;
- подготовка детей к переходу на новый уровень социальной ситуации развития;
- рассмотрение индивидуальности в комплексе интеллектуальной, эмоциональной, волевой сфер развития;
- создание наилучших условий для благоприятного развития детей;
- работа с родителями и педагогическим коллективом дошкольного образовательного учреждения (профилактическая по актуальным проблемам; обучение применению развивающего обучения; формирование психолого-педагогической компетентности; и др.) [3].

Таким образом, учитывая возрастные особенности детей дошкольного возраста и основные цели, задачи, функции педагога-психолога, можно выделить ряд особенностей работы психолога в дошкольном образовательном учреждении:

1. Из-за того, что ребенок в данном возрасте не может самостоятельно рассказать о проблемах, которые у него могут возникнуть, педагогу-психологу

важно обратить внимание на проявление капризов, агрессивности, отставании в развитии и обнаружить причину их появления.

2. Как правило, запрос на психологическую помощь отправляют родители и педагоги, в данном случае возможен перенос на ребенка проблем взрослых, следует провести тщательную беседу со всеми участниками педагогического процесса.

3. Ребенку дошкольного возраста трудно осознанно стремиться к достижению целей, педагог-психолог помогает детям обнаружить конкретные цели и задачи в воспитательном процессе и содействует их осуществлению.

4. Педагогу-психологу необходимо работать с тревогой и волнением ребенка незамедлительно в каждой конкретной ситуации, из-за того, что у детей на данном возрастном этапе развития не сформирована рефлексивность.

5. Следует обратить внимание на подход в работе психолога с детьми, желательно включить игровые и творческие формы для представления информации, только если дошкольник заинтересован, он будет готов к сотрудничеству.

6. Важно осуществлять психологическую работу не только по развитию психических функций и процессов, но и по преодолению отклонений и причин их возникновения.

7. Работа педагога-психолога по развитию с детьми дошкольного возраста строится по принципу предельно всестороннего приобщения ребенка к окружающему миру и социальному пространству.

8. Для наиболее эффективной деятельности требуется участие и помощь психолога, который может наставлять ребенка и регулировать действия во время всего учебно-воспитательного процесса.

9. В дошкольном возрасте работу с детьми педагог-психолог должен проводить не только в зоне актуального развития, но и ближайшего [5].

Психолог в дошкольном образовательном учреждении работает не только с детьми, но и с родителями и педагогическим коллективом.

Работа педагога-психолога включает в себя: оказание помощи в педагогическом и воспитательном процессе, анализирование и организация взаимодействия между детьми и взрослыми; проведение индивидуальной практики с детьми, по диагностированию, профилактики, коррекции трудностей в развитии.

Взаимодействие психолога с родителями повышает эффективность процесса адаптации ребенка к нахождению в дошкольной образовательной организации.

Рассмотрим особенности работы педагога-психолога с родителями дошкольников. В процессе беседы, ознакомительного характера, начинается взаимодействие между взрослым и специалистом. Главной задачей данного разговора для психолога является выяснить отношение ребенка к поступлению в дошкольное образовательное учреждение и наличие или отсутствие ключевых особенностей в его жизнедеятельности.

До начала воспитательного процесса, при необходимости, психолог может пригласить родителей с детьми в детский сад, с целью предварительного ознакомления, что поможет ребенку быстрее адаптироваться к новой среде.

Прежде всего, педагогу-психологу следует изучить информацию о ребенке и его родителях, с помощью результатов проведенного анкетирования, для дальнейшей возможности консультирования по актуальным проблемам [12].

После завершения адаптационного периода и сбора всей необходимой информации, психолог в своей практике может применять такие формы работы, как:

1. Групповые – проведение совместных мероприятий (групповых занятий), данная форма работы с родителями является одной из наиболее часто используемых, к ней можно отнести:

– день открытых дверей – мероприятие, в процессе которого взрослые имеют возможность побеседовать со всем педагогическим коллективом и задать все интересующие вопросы, обсудить пути решения возникших трудностей у ребенка;

– родительское собрание – непосредственно с участием психолога, который подготавливает выступление (по запросу, либо следуя собственному методическому плану);

– анкетирование – например, проведение анкетирования на тему «Готов ли ваш ребенок к школе?»;

– опрос – под конец учебного года проводится педагогом-психологом и позволяет провести оценку собственной практической деятельности, ее эффективности. Помимо этого, специалист проводит опросы в течение всего процесса обучения, направленные на изучение актуальных проблем детей, анализирует результаты и на их основе выбирает темы последующих занятий;

– лекции, беседы, дискуссии (групповые);

– занятия с элементами тренинга (психологические игры) – данная форма работы может применяться как на родительских собраниях, так и на групповых консультациях. Их целью служит знакомство родителей между собой, сплочение, формирование практических навыков воспитания.

2. Индивидуальные – психологическая работа направлена на одно человека (родителя). Выделяют такие индивидуальные формы практики, как:

– консультация – очень востребованная форма работы. Основными запросами родителей являются такие, как: проблемы с адаптацией, проявление отклонений в поведении, страхов, тревожности, низкая самооценка, задержки в развитии, повышенная конфликтность и т. д.

Психолог-педагог использует в своей практике метод наблюдения и активного слушания. Эффективность консультации зависит от выбора необходимых методов работы и умение их применять;

– беседа – индивидуальная форма работы, которая занимает намного меньше времени, чем консультирование, в процессе нее решаются наименее тяжелые задачи.

3. Наглядно-информационные – отличительная особенность заключается в том, что общение между педагогом-психологом и родителями осуществляется косвенно, в отличие от групповых и индивидуальных. В дошкольном образовательном учреждении возможно применение таких наглядно-информационных форм, как: стенды информирования, памятки, буклеты [8].

Все эти виды работ используются специалистом для осуществления просветительской деятельности. Примерными темами материалов являются: «Способы выучить стихотворение быстро и легко», «Преодоление детских страхов и проявлений тревожности», «Причины повышенной агрессивности со стороны ребенка», «Совместные познавательные игры с ребенком» и др.

Еще одной эффективной формой работы психолога с родителями является проведение «гостиных».

Родительские гостиные – это специально организованные встречи, в процессе которых происходит обсуждение волнующих событий и обмен мнениями, в результате решаются многие актуальные для каждого из родителей вопросы.

Кроме взрослых и психолога в данном мероприятии могут принимать участие такие специалисты, как логопед, работники администрации дошкольного образовательного учреждения, учителя начальных классов.

В процессе данного занятия возможно рассмотрение разнообразных тем, например, это может быть проблема адаптации к школе, трудности преодоления кризиса 3-х лет, вопрос о проявлениях отклонений в развитии и многие другие волнующие положения.

Для того чтобы мероприятие было наиболее эффективным, педагогу-психологу необходимо придерживаться основных этапов его проведения таких как:

1. Подготовка к тематической родительской гостиной включает в себя такие действия, как:

- утверждение основополагающей темы, постановка цели и задач;
- установление места проведения, назначение точной даты и времени начала;
- размещение объявлений со всей необходимой информацией, на стендах в дошкольном образовательном учреждении, за неделю до даты проведения;
- создание вместе с детьми приглашений на будущее мероприятие;
- подготовка необходимого инвентаря, проверка на рабочее состояние аппаратуры;
- обращение к специалистам из других областей, с целью участия в занятии;
- разработка вопросов для рефлексии.

2. Реализация родительской гостиной, стадии ее проведения:

- мероприятие открывает музыкальный номер с участием детей, подготовленный педагогическим коллективом;
- после проводятся игры с элементами тренинга, для снятия напряжения и сплочения всех участников;
- основная часть включает в себя: освещение темы, представление специалистов других областей, ознакомление родителей с материалом занятия (возможно использование презентаций, видео, отрывков из фильмов по теме занятия).

3. Рефлексия – подводя итог занятия, психолог отвечает на все возникшие вопросы родителей и проводит короткий письменный опрос всех участников (главная задача узнать насколько понятна и полезна была информация для каждого из родителей, учитывая результаты опроса, педагог-психолог будет понимать, как строить свою дальнейшую практику) [7].

Мы рассмотрели основные особенности работы педагога-психолога в дошкольном образовательном учреждении с детьми и их родителями.

Следующим важным направлением деятельности специалиста, является психологическая практика с педагогическим коллективом.

В процессе всей воспитательной работы психолог оказывает помощь воспитателям в осуществлении индивидуального подхода к каждому ребенку.

Результаты диагностических исследований детских групп, помогают педагогическому коллективу в построении своей работы. Важно отметить, что воспитателю следует обращать свое внимание не только на детей, имеющих отклонения в развитии и затрудняющих работу группы, но и на тех, которые кажутся одиночными, застенчивыми, робкими.

Одним из факторов появления личностных расстройств ребенка служит неверное отношение воспитателя, что в результате может вызвать сложности во взаимоотношениях с любым взрослым.

Для разрешения психологом данной проблемы недостаточно оповестить воспитателя о возникновении неблагоприятных особенностей ребенка, требуется основательная и регулярная психологическая работа со всем педагогическим составом.

Осуществить данную практику специалист может, используя различные виды работы, которые способствуют поддержанию эмоционального фона, избавлению от напряжения, усилению концентрации внимания ко всем психологическим подходам деятельности ребенка, развитию эмпатии [1].

Работа педагога-психолога с педагогическим коллективом осуществляется посредством применения таких форм работ, как:

1. Индивидуальная форма, которая включает проведение практики непосредственно с одним воспитателем:

– консультирование – вид психологической помощи, с целью разрешения всех трудностей и проблемных ситуаций;

– собеседование – возможно применение опроса или анкетирования, психолог заранее разрабатывает план беседы, намечает конкретные вопросы и пожелания;

– подбор методической информации – педагог-психолог оказывает помощь в поиске информационных материалов, по заданной теме, для того, чтобы воспитатель мог углубленно изучить волнующий его вопрос.

2. Групповая форма – осуществление работы с группой педагогического коллектива:

– групповые консультации – педагог-психолог организует группу, в которую входят воспитатели с похожими затруднениями (например, профессиональное выгорание, сложности во взаимоотношениях с детьми в группе или их родителями, чрезмерная нагрузка и др.);

– семинар – психологическое занятие, на котором происходит обсуждение конкретно заданной темы, в завершении теорию подкрепляют практической деятельностью;

– тренинг – групповая форма, используемая педагогом-психологом, целью которой является помощь воспитателям в развитии профессиональных и личностных знаний, умений, навыков;

- открытая лекция – психолог оповещает весь педагогический состав о проведении лекции (дата, время, место, тема), все желающие могут на ней присутствовать и понимать активное участие.

Исходя из выше изложенного, мы приходим к заключению о том, что на определение особенностей работы педагога-психолога в дошкольном образовательном учреждении оказывают огромное влияние такие факторы как, возрастные и индивидуальные характеристики детей, находящихся на определенном этапе развития, и основные цели, задачи, функции работы психолога.

Одной из важнейших целей, которую ставит перед собой психолог в дошкольном образовательном учреждении, является создание необходимой среды для всестороннего развития личности ребенка и гуманизация всего воспитательного процесса, путем перехода к личностно-ориентированной модели.

Роль педагога-психолога в дошкольном образовательном учреждении значительна. Он несет ответственность за психофизиологическое развитие, психическое здоровье, формирование гармоничной личности детей данного возрастного периода, выполняя такие задачи, как:

1. Осуществление поддержки и помощи воспитателям, посредством взаимодействия, в ознакомлении с необходимыми воспитательными аспектами в работе с детьми, разработке развивающих программ, оценке продуктивности их деятельности и возможных путей повышения эффективности.

2. Общение с родителями: консультативная помощь по запросу, поддержка и содействие в разрешении проблемных вопросов, сотрудничество с семьями, у чьих детей обнаружены отклонения в развитии.

3. Проведение психологической практики с детьми (для определения уровня развития, наличия или отсутствия трудностей в личностной сфере, при необходимости применять индивидуальный подход и др.).

Таким образом, педагог-психолог координирует деятельность, как воспитателей, так и родителей в направлении разработки и осуществления наилучших условий для того, чтобы развитие каждого ребенка протекало равномерно и гармонично.

При учете представленных особенностей работы педагога-психолога с детьми дошкольного возраста, их родителями, педагогическим коллективом эффективность будет значительно возрастать, улучшая весь воспитательно-образовательный процесс.

Библиографический список

1. Банщикова Т.Н., Ветров Ю.П., Клушина Н.П. Профессиональная деятельность психолога в работе с педагогическим коллективом: учебное пособие. – М.: Книголюб, 2004. – 349 с.

2. Берулава Г.А. Методологические основы деятельности практического психолога: учебное пособие. – М.: Изд-во Моск. псих.-соц. ин-та; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2004. – 192 с.
3. Ермолаева М.В., Миланович Л.Г. Методы работы психолога с детьми дошкольного возраста. – М.: Ин-т практ. психологии, 1996. – 104 с.
4. Кравцова Е.Е., Нурахонова А.А., Степанова В.В. Как помочь детям преодолеть трудности в поведении. – Минск: Скарына, 1990. – 43 с.
5. Микляева Н.В., Микляева Ю.В. Работа педагога-психолога в ДОУ: методическое пособие. – М.: Айрис-Пресс, 2005. – 384 с.
6. Обухова Л.Ф. Возрастная психология. – М.: Рос. пед. агентство, 1996. – 374 с.
7. Пазухина И.А. Давай познакомимся! Тренинговое развитие и коррекция эмоционального мира дошкольников 4–6 лет: пособие для практических работников. – М.: Детство-Пресс, 2010. – 272 с.
8. Прохорова Г.А. Перспективное планирование работы психолога ДОУ. – М.: ТЦ Сфера, 2005. – 90 с.
9. Ульенкова У.В., Лебедева О.В. Организация и содержание специальной психологической помощи детям с проблемами в развитии: учебное пособие для студентов вузов. – М.: Академия, 2005. – 176 с.
10. Урунтаева Г.А. Диагностика психологических особенностей дошкольника: практикум для студ. сред, и высш. пед. учеб. заведений и работников дошкольных учреждений: 2-е изд., стереотип. – М.: Изд. центр «Академия», 1999. – 96 с.
11. Урунтаева Г.А., Афонькина Ю.А. Практикум по детской психологии. – М.: Владос, 1995. – 291 с.
12. Успенский В.Б., Чернявская А.П. Введение в психолого-педагогическую деятельность: учебное пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2004. – 176 с.

Н.В. Фоменко

ПОЛИКУЛЬТУРНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ – АКТУАЛЬНАЯ ПРОБЛЕМА СОВРЕМЕННОЙ РОССИЙСКОЙ ШКОЛЫ

Аннотация. В статье рассматриваются проблемы поликультурного образования в современной школе, особенности межэтнического восприятия, развития этнической идентичности у детей.

Ключевые слова: поликультурное образование, этноидентичность, мультикультурность, этнос.

MULTICULTURAL EDUCATION IS AN URGENT PROBLEM THE MODERN RUSSIAN SCHOOL

Annotation. The article examines the problems of multicultural education in modern schools, the peculiarities of interethnic perception, and the development of ethnic identity in children.

Key words: multicultural education, ethnoidentity, multiculturalism, ethnos.

Современная парадигма образования формулируется как «образование – это часть культуры». В соответствии с новой парадигмой образования в основу концепции российского образования положен принцип овладения учащимися знаниями, умениями и навыками в контексте единой общечеловеческой культуры.

Идея поликультурного образования базируется на реализации модели непрерывного образования, основными целями которого являются:

- формирование осознанных позитивных ценностных ориентаций личности учащегося по отношению к собственной культуре;
- воспитание уважения к истории и культуре другого народа;
- создание поликультурной среды как основы для взаимодействия личности с элементами других культур;
- формирование способности учащегося к личностному культурному самоопределению.

Зарубежные ученые К. Ирвин, Д. Хоуп, В. Миттер и другие являются крупнейшими представителями в области изучения поликультурной образовательной среды [2]. Отечественная наука не обошла эту проблему, неизбежно возникающую в многонациональном государстве. Ряд ученых – М.Н. Кузьмин, Л.А. Супрунова, О.В. Гукаленко, В.С. Кукушин, И.А. Снежкова и другие – всерьез занимаются вопросами поликультурности образования, поскольку считают данный феномен неотъемлемой частью современного образования, которое способствует подготовки учащихся к жизни в многонациональном государстве на основе уважения взаимных интересов и терпимости к национальной идентификации народов.

Данная проблема образования также связана с увеличением числа детей-мигрантов в современной поликультурной школе. По мнению И.А. Снежковой, мигранты приносят с собой особую культуру, которая воспринимается большинством в обществе как чужеродная и ассоциируется, в первую очередь, с языковыми и образовательными проблемами [5, 80].

Сегодня предпринимаются попытки решить образовательные и социальные проблемы семей мигрантов за рубежом и в России. Большинство государств мира пришло к осознанию феномена мультикультурности современного общества. Правительства озабочены правовой стороной проблемы: принимаются законы о государственном языке и языках народов, населяющих страну, о гражданстве, программы по формированию установок толерантного сознания и профилактике экстремизма и т. д. Педагогическая общественность также пытается найти адекватный ответ на спровоцированные миграцией проблемы.

Педагогический опыт большинства стран, принимающих мигрантов, и изначально мультикультурных, показывает, насколько важно принятие концепции межкультурного образования как ведущей парадигмы воспитания и обучения. В первую очередь, это несет пользу коренному населению (или национальному большинству) страны, озабоченной сохранением социальной стабильности в обществе.

В связи с тем, что миграция приносит с собой ряд проблем, родители учащихся-мигрантов могут оказать помощь в их преодолении. Однако зачастую родители не осознают, что своими шовинистскими установками готовят почву для развития ксенофобии и межкультурных конфликтов. Не вмешиваться в формирование детской личности – означает позволить "осесть" негативным национальным стереотипам в детское сознание, так как способность к критическому их осмыслению еще не сформирована.

И.А. Снежкова считает, что особая ценность реализации поликультурного образования именно в детском возрасте обусловлена высокой сензитивностью детства к формированию позитивных установок в межкультурном общении и развитию межкультурной компетентности [5, 84]. Дети повсюду "наталкиваются" на мультикультурность – она та среда, где взрослеют современные дети. Классы современных европейских, американских, австралийских, российских школ далеки от однородности состава: дети различаются в языковом (языки и диалекты), религиозном и мировоззренческом отношении, в географическом происхождении и личной истории (все больше отличаются дети села и города, за одной партой могут оказаться местный житель и мигрант или беженец).

Каждый ученик имеет свою уникальную структуру личности, несущую отпечаток той культуры, в которой он воспитывался и рос. В то же время поликультурное общество не отражается в содержании детских книг и школьных учебников, а дети больше знают об экзотических культурах других стран, чем о своей культуре или соседней. Часто история преподносится с точки зрения культуры большинства (т. н. история "суперэтнуса"). Это несет большую

опасность для становления детской личности. Для детей иной этнокультуры очень важно знать, что язык и культурные ценности их семьи уважаемы и приняты в обществе. Это положительно сказывается на социализации ребенка в группе сверстников и даже на школьных успехах. Если же детям навязывается государственная идеология или мировоззрение большинства, в классе может сложиться атмосфера скрытой вражды.

Поликультурное образование постоянно подвергается критике за акцентирование культурных различий, невольно ведущее к усилению дискриминации, за изучение иммигрантской культуры, потерявшей свое функциональное значение в условиях миграции (ассимиляции большинством) и ставшей фольклором. Однако большинство исследователей подчеркивают именно здоровые сохраняющую функцию культуры для развития детской личности.

Наиболее "здоровой" является интеграция ребенка в новую культуру (культуру большинства) при сохранении тесной связи с родной. Это приводит к взаимному обогащению культур и становлению нового вида культурных ценностей, расширяет репертуар поведения человека, делает психику более устойчивой.

Дети, отличающиеся от большинства по внешности, языку, религии первыми испытывают на себе враждебное отношение к иностранцам. Недостаток уверенности в себе, неумение отстаивать свою точку зрения, незнание других культур, порождающее страх, дискомфорт – вот причины нетерпимого отношения детей к культурным отличиям.

По мнению И.А. Снежковой, особенности межэтнического восприятия обусловлены возрастом и социальными условиями развития. Так, дети до 6 лет имеют достаточно размытое представление о своей национальности. И если дошкольники и младшие школьники остаются в большинстве своем непредубежденными, то уже приблизительно с 9 лет эмоциональные предпочтения складываются в устойчивые стереотипы, изменить которые становится очень трудно [5, 86]. С другой стороны, дети, вынужденные жить в ситуации этнической напряженности, в районах межнациональных и межрелигиозных конфликтов, очень рано осознают свою этническую принадлежность и становятся особенно чувствительными к усвоению как позитивных, так и негативных национальных стереотипов.

Этноидентичность – один из важнейших механизмов адаптации, присущих только человеку.

Выделяют 3 этапа развития этнической идентичности у детей:

1) в 6–7 лет ребенок приобретает фрагментарные знания о своей этнической принадлежности, первоначально она основывается на очевидных показателях: цвете кожи, внешности, языке, обычаях;

2) в 8–9 лет ребенок уже четко идентифицирует себя со своей этнической группой, выдвигает основания идентификации – национальность родителей, место проживания, родной язык;

3) в младшем подростковом возрасте, в 10–11 лет этническая идентичность формируется в полном объеме, в качестве особенностей разных народов ребенок отмечает уникальность истории, специфику традиционной бытовой культуры, общность исторической судьбы, общность предков, религию [3, 99].

Принадлежность к этносу не является врожденной, а приобретается в процессе социализации, в процессе формирования личности в определенной культурной среде, по мере усвоения ребенком стереотипов поведения, принятых в данной этнической группе и культуре. Одной из важнейших характеристик этноса является наличие этнического самосознания и этнической идентичности.

С позиции психологии понятие «этнос» определяется как устойчивая в своем существовании группа людей, осознающая себя ее членами на основе признаков, воспринимаемых как этнодифференцирующие, т. е. отличающие данный этнос от всех других этносов (язык, ценности и нормы, историческая память, религия, представления о родной земле, национальный характер, народное искусство).

В.С. Кукушин определяет этнос как исторически сложившуюся на определенной территории устойчивую совокупность людей, обладающих общими, относительно стабильными особенностями языка, культуры и психики, а также сознанием своего единства и отличия от других подобных образований (самосознанием), фиксированным в самоназвании [3, 95].

По мнению Е.В. Бондаревской, О.В. Гукаленко, поликультурное образование ориентируется на универсальные права человека: оно признает равноценность всех людей и рассматривает достоинство человека как неприкосновенное. Однако ценности межкультурного образования разделяются далеко не всеми. Признание плюрализма и демократических прав для всех граждан является проблемой для всех европейских обществ. Всегда есть склонность оценивать другую культуру с высоты своей. Межкультурное образование тогда легко становится "педагогикой сочувствия", "педагогикой для иностранцев" или "фольклорной педагогикой" [1, 42].

Концепция поликультурного образования – не очередной предмет "регионального компонента" в содержании образования, не дополнительный урок или праздник. Осознанная необходимость воспитания детей в уважении к культурным различиям требует от общества и государства специальных усилий по проникновению такой педагогики в жизнь каждой группы детского сада, каждого класса школы, каждой семьи.

Перед образованием стоит сложная задача: подготовить детей к жизни в условиях поликультурной среды, сформировать умение общаться и сотрудничать с людьми разных национальностей, рас, вероисповеданий. Важно научить их наряду с развитием собственной национальной культуры понимать и ценить своеобразие других культур, воспитывать в духе мира и уважения всех народов, искоренять существующие в быту негативные представления о людях [4, 4].

В частности, в Сальском районе Ростовской области существует проблема межкультурного образования, так как в школе обучаются русские и месхетинские дети. Языковой барьер в младших классах и традиционный уклад во многом усложняют проблему обучения представителей месхетинской диаспоры.

Подобная проблема возникла и в поселке Отрадном Багаевского района. Специфика месхетинских общин заставляет местных педагогов искать неординарные решения. В частности, в школе в младших классах создаются отдельные русские и турецкие группы, чтобы облегчить учебу турецким детям, хуже владеющим русским языком. В дальнейшем в среднем звене подростков объединяют в общие классы.

Опыт межкультурного образования накоплен в школе № 15 г. Ростова-на-Дону. Здесь обучаются русские, немцы, армяне, греки, цыгане. Это неспециализированная, а обычная школа, в которую ходят дети из близлежащих районов. Подтверждается факт поликультурности современного общества. Педагоги учебного заведения проводят уроки, в ходе которых педагоги учат уважительно относиться к традициям, обычаям различных народов. Интересны внеклассные мероприятия. В это время школьники знакомятся с песенным и танцевальным творчеством различных народов. Учащиеся проводят народные праздники, в течение которых знакомят представителей иных этносов со своей культурой.

Таким образом, поликультурное образование активно развивается в современной поликультурной школе, решаются проблемы поддержки учащихся, особенно учащихся – мигрантов.

При взаимодействии всех субъектов образовательного процесса – педагога – ученика – родителей – реализуется главная цель образования учащихся – подготовка достойных членов общества, которое сегодня представляет собой многонациональное государство.

Важность такого образования состоит в том, что оно формирует личность, открытую для общения, а главное – ведет к снижению социальной напряженности в обществе.

Библиографический список

1. Бондаревская Е.В., Гукаленко О.В. Методические рекомендации по учебно-воспитательной работе с учащимися-мигрантами в общеобразовательной школе. – Ростов н/Д.: Феникс, 2010. – С. 42.
2. Ирвин К. Интегрированное образование в неоднородных обществах // Перспективы. Вопросы образования. – 2018. – С. 81–90.
3. Кукушин В.С., Столяренко Л.Д. Этнопедагогика и этнопсихология. Ростов н/Д.: Феникс, 2020. – С. 95–99.
4. Макаев В.В., Малькова З.А., Супрунова Л.Л. Поликультурное образование – актуальная проблема современной школы // Педагогика. – 2022. – № 4. – С. 3–10.
5. Снежкова И.А. К проблеме изучения этнического самосознания у детей и юношества // Этнография. – 2021. – № 1. – С. 80–88.

Раздел 4

Инклюзивное образование

А.В. Винеvская

К ВОПРОСУ О ДИАГНОСТИКЕ СЕНСОРНОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

Аннотация. Данная статья посвящена актуализации вопроса диагностики сенсорного развития детей с расстройствами аутистического спектра. Принцип комплексности методов коррекционного воздействия подчеркивает необходимость использования всего многообразия методов, техник и приемов из арсенала коррекционной педагогики и специальной психологии при реализации адаптированной программы для детей с РАС. Именно поэтому комплексность подхода подчеркивает необходимость включения в диагностические процедуры изучения сенсорного развития детей с РАС.

Ключевые слова: сенсорное развитие, обучение, дети с расстройствами аутистического спектра, диагностика.

A.V. Vinevskaya

ON THE ISSUE OF DIAGNOSING CHILDREN'S SENSORY DEVELOPMENT WITH AUTISM SPECTRUM DISORDERS

Annotation. This article is devoted to the actualization of the issue of diagnosing the sensory development of children with autism spectrum disorders. The principle of the complexity of methods of corrective action emphasizes the need to use the full variety of methods, techniques and techniques from the arsenal of correctional pedagogy and special psychology in the implementation of an adapted program for children with ASD. That is why the complexity of the approach emphasizes the need to include the study of the sensory development of children with ASD in diagnostic procedures.

Key words: sensory development, learning, children with autism spectrum disorders, diagnosis.

Дети с РАС представляют собой исключительно полиморфную группу, что проявляется как в клинических, так и в психолого-педагогических особенностях.

В клиническом отношении РАС в действующей в Российской Федерации Международной классификации болезней 10-го пересмотра (МКБ-10) относятся к диагностической группе F84 «Общие расстройства развития» (часто без перевода используется термин «первазивные», то есть всепроникающие, всеохватывающие расстройства) и включает три диагностических категории из F84: детский аутизм (F84.0), атипичный аутизм (F84.1) и синдром Аспергера (F84.5)². Чётких границ между указанными диагностическими категориями нет, и эта классификация оказалась ограниченно применимой в медицине и совсем неприменимой в образовательных целях.

Основными диагностическими признаками РАС являются качественные нарушения социального взаимодействия, вербальной и невербальной коммуникации и ограниченные, стереотипные и повторяющиеся паттерны интересов, поведения и видов деятельности. Эти особенности прямо связаны с социальной жизнью человека, их нарушение всегда затрудняет социальную адаптацию.

Эти же признаки лежат в основе особых образовательных потребностей обучающихся с РАС.

Первазивный характер аутистических расстройств проявляется, прежде всего, в том, что «проявления нарушения развития обнаруживаются во всех психических функциях, в развитии нервной системы и, по-видимому, в некоторых особенностях соматического развития» [1].

Ведущим дизонтогенетическим механизмом при РАС является асинхрония развития, при которой некоторые функции развиваются задержано, некоторые – патологически ускоренно, плюс к этому даже в тех, которые формально развиваются в срок, как правило, отмечаются качественные изменения. Каждая из психических функций, в том числе и наиболее значимых для образовательного процесса, может проявляться в очень широких пределах. Например, уровень интеллектуального развития по данным IQ3 колеблется от уровня, соответствующего глубокой умственной отсталости (<20) до так называемого «уровня гениальности» (140–150); у одних детей с РАС речь

отсутствует (мутизм), у других же формальные признаки речевого развития могут наступать раньше возрастной нормы; при этом возможны самые разные сочетания уровней интеллектуального и речевого развития, хотя в целом они достоверно коррелируют. Более характерными для аутизма являются диссоциации между отдельными функциями в составе одной сферы: высокий IQ может сочетаться с низким уровнем социального интеллекта, богатый словарный запас и грамматически правильная речь – с её некоммуникативностью и т. д. [5].

Очень важной особенностью для построения образовательного процесса является динамика РАС: она отличается разнообразием и низким уровнем предсказуемости, что затрудняет планирование, поскольку установление определённых временных параметров не опирается на ясные представления о динамике в планируемый временной период. Это не означает, что планирование образовательного процесса при РАС невозможно: требуется другой подход к планированию.

Следует учитывать и то обстоятельство, что при аутизме очень часто отмечаются явления интеллектуальной недостаточности, задержка развития, нарушения сенсорных систем и опорно-двигательного аппарата. Эти расстройства могут быть как компонентом сложного нарушения, так и иметь патогенетическую связь с РАС, но в любом случае это осложняет клиническую картину, делает проявления РАС более полиморфными и создаёт ряд дополнительных проблем в связи с образованием таких детей [2].

Неравномерность развития проявляется в динамике усвоения материала, а именно:

- в больших индивидуальных различиях по признаку обучаемости;
- в неодинаковых темпах усвоения материала по различным образовательным областям у одного ребёнка;
- во временной неравномерности усвоения материала в ходе образовательного процесса: ребёнок может какое-то время не усваивать материал или усваивать его очень медленно, вслед за чем следует скачок; успешные периоды чередуются с периодами «застоя» [3].

В той или иной степени такие черты свойственны всем детям, но при аутизме разброс этих показателей несравнимо больший.

Среди проблем, связанных с особенностями восприятия, в дошкольном возрасте наиболее существенны фрагментарность и симультанность восприятия, а также трудности восприятия и усвоения сукцессивно организованных процессов.

Фрагментарность восприятия проявляется многообразно, но, так или иначе, затрудняет формирование сенсорных образов (и далее влияет на развитие наглядно-образного мышления, формирования представлений и понятий) и тем самым обедняет и искажает воспринимаемую картину окружающего [4].

Сенсорное развитие направлено на формирование полноценного восприятия окружающей действительности. Первой ступенью познания мира является чувственный опыт человека. Успешность умственного, физического, эстетического воспитания в значительной степени зависит от качества сенсорного опыта детей, т. е. от того, насколько полно ребенок воспринимает окружающий мир. С учетом того, что для детей с повышенным риском формирования РАС свойственны различные уровни сензитивности, процесс накопления сенсорного опыта у детей требует особого внимания со стороны специалистов и родителей, и работа по сенсорному развитию должна проводиться с учетом индивидуальных особенностей восприятия детей целевой группы [6].

Для этого была разработана диагностика для дошкольников и школьников по методу «Сенсорика. Моторика. Игра», которая позволяет выявить дефициты и гиперреакции в каждой из восьми сенсорных областей, а также программа работы и рабочие тетради к ней, которая включает разделы: восприятие сенсорных эталонов (форма, цвет, величина), эталоны букв и цифр, игры на развитие зрительного восприятия, слухового восприятия, кинестетического восприятия, восприятия запаха, вкуса. Содержание каждого раздела представлено по принципу от простого к сложному. Сначала проводится работа, направленная на расширение диапазона воспринимаемых сенсорных ощущений ребенка, стимуляцию его активности – психические, физические, речевые реакции ребенка. Например: эмоционально-двигательная отзывчивость, концентрация внимания, вокализация.

В дальнейшем в ходе обучения формируются сенсорно-перцептивные действия. Ребенок учится не только распознавать свои ощущения, но и перерабатывать получаемую информацию, что в будущем поможет ему лучше ориентироваться в окружающем мире.

Библиографический список

1. Айрес Э.Дж. Ребенок и сенсорная интеграция. Понимание скрытых проблем развития; пер. с англ. Юлии Даре: 3-е изд. – М.: Теревинф, 2013. – 272 с.
2. Винеvская А.В. Обеспечение особых образовательных потребностей ребенка как феномен современного детства в транзитивном обществе // Проблемы

- детства в фокусе междисциплинарных исследований. – Ростов н/Д., 2020. – С. 292–302.
3. Винеvская А.В., Бурши, И. Е. К вопросу об обучении детей с особыми образовательными потребностями // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2021. – № 10 (163). – С. 97–101.
 4. Кувшинова И.А., Мицан Е.Л. К вопросу о психолого-педагогическом сопровождении детей и подростков в инклюзивном образовательном пространстве // Modern developmental psychology: main trends and prospects of research: materials of the II international scientific conference on October 20–21, 2016. – Prague: Vědecko vydavatelské centrum «Sociosféra-CZ», 2016. – P. 74–78.
 5. Миненкова, И.Н. Обеспечение сенсорной интеграции в коррекционно-развивающей работе с детьми с тяжёлыми и или множественными нарушениями психофизического развития И.Н. Миненкова Обучение и воспитание детей в условиях центра коррекционно-развивающего обучения и реабилитации: учеб.-метод. пособие С.Е. Гайдукевич и др. / науч. ред. С.Е. Гайдукевич. – Мн: УО БГПУ им. М. Танка, 2007. – С. 86–92.
 6. Нигматуллина И.А., Садретдинова Э.А., Долотказина А.Р. и др. Система комплексного сопровождения детей с расстройствами аутистического спектра: региональный опыт // Образование и саморазвитие. – 2022. – Т. 17. – № 3. – С. 296–316.

В.О. Кириленко, О.В. Кравченко

ЦИФРОВЫЕ ИНСТРУМЕНТЫ В ПРАКТИКЕ УЧИТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В КОНТЕКСТЕ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В работе описаны способы использования актуальных инструментов цифровизации в образовательной сфере на уроках иностранного языка в контексте инклюзивного образования. Следует отметить, что цифровая среда используется не только для облегчения хранения информации, но и как способ реализации образовательных задач средствами внедрения новых технологий. Выбор актуального инструментария зависит от целей, которые ставит учитель, выполняя требования государственного стандарта и отвечая на запросы образовательного процесса. Новые технологии облегчают знакомство с иностранным языком и миром иноязычной культуры, а цифровое пространство

является мощным ресурсом для формирования методологической базы, которая совершенствуется и подстраивается под потребности современной реальности.

Ключевые слова: цифровизация, инклюзивное образование, цифровое пространство, VR, AI, GPT.

V.O. Kirilenko, O.V. Kravchenko

DIGITAL TOOLS OF A FOREIGN LANGUAGE TEACHER IN THE CONTEXT OF INCLUSIVE EDUCATION

Annotation. The paper describes ways to use relevant digitalization tools in the educational field in foreign language lessons in the context of inclusive education. It should be noted that the digital environment is used not only to facilitate the storage of information, but also as a way to implement the educational process through the introduction of new technologies. The choice of relevant tools depends on the tasks that the teacher sets, fulfilling the requirements of the state standard and responding to the requests of the educational process. New technologies make it easier to get acquainted with a foreign language and the world of foreign language culture, and the digital space is a powerful resource for forming a methodological base that is being improved and adapted to the needs of modern reality.

Key words: Digitalization, inclusive education, digital space, VR, AI, GPT.

Современная образовательная среда содержит множество аспектов, которые влияют на построение учебной деятельности в школе, создавая собой бесконечную сеть из правил, обязанностей и возможностей. Последние, часто вступая в конфликт, могут стать определенными условиями для успешной реализации планов, как школы, так и преподавателя. Учителю необходимо, при составлении учебного плана, учитывать индивидуальные особенности детей, такие как возраст, пол, физические и умственные способности. Невозможно обойти трудности в подборе индивидуальных планов обучения для детей, как одарённых, так и с ограниченными возможностями. Добавить ко всему вышеперечисленному стоит и план ФГОС, которому обязан соответствовать любой школьный урок. Каждое из данных условий – это вопрос сформированности профессиональных навыков преподавателя и его способности к адаптации. Соответственно, чем выше профессиональные навыки учителя, чем шире его кругозор и богаче опыт, тем проще ему справляться с новыми требованиями и учитывать индивидуальные особенности

учеников. Именно поэтому в контексте инклюзивного образования, где важен индивидуальный подход, учителю необходим большой багаж знаний в сферах не только педагогики и своего предмета, но и анатомии, психологии, философии и многих других наук. Таким образом, для преподавателя важно иметь множество инструментов, которые способны помочь ему в поисках информации, в составлении учебного плана, заданий к урокам и др.

Обращаясь к определению термина «инклюзивное образование», предлагаем в качестве основного принять определение, данное И.С. Макаревым в «Кратком словаре системы понятий инклюзивного образования». Автор подчеркивает «возможность получения образования всем с учетом различных образовательных потребностей и индивидуальных возможностей» [3]. Основы инклюзивного образования, заложенные в 90-х годах в Европе, получили свое развитие в форме всеобъемлющей стратегии: все учащиеся должны иметь возможность учиться вместе с помощью методов обучения, учитывающих их конкретные потребности. По мере эволюции социальных представлений в области обучения людей с инвалидностью новые стандарты инклюзивного образования стали реальным шагом по решению проблемы реагирования на ликвидацию социальной изоляции в рамках образовательного процесса и вне него.

Следует добавить, что инклюзия способствует интеграции детей в процесс обучения, который не зависит от пола, религии или физических возможностей и гарантирует доступность качественного равного образования для всех.

В контексте обучения иностранному языку мы можем отметить, что для эффективного решения поставленных стандартом задач современному учителю требуется серьезная профессиональная подготовка. В первую очередь, следует владеть знаниями в области специальной педагогики, психологии, закладывающими основу процесса обучения в рамках инклюзивного образования [2].

На второе место следует определить знания и практические умения в области инновационных процессов в специальном образовании, что предполагает умение адаптировать уроки, следить за тенденциями и уметь оптимально использовать цифровое пространство. Согласно требованиям ФГОС «готовность преподавателя к уроку определяется через умение выявлять особые образовательные потребности и потенциальные возможности учащихся с ограниченными возможностями, умение проектировать коррекционно-развивающую среду и осуществлять психолого-педагогическую поддержку обучения людей с проблемами в развитии» [1].

Сущность проблемы поиска актуальных инструментов, способных оптимизировать учебный материал, заключается в чрезмерном объеме информации, которая вызвана появлением интернета и искусственного интеллекта. В настоящее время мы можем наблюдать тенденцию к появлению все большего количества онлайн ресурсов, направленных на создания платформ, которые содержат уже готовый материал для уроков. Невозможно не отметить пользу данной тенденции, способной быстро доставить информацию, которая была запрошена. Кроме того, искусственный интеллект является универсальным источником, способным подобрать подходящий материал для урока, помочь в составлении заданий, различных видео и аудио опор. В то же время, не стоит забывать, что все вышеперечисленное – это не что иное, как инструмент в руках учителя. Отсюда следует, что качество урока будет напрямую зависеть от преподавателя и его таланта грамотно использовать новые технологии.

В рамках данной работы мы предпримем попытку рассмотреть потенциал новейших цифровых инструментов, которые поражают не только воображение, но создают огромные преимущества для обучения иностранному языку в рамках инклюзивного образования. Виртуальная или дополнительная реальность (VR и AR) – это инструмент, использующий метод погружения обучающегося в виртуальную реальность. Данный инструмент дает возможность создать оптимальные модели обучения, позволяющие обучающимся превратиться из простых слушателей в активных участников сюжетов, что, безусловно, способствует качественному коммуникативному и культурному обмену, который обеспечивает устойчивость мотивации у обучающихся. Это открывает невероятные возможности для развития инклюзивного образования, главной задачей которого является предоставление качественного обучения для всех детей. Виртуальное пространство ставит всех обучающихся в равные условия вне зависимости от нозологии.

В целях рассмотрения конкретных примеров использования технологии VR на уроках иностранного языка предлагаем обратиться к приложению Unimersiv. Unimersiv представляет собой опыт социализации пространства и бесплатного изучения иностранного языка в виртуальной реальности. Обучающийся попадает в «Языковой кабинет», где каждый подключенный пользователь может выбрать язык и получить невероятные возможности общения, обмена опытом и эмоциями. Данный мощный цифровой помощник поможет решить задачу формирования всех компонентов коммуникативной компетенции. На уровне лингвистического компонента коммуникативной компетенции интерактивная платформа позволит провести работу по

совершенствованию навыков произношения, по разрушению языкового барьера. Обогащение знаний о культурах стран носителей языка, погруженных в данную реальность, повысит уровень сформированности лингвокультурного компонента коммуникативной компетенции. Данная платформа позволяет практиковать языковые знания и навыки в реальных условиях, что делает данный инструмент очень эффективным методом изучения иностранного языка.

Возможности данного инструмента VR практически безграничны, поскольку позволяют реализовать все задумки учителя. Например, при изучении темы «Город», обучающиеся могут совершать виртуальные экскурсии, погружаться в языковую среду и реализовать коммуникативные задачи по ориентации в городе, по знакомству с его инфраструктурой. Все то, что методически на уроке иностранного языка реализовать можно было при помощи искусственно созданных условно-речевых ситуаций, помогает осуществить данный инструмент.

В рамках изучения темы «Искусство» особое внимание следует уделить цифровому инструменту «Boulevard», еще одному высокоэффективному цифровому помощнику использующему VR. Учитель получает в методическое пользование возможности дополненной реальности для просмотра уникальных произведений искусства из музеев и культурных учреждений по всему миру, о которых рассказывают экскурсоводы, преподаватели и реставраторы. Семь интерактивных мероприятий с дополненной реальностью, основанных на искусстве, привлекают обучающихся разных возрастов и способствуют лучшему пониманию реалий мирового культурного художественного фонда. Кроме того, данное приложение дает возможность обучающемуся проводить дополнительные исследования творчества художников мирового масштаба [3].

Так, например, в данном приложении представлена иммерсивная выставка Ван Гога. Ее эксклюзивный контент и интерактивные элементы позволяют обучающимся раскрыть новое в творчестве художника, декодировать тайные смыслы, заложенные Ван Гогом.

Не менее увлекательный, познавательный и методически оправданный цифровой инструмент данного приложения позволяет осуществить детальный разбор одной из великих работ известных художников и скульпторов: «Свобода, ведущая Народ» Эжена Делакруа, «Мыслитель» Огюста Родена. Каждый опыт дополненной реальности предлагает представление о совершенно разных временах и местах в истории и включает в себя специальные эффекты, созданные при помощи VR.

Кроме перечисленных ботов, есть и другие цифровые инструменты, повышающие эффективность учебного процесса, в том числе, в условиях

инклюзивного образования. Примером может быть ресурс Beta.character.ai (<https://character.ai/>) на платформе которого можно организовать беседу с любимым литературным героем. Для этого достаточно создать учетную запись; создать персонажа; заполнить как можно больше информации для наполнения диалога; поделиться ссылкой с обучающимися.

Не менее эффективным в условиях инклюзивного образования является ещё один актуальный цифровой инструмент — это ИИ (artificial intelligence / искусственный интеллект). Приведем конкретные примеры использования ИИ на уроках иностранного языка, отдельно рассмотрим его преимущества и недостатки и особенности использования для детей с ограниченными возможностями здоровья.

Искусственный интеллект (ИИ) – это набор технологий, которые позволяют машинам выполнять задачи, для выполнения которых до сих пор требовался человеческий интеллект. Системы искусственного интеллекта могут адаптироваться, используя алгоритмы и данные для выполнения конкретных задач, таких как распознавание изображений, языковой перевод, прогнозирование результатов или принятие решений.

ИИ занимает все больше и больше места в нашей повседневной жизни, и это только начало. На самом деле термин "искусственный интеллект" охватывает огромное количество реальностей: видео, которые рекомендует вам You Tube, маршрут, который прокладывает ваш GPS, чтобы обойти автомобильный затор, ваш виртуальный противник в видеоигре – все это искусственный интеллект. С развитием ИИ стало появляться множество более или менее абстрактных терминов. Для раскрытия значения данных терминов предлагаем воспользоваться словарем, изданным France Inter по решению Совета Европы. Самый широко используемый и вызывающий много споров бот ChatGPT (Предварительно обученный генератор речи), наделенный искусственным интеллектом, представляет собой запрограммированный инструмент по определению языковой модели. Языковая модель – алгоритм, предназначенный для записи, понимания и, прежде всего, имитации естественного языка. Таким образом, бот поймет, что говорит ему собеседник, и переведет слова обратно в понятный, соответствующий нормам языка текст.

В большинстве случаев боты – это алгоритмы, разработанные на основе вероятностных систем. Они объединяют слова в соответствии с вероятностью того, что одно слово будет следовать за другим – точно так же, как игра ассоциаций идей (если я скажу вам "телефон", вы скажете "мобильный"), но включающая в себя всю сложность системы языка.

В качестве примера цифрового инструмента приведем методические возможности бота с искусственным интеллектом. С технической точки зрения

данный инструмент имеет открытый и бесплатный доступ (версия 3.5), предполагает создание учетной записи, ведет историю разговоров. К сожалению, с 2021 года его использование временно ограничено в Российской Федерации. Его альтернативными вариантами являются Perplexity Le +, Write Sonic, HuggingChat.

Преимущества использования данных цифровых инструментов для учителя неоспоримы. В первую очередь, это помощь в поиске и отборе аутентичного, мотивирующего материала для планируемого урока. Во-вторых, данные инструменты позволяют методически грамотно и последовательно структурировать урок иностранного языка. Кроме того, инструменты на основе ИИ могут быть использованы в процессе формирования языковых и речевых коммуникативных умений и навыков.

При работе над грамматической стороной речи ChatGPT и его аналоги позволяют подобрать яркие иллюстративные примеры грамматических явлений из публицистических и художественных текстов, составить систему имитативных, подстановочных и речевых упражнений. В рамках инклюзивного обучения ChatGPT и его аналоги предполагают возможность многократного объяснения одного и того же явления, составления схем и грамматических таблиц, что значительно облегчает процесс усвоения материала.

При работе над лексическим аспектом языкового материала ChatGPT и его аналоги позволяют использовать различные способы семантизации, составить упражнения для отработки лексических единиц, составить лексические игры и список новых слов для изучения на основе пройденного материала. В рамках инклюзивного обучения ChatGPT и его аналоги могут представить, визуализировать материал в той форме, которая в большей степени соответствует заявленной нозологии.

При работе над фонетической стороной речи учитель имеет возможность использовать разнообразный фонетический материал в зависимости от поставленных задач. В рамках инклюзивного обучения ChatGPT и его аналоги обеспечивают учебный процесс аудиоматериалами, способствующими эффективной отработке, становлению и совершенствованию слухо-произносительных и ритмико-интонационных навыков.

При организации работы с текстом и аудиматериалом ChatGPT и его аналоги способны составлять различные грамматические упражнения для лучшего усвоения информации, создавать тексты с лакунами для отработки лексики, составлять вопросы и различного рода задания, направленные на построение логики высказывания и соблюдению следственных и причинных отношений, составлять диалогические единства и диалоги на заданной

лексической базе.

Например, при помощи цифровых инструментов на основе ИИ можно предложить следующий фрагмент урока:

- инициировать тему для обсуждения в классе (пример: космический туризм);
- сформировать группы по 2–3 человека;
- дать группам около 15 минут на обдумывание вопросов по этой теме. проверьте вопросы;
- предложить группам провести обсуждение с помощью chatgpt в течение примерно 15 минут;
- дать группам 10 минут, чтобы перечислить наиболее интересные аргументы, которыми они обменялись с собеседником.

При использовании цифрового инструмента важно верно сформулировать запрос, опираясь на определенные критерии. Первый и основной критерий – максимальная точность. Только следуя данному критерию, виртуальный методист позволит реально сократить время на подготовку к занятию. Необходимо точно указывать количество предложений, слов (150 слов, 7 строк...); уточнить тон высказывания (формальный, информативный, юмористический); отметить уровень обученности аудитории, для которой предназначено задание (этап обучения, класс, уровень FLE A2); определить особенности, которые необходимо выявить (используйте следующие слова “X” в прошедшем времени, без использования будущего времени, без отрицания и т. д.

Для детей с ограниченными возможностями ChatGPT и его аналоги могут стать своего рода ассистентами, компаньонами и партнерами по коммуникации, обеспечить солидную поддержку в поиске необходимой дополнительной или справочной информации, помочь с переводом и значением лексики: они доступны, просты в управлении и могут ответить на нужный вопрос.

При помощи таких цифровых ресурсов как Générateur de visage aléatoire (<https://this-person-does-not-exist.com/fr>), <https://elevenlabs.io/>; <https://ttsmaker.com/> можно создать персонажа по заданным критериям (пол, рост, цвет волос, цвет глаз, особенности характера), выбрать ему голос и организовать интерактивное взаимодействие между обучающимися и виртуальным персонажем в рамках выбранной темы.

Перечисленные плюсы использования чата GPT на уроках ИЯ – далеко не все его возможности. Однако, при всех заявленных достоинствах цифровых инструментов на основе искусственного интеллекта, они имеют существенные недостатки. В первую очередь, цифровые инструменты могут лишить обучающихся навыков самостоятельного поиска. Неограниченное использование данных инструментов грозит снижением мотивации и разрушением

имеющихся навыков и умений.

Соответственно, говорить о стопроцентном положительном эффекте использования инструментов ИИ без контроля со стороны педагога и со стороны родителей, затруднительно. Цифровые ресурсы являются актуальными инструментами в подготовке и проведении урока, позволяют повысить его эффективность. Однако важно помнить, что эти программы не заменят полноценного образования и важно использовать их в сочетании с другими методами обучения.

Библиографический список

1. Богданова А.А., Ерёмина О.П. Повышение квалификации педагогических работников в условиях инклюзивного обучения // Проблемы современного педагогического образования. – 2019. – № 62–1. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/-article/n/povyshenie-kvalifikatsii-pedagogicheskikh-rabotnikovvusloviyah-inklyuzi-vnogo-obucheniya> [Дата обращения: 18.04.2024].
2. Зелко А.С., Сиренко, В.С., Стрельникова, А.А. Педагогическая целесообразность использования рефлексивного дневника в образовательном процессе младших школьников // Вестник Удмуртского университета. *Серия «Философия. Психология. Педагогика»*. – 2021. – Т. 31. – Вып. 4. – С. 463–468.
3. Кравченко О.В. Актуальный инструментарий цифровизации на уроках иностранного языка в контексте инклюзивного образования // Актуальные проблемы филологии и методики преподавания иностранных языков в свете современных тенденций: мат. VI международной научно-практич. конф., Таганрог, 12–13 мая 2023 года. – Ростов-на-Дону: Ростовский государственный экономический университет "РИНХ", 2023. – С. 201–204. – EDN OEFRAВ.

Г.Д. Клейменова

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ РАЗНООБРАЗНЫХ ФОРМ РАБОТЫ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ ЗРИТЕЛЬНО-МОТОРНОЙ КООРДИНАЦИИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Аннотация. В статье описываются технологии развития зрительного восприятия, навыков тонкой моторики у ребенка дошкольного возраста. Описан опыт формирования на базе данных технологий социально-бытовых навыков дошкольников.

Ключевые слова: зрительно-моторная координация, зрительно-пространственное восприятие, коррекционная работа.

G.D. Kleimenova

THE USE OF VARIOUS FORMS OF WORK IN THE PROCESS OF FORMATION OF HAND-EYE COORDINATION IN PRESCHOOL CHILDREN WITH DISABILITIES

Annotation. The article describes technologies to develop visual perception, fine motor skills in a preschool child, and the formation of social and household skills of children on this basis.

Key words: hand-eye coordination, visual-spatial perception, correctional work.

Зрительно-моторная координация – это согласованные действия рук и глаза. Работа над развитием **зрительно-моторно координации** – это двигательная деятельность, которая обуславливается скоординированной работой мелких мышц руки (пальцев, кисти) и глаз. То есть, это когда человек глазами видит и контролирует то, что делают его руки.

Ее необходимо развивать, т. к. зрительное восприятие и навыки тонкой моторики помогают ребенку исследовать, распознавать, сравнивать, классифицировать окружающие его предметы, и тем самым позволяют ему лучше познать мир, в котором он живет.

Зрительно-моторная координация напрямую зависит от сформированности мелкой моторики рук и зрительного восприятия. Если какая-то из этих функция нарушена, у ребёнка будет недостаточно развита и зрительно-моторная координация. Связи между зрительным анализатором и движением руки не существует с рождения. Они формируются и оттачиваются постепенно в соответствующих видах деятельности. Развитие зрительно-моторной координации и тонких дифференцированных движений рук происходит постепенно с переходом от одного этапа психического развития ребёнка к другому.

На этой базе формируются социально-бытовые навыки, являющиеся основой адаптации в обществе, графо-моторные навыки, являющиеся составляющей функции письма, а также навык чтения, служащий фундаментом для обучения ребёнка в школе и дальнейшей социализации.

Скоординированная работа системы «глаз-рука» не у всех детей развивается самостоятельно: над этим навыком нужно работать. Особенно это

касается детей с различными нарушениями в развитии (ДЦП, ментальными нарушениями, нарушениями зрения и другими). В частности для детей с расстройством аутистического спектра характерно нарушение зрительно-моторной координации – согласованного выполнения движений под контролем зрения. Такие дети испытывают значительные трудности во взаимодействии с окружающей средой, у них нарушено восприятие движущихся предметов, нестойко сформирован навык прослеживания глазами за действием руки, им трудно продолжительное время удерживать в поле зрения зрительный стимул.

Особое значение сформированности данной системы возрастает при подготовке ребенка к обучению в школе.

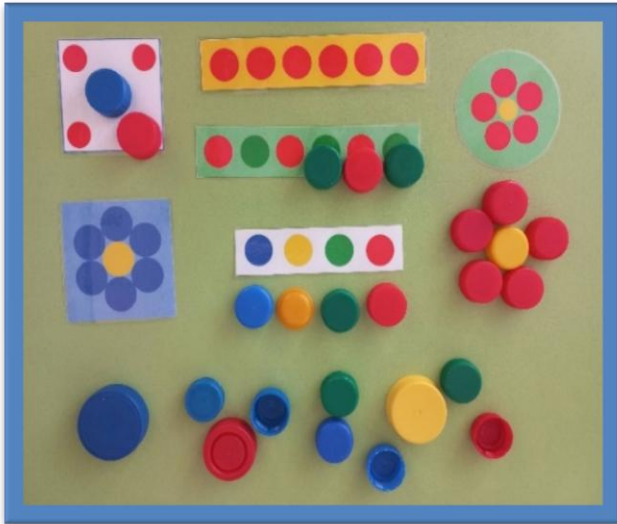
Поэтому чем раньше мы начнём развивать зрительно-моторную координацию у ребёнка, тем легче и быстрее он освоит как социально-бытовые, так и учебные навыки.

Для повышения мотивации детей к выполнению заданий, и во избежание привыкания (зацикливания) ребёнка с РАС на однотипных видах деятельности, необходимо разнообразить процесс коррекции и развития навыка. Поэтому наряду с традиционными приёмами развития зрительно-моторной координации (штриховка, работа по трафаретам, конструирование из палочек по образцу и др.) в своей работе используем авторские пособия из различных, в том числе бросовых, материалов.

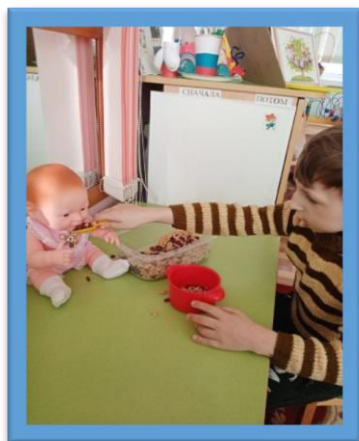
Манипулятивная функция руки включает в себя 3 основных вида захвата. Ладонный захват, когда ребенок хватает предмет и отпускает его, действуя всей кистью. Для его формирования и развития во время коррекционных занятий с воспитанниками различных нозологических групп, используем разнообразный природный материал, мячики всевозможных размеров, жёсткости и структуры поверхностей, бадминтонные ракетки, сачки, ситечки, музыкальные инструменты, подвесные конструкции др. Известно, что зрительно-моторная координация и зрительно-пространственное восприятие эффективно развивается при выполнении различных двигательных упражнений с предметами, поэтому стараемся насытить ими свои занятия, чтобы ребёнок, перемещаясь по пространству кабинета, выполнял необходимые задания, что приводит при этом к созданию новых устойчивых нейронных связей.



Захват щепотью – ребенок берет предмет, удерживает его и манипулирует им, используя большой, средний и указательный палец. Большим успехом при тренировке данного типа захвата пользуются игры с крышками от пластиковых сосудов, создаваемые самими педагогами, в соответствие с текущими коррекционно-педагогическими задачами.



Захват «пинцетом», когда ребенок совершает действия с небольшим предметом, зажимая его между большим и указательным пальцем. Педагоги ДОО широко используют хорошо знакомые детям в быту предметы – прищепки, пинцеты, трубочки, скрепки, пуговицы, ватные палочки, макароны, крупы).



В работе над зрительно пространственной координацией важна регулярность, насыщенность и разнообразность форм работы. Чтобы ребёнок, осваивая определённое пространство, не привыкал к конкретным заданиям, их нужно постоянно изменять, давая ребёнку новые материалы и новые инструкции по взаимодействию с ними. Поэтому педагоги нашего ДОУ зачастую самостоятельно создают дидактические игры и пособия для формирования моторных навыков воспитанников, привлекая в этот процесс и их родителей.

Закрепление навыков, полученных на занятиях происходит во всех режимных моментах детского сада, бытовых ситуациях, во время групповых праздников, в семье.

Практика показывает, что при целенаправленной систематической работе недостаточность зрительно-пространственного восприятия и зрительно-моторной координации можно значительно уменьшить.

И чем раньше будет проводиться коррекционная работа в этом направлении, тем результат будет лучше!



А.А. Кудрина, Г.Н. Кобякова

ФОРМИРОВАНИЕ СВЯЗНОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ III УРОВНЯ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ

Аннотация. Статья посвящена изучению формирования связной речи у детей дошкольного возраста с ОНР III уровня. В работе отражены результаты исследования развития связной речи по методике В.П. Глухова. Актуальность проблемы состоит в том, что с каждым годом число детей-логопатов растет, следовательно, у них неизбежно возникновение речевых трудностей, в том числе связной речи.

Ключевые слова: связная речь, речевое развитие, общее недоразвитие речи третьего речевого уровня, рассказ, грамматический строй, предложение.

FORMATION OF COHERENT SPEECH IN PRESCHOOL CHILDREN WITH GENERAL SPEECH UNDERDEVELOPMENT OF THE III LEVEL OF SPEECH DEVELOPMENT

Annotation. The article is devoted to the study of the formation of coherent speech in preschool children with ONR III. The paper reflects the results of a study of the level of development of coherent speech according to the methodology of V.P. Glukhov. The urgency of the problem lies in the fact that every year the number of children with speech disorders is growing, therefore, they inevitably have communication difficulties.

Key words: coherent speech, speech development, general underdevelopment of speech of the third speech level, story, grammatical structure, sentence.

Успешное становление личности невозможно без нормативного речевого развития ребенка, а одним из главных компонентов речевого развития является связная речь. Именно она позволяет человеку свободно коммуницировать в социуме, выражать свои мысли таким образом, чтобы речь была понятна окружающим. По мнению Ф.А. Сохина, «связная речь – это не просто последовательность связанных друг с другом мыслей, которые выражены точными словами в правильно построенных предложениях... Связная речь как бы вбирает в себя все достижения ребенка в овладении родным языком, в освоении его звуковой стороны, словарного запаса и грамматического строя» [4, 5].

Владение родным языком – это не только умение правильно построить высказывание. Ребёнок должен научиться именно строить предложение – не просто называть предмет, но и описывать его, рассказывать о каком-то событии, явлении, о последовательности событий. Все это развивает не только речь, но и мышление, воображение, восприятие, и в целом умственные способности у дошкольника.

Предмет нашего рассмотрения – речь дошкольников с третьим уровнем речевого развития. Исследователи характеризуют её как такую форму речевого недоразвития, в которой фразовая речь в целом сформирована, однако есть элементы лексико-грамматического и фонетико-фонематического недоразвития. Отмечается недифференцированное произнесение звуков, когда один звук заменяет одновременно два или несколько звуков данной или близкой фонетической группы [3, 318].

По мнению логопедов, современные родители и педагоги обращают большее внимание на совершенствование произносительных недостатков речи, нежели на связность, грамотность и гармоничность высказывания в целом. Для детей дошкольного возраста с ОНР III уровня эта проблема является наиболее актуальной, потому что к школе необходимо овладеть базовыми навыками связной речи.

Целью нашего исследования стало изучение формирования связной речи у детей дошкольного возраста с ОНР III уровня.

Задачи исследования:

1. Проанализировать литературные источники по теме исследования.
2. Подобрать диагностический материал по выявлению сформированности связной речи у детей дошкольного возраста с ОНР III уровня.
3. Провести диагностику по изучению сформированности связной речи у детей.

Нами была выдвинута гипотеза о том, что у детей дошкольного возраста с ОНР III уровня недостаточно сформирована связная речь и отдельные ее компоненты, что препятствует полноценному речевому развитию и становлению коммуникации у ребенка.

Для комплексного исследования состояния связной речи у дошкольников с данным нарушением мы обратились к методике В.П. Глухова [2, 64]. Основной принцип его подхода к изучению связной речи – это наблюдение за речью детей в процессе игровой, обиходно-бытовой и учебной деятельности. Основное внимание обращается на наличие и уровень сформированности у детей навыков фразовой речи и на особенности речевого поведения. Исходя из особенностей нарушения у испытуемых, мы адаптировали данную методику. Она включила в себя следующие задания:

Задание № 1. Построение предложения/фразы.

Цель задания: определить способность ребенка составлять законченное высказывание на уровне фразы (по изображенному на картинке действию).

Материал: серия картинок с изображением следующих действий:

- Мальчик играет с машинкой.
- Девочка играет с машинкой.
- Мальчик режет торт.
- Девочка режет торт.
- Мальчик рисует.
- Девочка рисует.

При показе каждой картинке ребёнку задаётся вопрос-инструкция: скажи, что здесь нарисовано? При отсутствии фразового ответа задаётся второй

вспомогательный вопрос, непосредственно указывающий на изображённое действие («Что делает мальчик/девочка?»).

Критерии оценивания:

4 балла (высокий уровень) – ребенок отвечает на вопросы полными предложениями, без помощи педагога. Предложение строится в соответствии с грамматическими нормами.

3 балла (средний уровень) – ребенок выполняет задание с помощью наводящих вопросов педагога, но исправляет свои ошибки самостоятельно в последующих предложениях. Грамматическая структура не нарушена.

2 балла (недостаточный уровень) – ребенок называет больше половины предложений исключительно с помощью наводящих вопросов. Грамматическая структура предложения слабо нарушена.

1 балл (низкий уровень) – ребенок выполняет задание исключительно с наводящими или повторными вопросами педагога. Грамматическая структура предложения либо слабо нарушена, либо присутствуют грубые аграмматизмы.

0 баллов (низкий уровень) – задание не выполнено.

Задание № 2. Рассказ по серии сюжетных картинок

Цель задания: определить способность ребенка строить последовательный и логически завершённый рассказ по серии сюжетных картинок.

В данном задании использовалось три разных пробы картинного материала. Пробы давались в порядке усложнения заданий – от самого простого к сложному.

Материал: картинный материал из альбома О.Б. Иншаковой «Мальчики и ёж» [1, 275]; серия рисунков художника Николая Радлова «Упрямые козлята» [1, 277]; серия сюжетных картинок «Хитрый ёжик».

Картинный материал в нужной последовательности мы раскладывали перед ребёнком и давали внимательно их рассмотреть.

Инструкция: «Рассмотри картинки и составь последовательный рассказ».

Критерии оценивания:

4 балла (высокий уровень) – самостоятельно составлен связный рассказ, отображающий изображённый сюжет. Соблюдается последовательность в передаче событий и связь между фрагментами-эпизодами.

3 балла (средний уровень) – рассказ составлен с некоторой помощью. Достаточно полно отображено содержимое картинного материала, возможны пропуски отдельных моментов, не нарушающих смыслового соответствия рассказа.

2 балла (недостаточный уровень) – рассказ составлен с применением наводящих вопросов и указаний на соответствующую картинку или деталь. Нарушена связность повествования. Отмечаются пропуски нескольких моментов действия и смысловые несоответствия.

1 балл (низкий уровень) – рассказ составлен с применением наводящих вопросов. Его связность резко нарушена. Отмечается пропуск существенных моментов действия и целых фрагментов, что нарушает смысловое соответствие рассказа картинному материалу. Рассказ подменяется перечислением действий, перечисленных на картинках.

0 баллов (низкий уровень) – задание не выполнено.

Задание № 3. Продолжение рассказа по данному началу.

Картинный материал: сюжетный фрагмент из рассказа Н. Носова «Три охотника».

Инструкция: «Внимательно послушай текст и придумай, как его продолжить. Как нам спасти Колю? Посмотри на картинку и заверши рассказ».

Речевой материал (текст):

Коля учился в первом классе. Дорога от дома до школы шла через лес. Однажды зимой Коля возвращался домой из школы. Он шел по лесной тропинке. Вдруг из-за деревьев выскочили четыре больших волка. Коля бросил портфель и быстро залез на дерево. Волки окружили дерево и, щелкая зубами, глядели на мальчика. Один волк прыгнул и хотел схватить его...

После прочтения рассказа дается картинный материал, чтобы на наглядной опоре было легче придумать продолжение.

Критерии оценивания:

4 балла (высокий уровень) – рассказ составлен самостоятельно, соответствует по содержанию данному началу, доведен до логического завершения, дается объяснение происходящих событий. Соблюдается связность и последовательность изложения, создан достаточно развернутый сюжет и адекватные образы.

3 балла (средний уровень) – рассказ составлен самостоятельно или с небольшой помощью педагога, в целом соответствует творческой задаче, достаточно информативен и завершен. Отмечаются нерезко выраженные нарушения связности, пропуски сюжетных моментов, не нарушающие общей логики повествования.

2 балла (недостаточный уровень) – рассказ составлен с помощью повторных наводящих вопросов. Отмечаются отдельные смысловые несоответствия, недостаточная информативность, отсутствие объяснения

передаваемых событий, что снижает коммуникативную целостность сообщения. Связность изложения нарушена.

1 балл (низкий уровень) – рассказ составлен целиком по наводящим вопросам. Крайне беден по содержанию, схематичен. Продолжен в соответствии с замыслом, но не завершен. Резко нарушена связность повествования, допускаются грубые смысловые ошибки. Нарушается последовательность изложения в целом.

0 баллов (низкий уровень) – задание не выполнено.

На основе вышеперечисленного комплекса заданий мы разработали шкалу оценивания уровня сформированности связной речи у дошкольников с ОНР III уровня:

9–12 баллов – высокий уровень;

5–8 баллов – средний уровень;

0–4 балла – низкий уровень.

Исследование проводилось на базе муниципального бюджетного дошкольного образовательного учреждения детский сад № 101 города Таганрога. Экспериментальную группу составили 10 детей в возрасте 5–6 лет, посещающие логопедическую группу и имеющие логопедическое заключение «общее недоразвитие речи 3-го уровня».

Обратимся к полученным в ходе эксперимента результатам.

Представим результаты нашего исследования по заданию № 1.

Из десяти испытуемых двое детей (20%) владеют высоким уровнем в данной пробе. Они самостоятельно строят развернутые предложения без нарушения грамматической структуры. Трое детей (30%) имеют средний уровень – они также выполняют задания, но только с небольшой помощью логопеда и наводящих вопросов.

Детям требовалось детальное рассмотрение картинного материала и стимулирующие вопросы для построения развернутого высказывания. Грамматическая структура предложения при этом не была нарушена. Четверо детей (40%) владеют недостаточным уровнем в построении предложений. Задание выполнялось исключительно с помощью логопеда. В последующих предложениях свои ошибки дети самостоятельно не исправляли. Грамматическая структура предложений значительно нарушалась, вследствие чего иногда искажался и смысл высказывания.

Представим пример ответов одного из испытуемых с недостаточным уровнем развития связной речи по заданию № 1: «Мальчик играет машинка», «Торт мальчик режет», «Девочка играет машинка». При составлении

последующих предложений с помощью логопеда – ошибки свои не осознавал и не исправлял. Всего один испытуемый (10%) показал низкий уровень – он называл только конкретное лицо или действие, изображенное на рисунке. Построить неполное предложение удавалось только при многократных вспомогательных вопросах логопеда. Представим пример диалога логопеда и испытуемого при выполнении задания № 1:

- Что здесь нарисовано?
- Мальчик.
- А что он здесь делает?
- Режет.
- Что он режет?
- Торт.

По такой схеме создавались все предложения в данном задании. Составлять полные предложения мальчик затруднялся и самостоятельно свои ошибки в последующих предложениях не исправлял.

Таблица 1 – Результаты выполнения задания № 1

Испытуемый	Оценивание	Уровень развития связной речи
Савелий П.	3 балла	Средний уровень
Илья К.	2 балла	Недостаточный уровень
Мухаммед А.	2 балла	Недостаточный уровень
Витя Д.	4 балла	Высокий уровень
Леша С.	3 балла	Средний уровень
Рома И.	3 балла	Средний уровень
Никодим М.	4 балла	Высокий уровень
Саша В.	2 балла	Недостаточный уровень
Артем К.	2 балла	Недостаточный уровень
Мирослав К.	1 балл	Низкий уровень

Данные таблицы мы отразили на диаграмме (рис. 1)



Рисунок 1

Задание № 2. Рассказ по серии сюжетных картинок

В данном исследовании использовались три пробы, описанные выше. Результаты показали, что только один испытуемый (10%) владеет высоким уровнем связной речи – он построил последовательный рассказ, который был логически завершён. Грамматические конструкции все соблюдены, а предложения наполнены деталями и подробностями. Четверо детей (40%) имеют средний уровень – грубых ошибок в построении рассказа нет, но им требовалась незначительная помощь логопеда, наводящие вопросы. Отмечались пропуски некоторых сюжетных фрагментов, в целом не нарушающих смысл.

Представим пример ответа одного из испытуемых со средним уровнем развития связной речи по заданию № 2: «Мальчик срывал яблоки, а потом сложил яблоки. А потом ёжик пошёл и забрал. А потом мальчик удивился: «Где мои яблоки?!», – а их ёжик забрал». Как мы видим, логическая связь построения предложения не нарушена, но связность и грамматическая структура высказывания не соответствуют норме. Один испытуемый (10%) показал недостаточный уровень – рассказ составлен с небольшой помощью логопеда, отсутствует последовательность и плавная взаимосвязь между сюжетными фрагментами. Ребенок словно описывает отдельно каждую картинку, никак не совмещая в единый рассказ.

Представим пример ответа испытуемого с недостаточным уровнем развития связной речи по заданию № 2: «Козы шли и хотят подраться. А потом они боролись. А потом козы упали в воду». Как мы видим, рассказ составлен очень кратко, отсутствуют фрагменты событий и нарушена грамматическая структура предложений. Четверо детей (40%) показали низкий уровень – рассказ строился исключительно по наводящим вопросам логопеда, взаимосвязь между фрагментами резко нарушена. Нами отмечены пропуски ключевых моментов действия или даже целые фрагменты. Рассказ у этих детей строится на уровне одной фразы. Представим пример диалога логопеда и одного из испытуемых с низким уровнем развития связной речи при выполнении задания № 2:

- Кто здесь изображён?
- Козы.
- И что у них здесь произошло?
- Драка.
- Давай теперь скажем полным предложением и составим рассказ. Что здесь нарисовано?
- Козы дерутся. Утонули.

Как видим, ребенок не смог самостоятельно составить рассказ, поэтому просто отвечал на наводящие вопросы односложно. В данном задании такие затруднения вызвала не только проба «Упрямые козлята», но и другие иллюстрации, даже при проведении с детьми предварительной беседы по содержанию картинного материала.

Таблица 2 – Результаты выполнения задания № 2

Испытуемый	Оценивание	Уровень развития связной речи
Савелий П.	4 балла	Высокий уровень
Илья К.	1 балл	Низкий уровень
Мухаммед А.	1 балл	Низкий уровень
Витя Д.	3 балла	Средний уровень
Леша С.	1 балл	Низкий уровень
Рома И.	2 балла	Недостаточный уровень
Никодим М.	3 балла	Средний уровень
Саша В.	1 балл	Низкий уровень
Артем К.	3 балла	Средний уровень
Мирослав К.	3 балла	Средний уровень

Данные таблицы № 2 мы отразили в диаграмме (рис. 2).

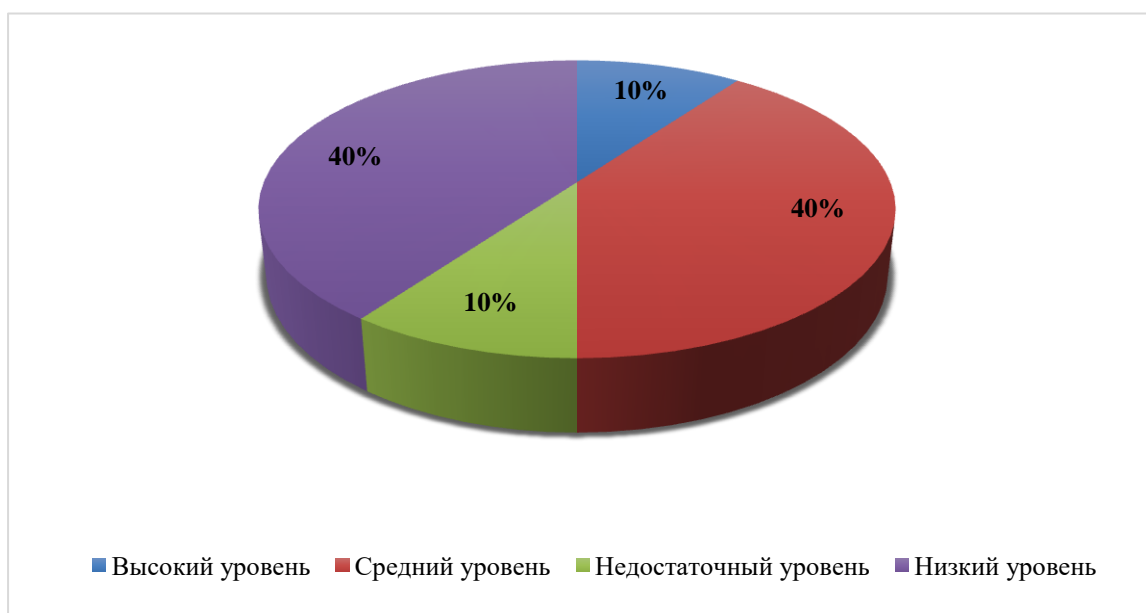


Рисунок 2 – Результаты выполнения детьми задания 2, %

Задание №3. Продолжение рассказа по данному началу.

Обратимся к результатам исследования, которое вызвало наибольшие затруднения. Высоким уровнем связной речи владеет всего один испытуемый (10%) – он самостоятельно составил подробный и интересный рассказ, дополняя его деталями. Логическая связь повествования не нарушена, ребенком доступно передан замысел и доведен до логического завершения. Двое детей (20%) имеют средний уровень – немного нарушена связность повествования. Отсутствуют детали и подробности, однако рассказ доведен до логического завершения и грамматически структурирован. Один испытуемый (10%) владеет недостаточным уровнем сформированности связной речи – рассказ составлен с многократными наводящими вопросами логопеда, доведен до логического завершения, но информативность повествования очень низкая. В начале выполнения задания были затруднения с составлением рассказа и с помощью наводящих вопросов испытуемый пришел к мысли «Надо позвать медведя, чтобы спасти Колю». При попытках логопеда оттолкнуться от этой мысли и всё-таки закончить рассказ ребенок растерялся и выдвинул следующую версию окончания истории: «А потом волки ушли, мальчик вылез и пошёл к себе домой». На вопрос «Почему ты решил не включать медведя?» он ответил, что передумал и не хочет добавлять его в свой рассказ. Остальные шесть детей (60%) имеют низкий уровень развития связной речи. Большинство из них не смогли выполнить данное задание – они попытались объяснить, что изображено на картинном материале, но рассказ составить не получилось, даже при наводящих вопросах логопеда. Один из испытуемых в начале выполнения задания предложил такое развитие сюжета: «Кинуть ветку». Но целостный рассказ построить у него не получилось. Даже с помощью наводящих вопросов развить свою идею он не смог. И тогда испытуемый предложил упрощённую версию завершения рассказа: «Волки ушли, мальчик слез с дерева и ушёл домой».

Таблица 3 – Результаты выполнения задания №3

Испытуемый	Оценивание	Уровень развития связной речи
Савелий П.	4 балла	Высокий уровень
Илья К.	0 баллов	Низкий уровень
Мухаммед А.	0 баллов	Низкий уровень
Витя Д.	3 балла	Средний уровень

Леша С.	0 баллов	Низкий уровень
Рома И.	2 балла	Недостаточный уровень
Никодим М.	3 балла	Средний уровень
Саша В.	1 балл	Низкий уровень
Артем К.	1 балл	Низкий уровень
Мирослав К.	1 балл	Низкий уровень

Результаты таблицы отражены в диаграмме (рис. 3).

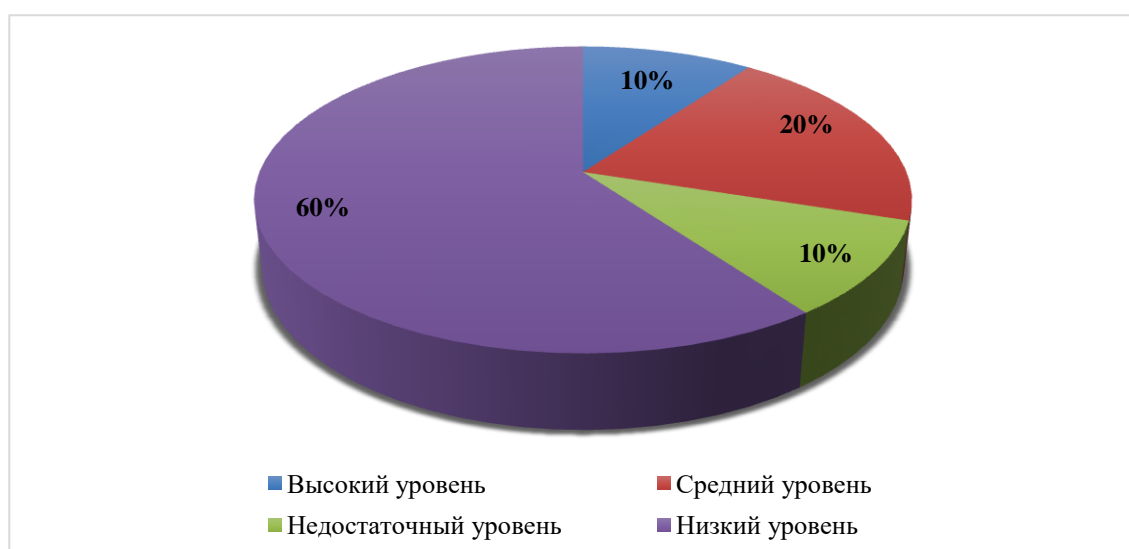


Рисунок 3 – Результаты выполнения детьми задания 3, %

На основе полученных данных по каждому заданию адаптированной методики В.П. Глухова мы определили уровень сформированности связной речи у детей дошкольного возраста с ОНР III уровня. Она представлена в таблице и на диаграмме.

Таблица 4 – Итоговые данные исследования сформированности связной речи у детей дошкольного возраста с ОНР III уровня

Испытуемый	Оценивание	Уровень развития связной речи
Савелий П.	11 баллов	Высокий уровень
Илья К.	3 балла	Низкий уровень
Мухаммед А.	3 балла	Низкий уровень
Витя Д.	10 баллов	Высокий уровень

Леша С.	4 балла	Низкий уровень
Рома И.	7 баллов	Средний уровень
Никодим М.	10 баллов	Высокий уровень
Саша В.	4 балла	Низкий уровень
Артем К.	6 баллов	Средний уровень
Мирослав К.	5 баллов	Средний уровень

Итоговые данные таблицы 4 отражены на диаграмме (рис. 4).

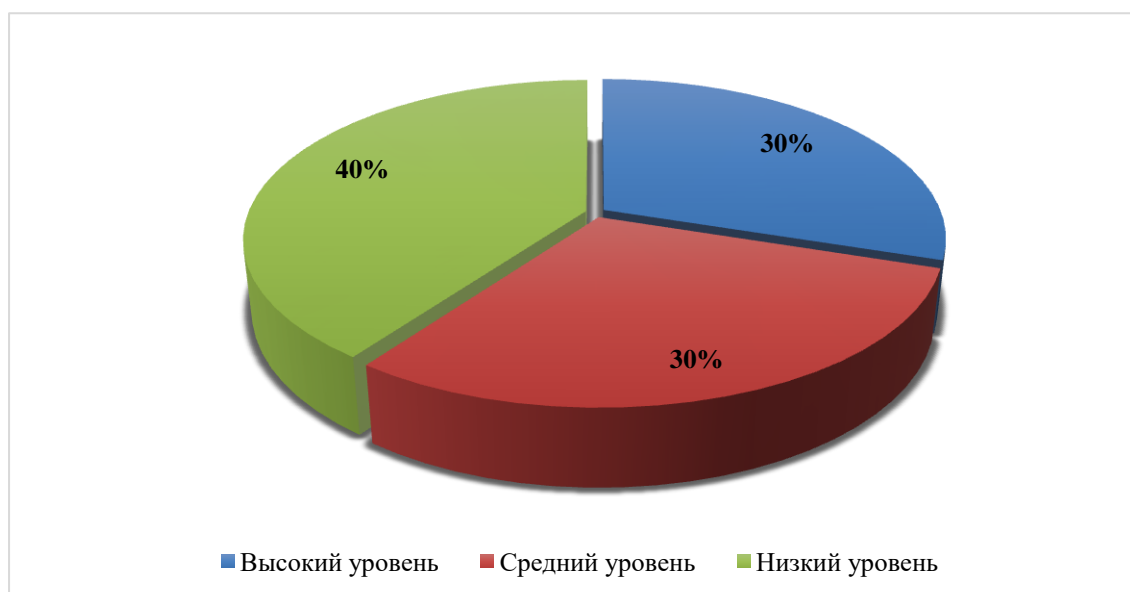


Рисунок 4 – Данные уровня сформированности связной речи у детей дошкольного возраста с ОНР III уровня (по всем заданиям), %

Как показали результаты исследования, высокий уровень сформированности связной речи имеют 30% детей. Средним уровнем владеют 30% испытуемых. 40% дошкольников имеют низкий уровень сформированности связной речи.

Полученные данные свидетельствуют о подтверждении нашей гипотезы: у детей дошкольного возраста с ОНР III уровня недостаточно сформирована как связная речь в целом, так и отдельные её компоненты, что препятствует полноценному речевому развитию и становлению коммуникации у ребенка.

Библиографический список

1. Иншакова О.Б. БиблиоАльбом для логопеда. – М.: Издательский Центр ВЛАДОС, 2022. – 274 – 277 с.: ил.

2. Глухов В.П. Комплексный подход к формированию связной речи у детей дошкольного возраста с нарушениями речевого и познавательного развития: монография: изд. 2-е, исправ. и перераб. – М.: В. Секачев, 2014. – 537 с.
3. Логопедия: учебник для студ. дефектол. фак. пед. высш. учеб. заведений / под ред. Л.С. Волковой. – 5-е изд., перераб. и доп. – М.: Гуманитар. Изд. Центр ВЛАДОС, 2008. – 513 – 524 с.
4. Сохин Ф.А. Развитие речи детей дошкольного возраста: пособие для воспитателя детского сада. – М.: Просвещение, 1976. – 224 с.

Н.В. Макарова, Ю.К. Шевченко

РАЗВИТИЕ СВЯЗНОЙ МОНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ ДОШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ СРЕДСТВАМИ ПРОИЗВЕДЕНИЙ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

Аннотация. В данной статье представлено исследование, направленное на развитие связной монологической речи детей дошкольного возраста в условиях дошкольного учреждения. Приводится описание результатов логопедического обследования связной речи детей, а также данные о распространенности основных ошибок связного высказывания в их устной речи. На основе полученных материалов обследования авторы описывают основные задачи логопедической работы с детьми по развитию связной речи с использованием средств художественной литературы.

Ключевые слова: детская речь, логопедическое обследование, связная речь, монологическое высказывание, нарушения речи, речевое развитие, художественные произведения.

N. V. Makarova, U. K. Shevchenko

THE DEVELOPMENT OF COHERENT MONOLOGICAL SPEECH OF PRESCHOOLERS WITH SPEECH DISORDERS BY MEANS OF WORKS OF FICTION

Annotation. This article presents a study aimed at the development of coherent monological speech of preschool children in a preschool institution. The article describes the results of a speech therapy examination of children's coherent speech, as

well as data on the prevalence of the main errors of coherent utterance in their oral speech. Based on the survey data obtained, the authors describe the main tasks of speech therapy work with children on the development of coherent speech using the means of fiction.

Key words: children's speech, speech therapy examination, coherent speech, monological utterance, speech disorders, speech development, artistic works.

Развитие связной речи – одна из важнейших задач детского речевого воспитания, что объясняется её социальной значимостью в становлении личности ребенка. Основные коммуникативные функции языка и речи реализуются через связное высказывание, именно поэтому она является высшей формой речемыслительной деятельности, которая, в свою очередь, становится определяющим фактором в вопросах речевого и интеллектуального развития дошкольника.

Л. С. Выготский писал: «Есть все фактические и теоретические основания утверждать, что не только интеллектуальное развитие ребенка, но и формирование его характера, эмоций и личности в целом находится в непосредственной зависимости от речи» [4, 397].

Вопросами развития связного монологического высказывания у детей занимались А. М. Бородич, В. П. Глухов, В. И. Тихеева, Т. А. Ткаченко, К. Д. Ушинский, Е. А. Флерина и другие. Ученые показали, что на этапе дошкольного детства происходит активное совершенствование всех компонентов устной речи и, соответственно, в этот период у детей могут проявляться значительные различия в уровне развития связного монологического высказывания.

Основной задачей развития речи в дошкольном возрасте, по мнению специалистов, является помощь в успешном овладении лексико-грамматическими нормами, усвоении правил применения языкового материала в практике свободного общения, что предполагает в дальнейшем сформировать навык самостоятельного построения связного и последовательного высказывания, а также способность свободно передавать содержание готового текста.

М.М. Алексеева и В.И. Яшина писали: «Связная речь – это такая речь, которая отражает все существенные стороны своего предметного содержания. Речь может быть несвязной по двум причинам: либо потому, что эти связи не осознаны и не представлены в мысли говорящего, либо эти связи не выявлены надлежащим образом в его речи» [1, 253].

Отсутствие в речи связности особенно ярко проявляется у детей с нарушениями речи: общим недоразвитием (или тотальным первичным, по А.Н. Корневу) речи, алалией, дизартрией. В. П. Глухов, В.К. Воробьева, Т.Б. Филичева, С.Н. Шаховская и другие ученые показали, что для дошкольников данной группы характерны трудности отбора речевых средств и построения синтаксических конструкций, отсутствие логико-смысловых и синтаксических связей, бедность использования языковых ресурсов и, как следствие, неполноценность связного монологического высказывания.

Подробный и всесторонний анализ нарративного жанра дискурса у детей с недоразвитием речи в публикациях А.Н. Корнева и И. Балчюниене выявил различные лексико-семантические, морфологические, деривационные (словообразовательные) и синтаксические ошибки и недостатки, а также показал преобладание простых синтаксических структур и коротких высказываний при составлении рассказа и при пересказе текста с опорой на серии из 6-ти картин [2; 8].

В работах исследователей формирование связной речи в системе логопедической работы с детьми с нарушениями речи имеет особое значение и является сложной задачей, обусловленной структурой дефекта. Это главная, трудно достижимая, конечная цель всего коррекционного процесса. Её успешное решение возможно при условии комплексного взаимодействия логопедов, педагогов, родителей и самого ребенка.

В настоящее время в Федеральной образовательной программе дошкольного образования одной из основных задач в области речевого развития является формирование у воспитанников интереса к художественной литературе. В документе подчеркивается важность использования художественных произведений на занятиях с детьми дошкольного возраста по развитию их устной связной речи [10]. Таким образом, актуальность нашей работы обусловлена социальной значимостью навыка связного монологического высказывания в речи детей дошкольного возраста, приоритетом использования произведений детской художественной литературы в познавательном-речевом развитии дошкольника, а также возможностью ее применения в логопедической работе, направленной на коррекцию различных нарушений речи в условиях дошкольного учреждения [7].

Гипотезой нашего исследования выступило предположение о том, что у детей дошкольного возраста недостатки связной речи могут быть обусловлены различными причинами, а именно: бедностью словарного запаса, нарушением организации логико-смыслового сообщения высказывания, а также отсутствием

лексико-грамматических навыков. Их успешное преодоление возможно при использовании в логопедической работе произведений художественной литературы.

Для подтверждения гипотезы в период с сентября 2023 г. по май 2024 г. нами было проведено экспериментальное исследование, которое было реализовано в три этапа в рамках реализации проекта «Logo-connect». В проекте принимали участие педагоги муниципального дошкольного образовательного учреждения (МБДОУ) д/сада № 52 «Лукоморье г. Таганрога, преподаватели кафедры русского языка, культуры и коррекции речи, а также студенты 4 курса профиля «Логопедия» Таганрогского института имени А.П. Чехова [7; 9].

Целью нашего исследования являлось развитие связной монологической речи у дошкольников с нарушениями речи средствами художественной литературы.

Решение обозначенной цели осуществлялось постановкой следующих задач:

1. Изучить научно-теоретические и практические публикации, методические источники по заявленной проблеме.
2. Разработать и апробировать программу логопедического обследования связной монологической речи дошкольников.
3. Провести качественно-количественный анализ материалов логопедического обследования дошкольников.
4. Разработать и апробировать систему конспектов логопедических занятий по развитию связной монологической речи дошкольников средствами художественной литературы и сформулировать выводы исследования.

Опытная работа с дошкольниками была апробирована на экспериментальной базе МБДОУ д/сада № 52 «Лукоморье» г. Таганрога с участием 10 воспитанников логопедической группы. Все участники эксперимента имели различные нарушения речи (общее недоразвитие речи, дизартрию) и возраст от 5 до 6 лет.

В основу программы логопедического обследования было положено методическое пособие В. П. Глухова «Формирование связной речи у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи» [5]. Для реализации опытной работы с дошкольниками нами были отобраны художественные произведения, а также картинный и демонстрационный материал [11; 12].

Программа логопедического обследования связной монологической речи дошкольников состояла из следующих заданий:

1. Пересказ текста Л. Н. Толстого «Косточка».
2. Рассказывание по серии картин Н. Радлова «Ёж и гриб».
3. Составление рассказа-описания об игрушке.

Опишем подробнее диагностические задания.

Задание 1. Пересказ текста Л.Н. Толстого «Косточка» [12].

Описание: работа над пересказом включает следующие этапы:

1. Чтение и предварительная установка на внимательное прослушивание.
2. Беседа по содержанию текста (как ты думаешь, о чем этот текст? Какие персонажи есть в этом рассказе? Когда мама хотела дать сливы детям? Что сказал отец детям во время обеда?)
3. «Повторное чтение с предварительной установкой на самостоятельный пересказ.

4. Самостоятельный пересказ ребенком» [5].

Инструкция: «Послушай внимательно рассказ и потом сам мне его расскажешь».

Система оценивания включает следующие критерии (оригинальные):

4 балла – текст рассказан самостоятельно, без потери смысла.

3 балла – текст составлен с некоторой помощью педагога.

2 балла – текст составлен с опорой на стимулирующую помощь и наводящие вопросы педагога; ребенок смог передать общий смысл произведения.

1 балл – текст составлен с опорой на постоянную стимулирующую помощь и множественные наводящие вопросы педагога; ребенок не смог передать общий смысл произведения.

0 баллов – текст не составлен.

Задание 2. Рассказывание по серии картин Н. Радлова «Ёж и гриб» [11].

Описание: работа над серией картин включает предварительную беседу с ребенком, рассматривание картин и самостоятельное рассказывание ребенком.

Инструкция: «Рассмотри картинки, что на них изображено? Какой предмет на картинке тебе не известен? Составь по ним последовательный рассказ».

Примерный (готовый) текст:

Решил ёжик прогуляться по лесу. Взял с собой узелок с припасами съестного и тросточку, чтобы легче было идти. Долго шёл ёжик, устал и решил отдохнуть. Поставил он свою тросточку под дерево, а узелок закинул на маленький грибок, накрылся листочком и уснул. Ночью пошел дождь. Проснулся утром ёжик, видит, тросточка стоит на месте, а узелка нет! Искал ёжик свой узелок, глядь, а он высоко-высоко, на грибе, который за ночь от дождя вырос».

Система оценивания основана на критериях, разработанных В. П. Глуховым:

«4 балла – самостоятельно составлен связный рассказ, который состоит из 6–5 предложений; смысловое содержание рассказа не противоречит изображенному на картинках; соблюдены логические связи между картинками – эпизодами; достаточно полно отражено содержание картинок.

3 балла – рассказ составлен с некоторой помощью (стимулирующие вопросы, указания на картинку), состоит из 4–3 предложений; смысловое содержание рассказа не противоречит изображенному на картинках; соблюдены логические связи между картинками-эпизодами; содержание картинок отражено в достаточной мере.

2 балла – рассказ составлен с применением наводящих вопросов и указаний на соответствующую картинку или ее конкретную деталь; состоит из 2–3-х предложений; смысловое содержание рассказа несколько противоречит изображенному на картинках; логические связи между картинками – эпизодами расходятся; содержание картинок отражено в минимальном объеме.

1 балл – рассказ составлен с помощью наводящих вопросов, его связность резко нарушена, отмечается пропуск существенных моментов действия и целых фрагментов, что нарушает смысловое соответствие рассказа изображенному сюжету и логические связи между картинками-эпизодами; рассказ состоит из 1-2-х предложений; содержание картинок отражено в минимальном объеме.

0 баллов – задание не выполнено» [5].

Задание 3. Составление рассказа-описания об игрушке.

Описание: работа над составлением описательного рассказа включает в себя внимательный осмотр игрушки и предварительные вопросы перед описанием предмета.

Материал для исследования: мальчикам предлагаем игрушку-трактор, девочкам – куклу.

Инструкция: Посмотри на эту игрушку и составь про нее рассказ по следующему плану:

План рассказа о тракторе: «Что это? Из каких частей он состоит? Из чего он сделан? Какой он на ощупь? Как с ним можно играть, что с ним можно делать? Что он умеет делать? Как ты думаешь, чем он может помочь людям?».

План рассказа о кукле: «Кто это? Придумай для нее имя. Расскажи про ее части тела, из чего она сделана, какая она по величине? Какая у нее одежда? Что она умеет делать? Как с ней можно играть?».

Примерное ожидаемое описание трактора:

«Это трактор. Он состоит из колес, ковша и кабины для водителя, еще у него есть труба, руль и фары. Трактор сделан из пластика и на ощупь твердый. Его можно катать и перевозить разные предметы. Трактор умеет ездить, копать землю. Он может помочь собрать урожай».

Примерное ожидаемое описание куклы:

«Это кукла Света, она маленького размера. Её части тела, это голова, руки, ноги и туловище. Света сделана из пластика и ткани. Она одета в платье, колготки, на ногах у неё босоножки, а на голове панамы и два банта с косичками. Кукла может танцевать, прыгать и бегать, с ней можно поиграть в дочку-матери».

Система оценивания основана на критериях, разработанных В. П. Глуховым:

«3 балла – в рассказе-описании отражены все основные признаки предмета, дано указание на его функции или назначение, соблюдается логическая последовательность в описании признаков предмета;

2 балла – рассказ-описание составлен с помощью отдельных побуждающих и наводящих вопросов, недостаточно информативен, в нем не отражены некоторые существенные признаки предмета;

1 балл – рассказ составлен с помощью повторных наводящих вопросов, указаний на детали предмета. Описание предмета не отображает многих его существенных свойств и признаков. Не отмечается какой-либо логически обусловленной последовательности рассказа-описания;

0 баллов – ребенок не описал предмет» [5].

По результатам выставления оценок за все задания программы обследования можно рассчитать общую сумму баллов и, соответственно, выделить три уровня развития связной монологической речи у детей: высокий, средний и низкий, которые представлены следующими количественными показателями:

0–3 б.: низкий уровень;

4–7 б.: низкий уровень;

8–11 б.: высокий уровень.

Проведенное констатирующее исследование позволило выявить результаты, которые были нами количественно-качественно обработаны. В таблице 1 представлен протокол логопедического обследования детей по всем заданиям методики констатирующего исследования.

**Таблица 1 – Результаты исследования сформированности навыка
связного монологического высказывания**

Дети	Задание 1	Задание 2	Задание 3	Кол-во баллов	Уровень
1. Настя В.	3	2	2	7	Средний
2. Аня Б.	2	2	2	6	Средний
3. Арина Т.	4	4	2	10	Высокий
4. Алиса К.	4	3	3	10	Высокий
5. Софа К.	4	4	3	11	Высокий
6. Леша С.	1	1	1	3	Низкий
7. Архип З.	2	1	2	5	Средний
8. Саша П.	3	2	2	7	Средний
9. Слава П.	4	3	2	9	Высокий
10. Матвей Г.	1	2	1	4	Средний
Общее кол-во баллов	28	24	20	72	

Анализ материалов логопедического обследования по первому заданию показал, что у большинства детей экспериментальной группы наблюдаются нарушения понимания незнакомого текста и его смысловой переработки, а также отдельные недостатки просодической стороны устного высказывания.

Анализ материалов исследования показал, что во время предварительной беседы по содержанию прочитанного текста «Косточка», в ответах детей отмечались неточности, свидетельствующие о нарушениях понимания прослушанного текста. Например, на вопрос: «Когда мама хотела дать детям сливы?» были даны ответы: «Во время обеда», «Утром». В устной речи троих испытуемых (30%) отмечалась монотонность высказывания и отсутствие интонационной окраски.

В речи детей отмечалась лексическая бедность высказывания и множественные аграмматизмы, например, «Ваня сказал, что эти сливу не ел»; «Ребенки засмеялись, а Ваня начал, плакал»

Проведенное исследование выявило, что испытуемые преимущественно использовали простые распространенные предложения, состоящие из 4-х – 5-ти слов. Важно отметить, что в пересказах детей было выявлено нарушение логико-смысловой организации сообщения: дети теряли смысл повествования и могли сделать концовку текста началом и наоборот, например, «Пана спросил у

детей, кто съел сливу, а мама пересчитала сливы и сказала ему, что одной нет». Анализ материалов логопедического обследования по первому заданию в процентах отражен в таблице 2.

Таблица 2 – Анализ материалов логопедического обследования по заданию 1

	Оценка ответов детей			
	4 балла	3 балла	2 балла	1 балл
Количество детей	4 (40%)	2 (20%)	2 (20%)	2 (20%)

исследования обусловлено, по нашему мнению, тем, что большинство детей получают логопедическую помощь уже второй год.

Анализ материалов логопедического обследования по второму заданию показал, что большая часть дошкольников при рассматривании серии картин нуждались в стимулирующей помощи и наводящих вопросах педагога («Посмотри внимательно, какой стал гриб?», «Обрати внимание на узелок»).

Изучение ответов испытуемых показало, что детские рассказы получились достаточно короткими и состояли из 2-х – 3-х простых нераспространенных предложений, включающих от 3-х до 5-ти слов. Приведем примеры связных высказываний испытуемых по серии картин:

Матвей Г. составил следующий рассказ: *«Ёжик пошел гулять. Устал и решил поспать. Он увидел гриб. Узелок он потерял и пошел дальше».*

Архип З.: *«Ежик взял с собой палочку и хотел съесть гриб. Потом он уснул. Когда проснулся, пошел искать новый гриб».*

Настя В.: *«Ежик заблудился. Он нашел гриб. Пошел дождь».*

Аня Б.: *«Ежик ходил-ходил и устал. Спал под дождем. Потом посмотрел на гриб и все».*

В ходе исследования были выявлены следующие недостатки речи: преимущественное использование простых нераспространенных предложений, нарушение организации логико-смыслового сообщения высказывания, ограниченный словарный запас, отсутствие интонационной окраски речи. Анализ материалов логопедического обследования по второму заданию в процентах отражен в таблице 3.

Таблица 3 – Анализ материалов логопедического обследования по заданию 2

	Оценка ответов детей			
	4 балла	3 балла	2 балла	1 балл
Количество детей	2 (20%)	3 (30%)	3 (30%)	2 (20%)

Анализ материалов логопедического обследования по третьему заданию показал, что при составлении описательного рассказа об игрушке большинство детей нуждались в стимулирующей помощи в виде словесных указаний на конкретные детали предмета, а также в наводящих вопросах педагога. Исследование констатировало, что трудности в описании игрушек возникали, в том числе, из-за ограниченного словарного запаса участников эксперимента.

Анализ материалов исследования показал, что некоторые дети не могли назвать части трактора и предметы одежды куклы. Например, Леша С. составил такой рассказ-описание: *«Это трактор. Трактор маленький, у него колеса есть и штуки, которыми землю копать. Он твердый. Спереди есть фонарики, которые светят трактору ночью».*

Арина Т. составила следующий рассказ-описание: *«Кукла одета в одежде, по размеру средняя. Зовут Стеша, она любит и ходила в юбке. У Стеша, у неё есть рука, ноги, голова, шея. Она сделалась из пластика, а одета в майке, ботинки, рубашку, юбку, на голове у неё шляпа. Это стюардессена одежда. Она умеет танцевать, сделать поделки, с ней можно поиграться, будто бы она принцесса».*

Исследование констатировало, что во всех рассказах детей отмечались множественные морфологические ошибки (аграмматизмы): *поиграться, ребёнки, стюардессена, ихняя, непослушной, тракторовой (кузов)* и другие. Анализ материалов логопедического обследования по третьему заданию в процентах отражен в таблице 4.

Таблица 4 – Анализ материалов логопедического обследования по заданию 3

	Оценка ответов детей		
	3 балла	2 балла	1 балл
Количество детей	2 (20%)	6 (60%)	2 (20%)

Полученные результаты логопедического обследования связной монологической речи дошкольников могут говорить о недостаточном уровне развития их связного монологического высказывания. На рисунке 1 представлена диаграмма, демонстрирующая речевые возможности детей с нарушениями речи в баллах.

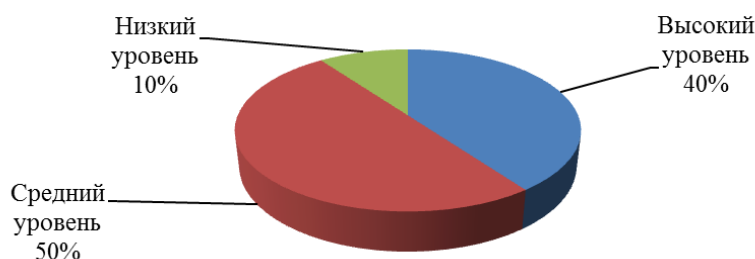


Рисунок 1 – Распределение детей экспериментальной группы по уровням сформированности связной речи в %

Общий анализ материалов логопедического обследования констатировал у дошкольников преобладание среднего (50%) и низкого (10%) уровня развития связной монологической речи; у остальной части группы (40%) выявлен высокий уровень. В таблице 5 представлены все характерные ошибки и нарушения связного монологического высказывания по степени их распространенности в устной речи испытуемых.

Таблица 5 – Распространенность ошибок связного высказывания в устной речи детей, %

№	Выявленные ошибки и недостатки связного высказывания	Кол-во детей с выявленным недостатком, в %
1	Ограниченный словарный запас, лексические ошибки	90%
2	Аграмматизмы (морфологические и синтаксические ошибки согласования и управления)	80%
3	Нарушение логико-смысловой связи между предложениями и в целом в структуре монологического высказывания	40%
4	Отсутствие сложных синтаксических конструкций и преобладание простых малоинформативных предложений	30%
5	Монотонная немодулированная речь	30%
6	Нарушение грамматических связей между предложениями	20%

Все выявленные недостатки в речи детей экспериментальной группы могут быть обусловлены, по нашему мнению, несколькими причинами. Во-первых, ведущим дефектом устной речи, а именно, наличием у всех участников эксперимента логопедического заключения: «Общее недоразвитие речи III уровня»; во-вторых, незрелостью когнитивных ресурсов [8], характерных для детей данной категории; а также низким уровнем домашнего чтения (по результатам опроса, всего лишь у 30% испытуемых имеет место регулярное домашнее чтение).

Можно сделать вывод о необходимости проведения специальной логопедической работы по коррекции всех обозначенных выше несовершенств в развитии связного монологического высказывания дошкольников с речевыми нарушениями. Для этого нами была разработана система конспектов подгрупповых логопедических занятий по лексическим темам: «Дикие и домашние животные», «Профессии», «Времена года и их признаки».

Основными задачами работы с детьми являлись:

- активизация и расширение словарного запаса;
- развитие навыков построения грамматически правильной речи и её использования в условиях спонтанного монологического высказывания;
- формирование навыка устанавливать общие, смысловые, связи между предложениями в тексте и в свободном монологическом высказывании;
- формирование навыка внимательного прослушивания устной речи и понимания смысла прочитанного текста.

Опытная работа с детьми на формирующем этапе (декабрь 2023 г. – апрель 2024 г.) была реализована с использованием художественных произведений: «Что за зверь?» и «Как мальчик играл в доктора» Евгения Чарушина; а также рассказа «Всему свое время» Николая Сладкова. В процессе групповых занятий участники эксперимента сначала знакомились с новым текстом посредством его прослушивания и беседы по его содержанию. Далее, для решения поставленных задач, с детьми проводились апробация логопедических игр, упражнений и конспектов занятий, разработанных на материале литературных текстов Е. Чарушина и Н. Сладкова с учетом методических рекомендаций В. П. Глухова, В.К. Воробьевой [5; 3]. Все использованные в процессе занятий методы и приемы были адаптированы под индивидуальные речевые особенности дошкольников и модифицированы в соответствии с условиями реализации совместного творческого проекта «Logo-connect» [7; 9].

Всего было проведено 9 фронтальных логопедических занятий, которые включали в себя работу над каждым новым художественным произведением, а

также методические приемы по развитию всех компонентов речевой системы и построения связных монологических высказываний.

В процессе реализации опытной работы с дошкольниками на формирующем этапе исследования в их речи можно было отметить следующие позитивные результаты:

- 1) дети начали чаще использовать полные предложения;
- 2) уменьшилось количество морфологических ошибок в устной речи;
- 3) пересказы текстов приобрели развернутый характер, с минимальными недостатками логико-смысловой организации высказывания;
- 4) составление рассказов и рассказов-описаний стало менее затруднительной задачей для испытуемых.

В настоящее время нами реализуется констатирующий этап исследования, который планируется завершить в мае 2024 г. Полученные результаты сравнительного исследования помогут выявить эффективность опытной работы с детьми, подтвердить заявленную гипотезу и будут использованы для публикации методического пособия группы авторов, участвующих в реализации совместного творческого проекта «Logo-connect».

Таким образом, практическая значимость исследования заключается в том, что представленный вариант методики логопедического обследования, а также конспекты занятий с детьми помогут повысить эффективность коррекционного воздействия; использование художественных произведений на логопедических занятиях и занятиях воспитателя в детском саду будут способствовать приобщению дошкольников к литературному творчеству, формированию духовных ценностей и интереса детей и родителей к возрождению традиции семейного чтения.

Библиографический список

1. Алексеева М.М., Яшина В.И. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников: учебное пособие для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2000. – 400 с.
2. Балчюниене И., Корнев А.Н. Анализ нарративов у детей с недоразвитием речи / Специальное образование. – 2017. – № 3. – С. 32–41.
3. Воробьева В. К. Формирование связной речи учащихся с моторной алалией: диссертация кандидата педагогических наук. – Москва, 1986. – 207 с.
4. Выготский Л.С. Собрание сочинений: в 6-ти т. – Т. 3. Проблемы развития психики / под ред. А.М. Матюшкина. – М.: Педагогика, 1983. – 368 с. – Режим доступа: https://pedlib.ru/Books/1/0175/1_0175-397.shtml [Дата обращения: 26.04.2024].

5. Глухов В.П. Формирование связной речи детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи: 2-е изд., испр. и доп. – М.: АРКТИ, 2004. – 168 с.
6. Глухов, В. П. Комплексный подход к формированию навыков связных высказываний у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи / В. П. Глухов – М.: Вестник Череповецкого государственного университета. – № 3. – 2014. – С. 160–163.
7. Гурдаева Н.А., Макарова Н.В., Кривосудова Ю.В. Детская художественная литература как средство всестороннего развития дошкольников с ограниченными возможностями здоровья в условиях дошкольного образовательного учреждения: учебно-методическое пособие [Электронный ресурс] / под ред. В.С. Анохиной. – Ростов н/Д.: Издат.-полиграф. комплекс РГЭУ (РИНХ), 2023. – 1 электрон., опт диск CD-R; 12 см. – Систем. требования: Adobe Acrobat Reader, Foxit Reader; память 482 Мб.
8. Корнев А.Н., Балчюниене И. Влияние жанра устного дискурса на распределение лексических и грамматических ошибок у детей 6 лет с первичным недоразвитием речи // Специальное образование. – 2021. – № 1. – С. 90 – 103.
9. О деятельности проектно-образовательной площадки «Logo-connect» в рамках сотрудничества ТИ имени А.П. Чехова и МБДОУ д/с № 52 г. [Электронный ресурс]. – URL: Таганрога <https://tgpi.ru/news/01-04-2024/5https://fgos.ru/fgos/fgos-do/> [Дата обращения: 08.05.2024].
10. Приказ Министерства просвещения РФ от 25.11.2022 № 1028 «Об утверждении федеральной образовательной программы дошкольного образования» [Электронный ресурс]. – URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202212280044> [Дата обращения: 08.05.2024].
11. Радлов, Н. Рассказы в картинках [Электронный ресурс]. – URL: <https://risuu.livejournal.com/16038.html> [Дата обращения: 08.05.2024].
12. Толстой, Л.Н. Косточка [Электронный ресурс]. – URL: <https://nukadeti.ru/skazki/lev-tolstoj-kostochka> [Дата обращения: 08.05.2024].

Т.П. Мышева

МЕТОДЫ ИГРОТЕРАПИИ В РЕШЕНИИ ПРОБЛЕМЫ КОРРЕКЦИИ ЗАМКНУТОСТИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация. В данной статье рассматриваются особенности внедрения методов игротерапии, используемые в коррекции замкнутости обучающихся дошкольного возраста; взгляды известных педагогов-психологов, определяющих

игру как особый вид деятельности педагога-психолога и ребенка; в ней находит свое отражение творческий аспект, используемый в деятельности, как педагога-психолога, так и ребенка/

Ключевые слова: игра, игротерапия, творчество, культурные ценности, психоанализ, ассоциации, напряжение и агрессия, активная и пассивная игровая терапия.

T.P. Mysheva

METHODS OF PLAY THERAPY IN SOLVING THE PROBLEM OF CORRECTION OF ISOLATION IN PRESCHOOL CHILDREN

Annotation. This article discusses the features of the implementation of play therapy methods used in correcting the isolation of preschool children; the views of famous educational psychologists who defines play as a special type of activity of the educational psychologist and the child; it reflects the creative aspect used in the activities of both the teacher-psychologist and the child/

Key words: game, play therapy, creativity, cultural values, psychoanalysis, associations, tension and aggression, active and passive play therapy.

Общепринятым в отечественных педагогических кругах считается, что игра оказывает особое внимание на развитие психики детей, выполняет роль ведущей деятельности, которая должна осуществляться в дошкольные годы. Статус игры много раз пересматривался, и в итоге была признана ее исключительная эффективность и полезность.

Универсальность игры состоит в том, что психика ребенка дошкольного возраста претерпевает прогрессивные перемены, что формирует личность ребенка дошкольного возраста. Именно от игры зависит то, как он будет относиться к окружающим, к различным видам деятельности, впервые проявляющихся в его жизни. Это очень важно для тех детей, которые раньше сталкивались с проблемой замкнутости.

Интересным фактом является то, что даже ООН назвали игру незаменимым и важным правом, необходимым для органичного развития личности ребенка. Некоторые исследования определяют игру как особый вид работы. Подобным образом осуществлялись попытки подготовить ребенка к взрослой жизни, применяя на нем модели, с которыми он и так столкнется в будущем. Однако не стоит забывать, что у периода детства есть свои исключительные особенности,

которые со временем пропадают. Детство нельзя приравнять к подготовительной репетиции перед взрослением.

То же самое можно сказать и об игре, чьи функции и задачи несколько шире. От работы она отличается тем, что является чем-то большим, чем просто выполнением некоторой задачи для достижения цели. В ходе работы человеку приходится приспосабливаться под окружающий мир, в то время как, играя, ребенок не должен чувствовать себя зависимым от внешней среды. Этого ему и так хватает в семье и школе. Задача игры – вынести наружу всё то, что таится в душе ребенка, а не заталкивать его еще глубже.

3. Фрейд утверждал, что игра привлекает и поглощает внимание ребенка как ничто другое. Детей нужно не просто обтесывать под образец, который установлен обществом, им стоит дать свободу творить, мыслить, выражать свои идеи. Любое творчество начинается с игры. Ведь для того, чтобы создать что-то новое, нужно создать модель того, чего, по сути, в природе еще нет. Разве это не похоже на детскую любовь к мечтаниям? [15]

М.С. Лебединский говорил, что если позволить детям играть, поощрять их серьезность при этом процессе, в будущем они смогут сотворить что-то действительно значимое и полезное [7].

Игры помогают детям научиться ориентироваться в мире. Эта способность часто атрофирована у слишком замкнутых и стеснительных детей, которые воспринимают окружающую среду как неизбежное зло. Благодаря игре ребенок начинает относиться к ней, куда проще и спокойнее, чем привык получать удовольствия от приобретения новых знаний и навыков. Играя, дети перестают бояться контактировать с окружающими, делиться своими мыслями и переживаниями. Вначале ведь всё происходит не всерьёз [13].

Никто не сможет ранить их в процессе игры так же, как в реальной жизни. Но потом, когда игровой этап оказывается успешно пройденным, реципиент потихоньку замечает, что подобную модель поведения можно использовать и в реальной жизни и что за это его не накажут, а только поощрят. Если в детстве часто случаются ситуации, когда нам советуют не выражать свое мнение уж слишком громко из-за отсутствия авторитета по сравнению с взрослыми, то, когда мы сами вырастем, все больше окружающих ждут от нас, по крайней мере, ответственного поведения. Идеальной оказывается ситуация, когда человек может не просто решать проблемы, но и решать их новаторскими путями, передавать свой опыт окружающим, за что они наградят его своей благодарностью и уважением. Для формирования таких качеств личности, конечно, прежде всего, нужно покинуть свой панцирь застенчивости. В этом случае очень хорошо помогают игры.

Если посмотреть более масштабно, вся жизнь является игрой, и относиться к ней нужно легко и с интересом, а не как к непосильному испытанию, в котором за каждым углом находятся проблемы. Ребенка нужно учить решать проблемы, но не потому, что он что-то кому-то должен и, в противном случае, всё будет очень плохо, а потому, что это невероятно интересно и ведет к положительным изменениям. Тогда жизнь в современном мире не кажется ребенку такой сложной. Напротив, он раскрепощается и учится получать от жизни удовольствие [1].

Ребенок становится открытым к творчеству и обретению полезных навыков, познает культурные ценности. В процессе игры максимально раскрываются личностные качества и ресурсы, сокрытые в каждом человеке, которые нуждаются в реализации. Личность формируется более гармонично.

Когда речь идет о детях, стоит заметить, что связь между абстрактным и реальным миром довольно тонка. Модели, используемые в игре, очень легко переносятся на реальный опыт, поэтому пробу тех или иных стратегий поведения, формируемых психологом, лучше всего осуществлять в игровом процессе. Это можно сравнить с обучением плаванию. Например, принципиальную разницу имеет то, что кинут ли ребенка с волнореза без снаряжения и заставят двигать руками и ногами, чтобы не утонуть, либо же наденут на него надувной жилет и специальную маску. Когда работа ведется с тонкой детской психикой, лучше не делать чрезмерно резких движений, которые могут только отпугнуть и без того не слишком общительного ребенка. Он должен понять, что мир вокруг него не враждебен, а наоборот, относится к нему с симпатией. Никто не собирается его обижать. Наоборот, жизнь – это увлекательное путешествие, которое веселее проходить с другими людьми.

Ребенок должен постепенно учиться организовывать свою деятельность, приобретать опыт. С помощью игровой терапии можно успешно корректировать поведение и эмоции детей, которые были нарушены в прошлом.

А.А. Осипова отмечает, что игровая терапия является относительно молодой отраслью современной психологии, которая ориентируется преимущественно на работу с детьми. Появившись в первой половине XX века в недрах психоанализа, игровая терапия постепенно распространилась по широкому спектру направлений современной психологии, находя теоретическое обоснование разнообразию своих методов [12].

Чтобы понять детей, найти подход к ним, мы должны взглянуть на ребенка с точки зрения проявления им эмоций. Не следует рассматривать их как маленьких взрослых. Их мир реально существует, и они рассказывают о нем в игре.

Как уже говорилось выше, игре придается большое значение и она занимает значительную часть в жизни ребенка. Первым, кто предложил изучать игру детей с целью их понимания и воспитания, был Ж.-Ж. Руссо. Еще в XVIII веке он писал, что для того, чтобы узнать и понять ребенка, необходимо наблюдать за его игрой [14].

В своем произведении "Эмиль, или о воспитании" Ж.-Ж. Руссо выразил свои идеи в области образования и воспитания ребенка. Он признал, что детство является определенным периодом в развитии ребенка и, что дети – это не просто маленькие взрослые [14].

В дальнейшем он обосновал огромное значение данного периода и особую роль игр в детстве. Руссо рекомендовал учителю самому стать ребенком, чтобы присоединиться к играм своего воспитанника. Однако отношение Руссо к детской игре было ориентировано, прежде всего, на цели воспитания и обучения в отличие от современной тенденции использовать игру для решения терапевтических и исследовательских задач.

Использование игры в терапии восходит к клиническому случаю маленького Ганса, описанного Зигмундом Фрейдом в 1909 году. А.В. Мудрик отмечала, что З. Фрейд в статье «Судьба пациента. Герберт Граф: взрослый Ганс» видел Ганса только однажды, во время короткого визита, и лечение было направлено на то, чтобы отец мальчика реагировал на поведение сына определенным образом, понимание о котором было составлено с помощью использования игр в ходе психологической практики. На тот момент это был беспрецедентный случай, когда трудности в жизни ребенка рассматривались с позиции его эмоций. Детская психология была во многом изменена. До этого ученые списывали всевозможные недостатки поведения на огрехи воспитания и обучения [9].

Если Руссо старался отождествить себя с ребенком, то Фрейд с отцом. В ходе исследований Гансу приписывался интеллект взрослой особы. С помощью игр мысли пациента направляли в нужное русло таким образом, который был ему понятен.

Благодаря проявленному в то время интересу, начала формироваться отрасль психоанализа, направленная на работу с играми. Именно Фрейд заложил первые кирпичики в фундамент данной теории.

Еще один терапевт, уделивший данному вопросу значительное внимание, была Г. Хаг-Хельмут, которая называла игру довольно ответственной процедурной в анализе психики детей. Для самовыражения ребенку предлагалась игрушка. Однако, она не сформировала определенной методики и использовала игрушки

лишь с пациентами, достигшими возраста старше 6 лет. Но это уже был важный шаг, благодаря которому внимание к теме обострилось и как следствие, были выявлены отличительные черты психоанализа детей и взрослых [8].

Следующей стадией исследования ученых было разрешение проблемы, связанной с неумением детей вдаваться в слишком загружающие их мозг рассуждения о пережитом опыте. Если взрослые осознают важность этого процесса, то у детей просто не хватало терпения, и они не видели в этом для себя интереса. Поэтому аналитикам пришлось проявить большую изобретательность и разработать механизмы, которые позволяли заинтересовать реципиентов и вывести у них больше полезной для исследования информации.

Нужно было создать такие условия, в которых можно было наблюдать за реакцией детей, не стеснявшихся её показать. Последователи Фрейда разработали такие модели общения аналитика с ребенком, при которых это становилось возможно.

Под руководством А. Фрейд и М. Кляйн было создано две школы психоаналитики, в методиках которых были некоторые отличия во мнениях относительно Супер Эго и Эго ребенка.

Р.С Немов в учебнике «Психология» отмечал тот факт, что М. Кляйн обратила свое пристальное внимание на игры, как на действенный инструмент психоанализа при работе с детьми. По ее мнению в игре ребенок руководствуется своими ассоциациями и мотивами так же, как взрослые. Вместе с ассоциацией вербального типа начали использовать игровой процесс. Видя положительные результаты в собственной практике, Кляйн все больше применяла интерпретации, позволяющие выстроить большое количество ассоциаций, из которых можно узнать полезную информацию о психике ребенка [11].

Важным принципом был бессознательный характер исследования, поскольку он отражает истинное состояние реципиента наиболее достоверно. Если при прямом расспросе ребенок мог уклониться от ответа, либо утаить что-то, то в ходе игры вероятность этого была куда меньше.

Чтобы решить определенную проблему, нужно было создать предполагаемую ситуацию, похожую по обстоятельствам, но имеющую абстрактный характер; перенести проблему в вымышленную среду. Когда данная проблема решится в ней, то её не станет и в реальном мире.

Открытие, связанное с важностью переноса ситуации, было осуществлено еще Фрейдом и названо его последователями фундаментальным. Отношение к сверстникам и семье, которое так тяжело выразить застенчивым детям, можно было выразить в ходе игры, что помогало ребенку освободиться от скрытых

эмоций, а исследователю – направить реципиента на правильный путь развития.

С помощью этих инструментов аналитику открывалась скрытая дверь в бессознательное и прошлое реципиента, с которым предстояло работать. Также М. Кляйн утверждала, что для работы не слишком хорошо подходит дом, в котором живет ребенок. Если у него нет проблемы с психикой, скорее всего, слишком многое давит на него в привычной для нас обстановке, и он не будет иметь возможности раскрыться на максимум [5].

Дети, страдающие замкнутостью, должны увидеть мир во всей его красоте, для этого самое меньше, что можно сделать – это хотя бы сменить обстановку на время психоанализа. Открывая перед ребенком новые двери, со временем вы замечаете, как он сам открывает свою душу для свежих впечатлений.

В.А. Крутецкий отмечал, что если ребенок привык жить в постоянном напряжении и агрессии по отношению к окружающей среде, первое, что стоит сделать – это изъять его из этой среды. Тогда, возможно, он, подобно ежу, перестанет выпускать свои иголки и позволит аналитику, который в процессе игры покажет, что не собирается причинять ему вреда, пощупать его мягкий живот. Скорее всего, у ребенка есть проблемы, связанные с неправильными моделями реакций на окружающий мир. Собака бывает кусачей только от жизни собачей. Поэтому нужно показывать детям совершенно другую жизнь, яркую и красочную, веселую и озорную, ту, на которую они имеют право. У каждого человека должно быть детство [5].

В своей работе «Психоаналитическая игровая техника: ее история и значение» М. Кляйн описывает, как начала использовать игрушки, машинки, качели, модели самолетиков и поездов, кубики, наборы для аппликаций, мелки, мячи, пластилин [5]. Такой набор предметов многих взрослых может порадовать и вызвать улыбку, не говоря уже о детях. С этим работать куда интереснее, чем монотонно отвечать на вопросы воспитательного характера.

С помощью игрушек ребенок должен был заниматься воссозданием ситуаций, которые произошли в его опыте. Комната исследования должна была быть простая без лишних деталей, отвлекающих от психоанализа.

В своей практике А. Фрейд уделяла большое внимание установлению с ребенком контакта, что удавалось сделать, используя игру. Ее концепция отличалась от заключений М. Кляйн тем, что она утверждала, что первой ступенью в работе с ребенком является установление с ним благожелательных отношений. Только потом можно было рассматривать бессознательные мотивы в его поведении и рисунках. Можно уследить аналогию между игрой и толкованием сновидений, которая проводилась в психологической практике при анализе подсознания взрослых.

Г.С. Абрамова подчеркивает тот факт, что как А. Фрейд, так и М. Кляйн считали, что усиление Эго детей и анализ их прошлого являются чрезвычайно важной задачей, краеугольным камнем психоанализа. Оба аналитика использовали игру, как средство, способствующее свободному самовыражению ребенка. Таким образом, бессознательное детей становилось доступным [1].

Работа в игровой ситуации, где ребенку предлагается несколько специально отобранных игрушек, и терапевт участвует в проигрывании ребенком определенных травматических эпизодов, была названа активной игровой терапией. В своем ограничении набора игрушек, представляемых ребенку, данный вид игровой терапии близок к принципам А. Фрейда. В активной терапии была с успехом воспринята выдвинутая М. Кляйн цель быстрого снижения уровня тревожности у детей. Предполагалось, что ни один другой метод не может столь быстро привести к подобным результатам. В активной игровой терапии подчеркивалось значение наблюдения за эмоциональными взаимоотношениями между ребенком и терапевтом, которые считались диагностически значимыми для понимания отношений ребенка с другими людьми.

Наряду с активным типом игровой терапии параллельно развивался пассивный тип игровой терапии, когда терапевт не ограничивает детскую игру, а вместо этого просто присутствует при ней, находясь в одной комнате с ребенком. По мере того как дети составляют представление о собственных действиях, терапевт также подключается к игре. «Главным остается ребенок. Терапевт лишь может предложить собственную интерпретацию действий пациента» [3, 28].

Дети должны свободно выбирать игрушки, психолог занимает скорее пассивную, нежели руководящую роль. Значение нужно придавать не всем деталям, а лишь тем, которые указывают на истоки проблемы, над которой идет работа.

Еще один важный шаг в области игротерапии в 1930-ые годы осуществил Д. Леви, развивший идеи, в соответствии с которыми был разработан механизм отреагирования, довольно полезный при работе с пациентами, пережившими события, травмировавшие их психику. С помощью игры удавалось преодолеть затруднение, связанное со сложностью выражения эмоций. Секрет заключается в естественности всех проявлений ребенка, которые можно наблюдать в ходе подобного исследования.

М.И. Дьяченко и Л.А. Кандыбович. отмечали, что с помощью игрушек создавались ситуации, подобные тем, которые составляли негативный опыт детей. Ребенку первоначально давалась свобода действий, затем терапевт вводил в игру элемент стресса. Однако, теперь детей направляли таким образом, чтобы они

решили ситуацию, скинули с нее пелену страха и угрозы, увидели, что она не так страшна на деле, как в воспоминаниях. «Понимая, что справиться с подобными обстоятельствами вполне возможно, пациенты становились более смелыми и открытыми в реальной жизни, подходя к решению проблем с большим энтузиазмом и не испытывая прежней сконфуженности» [4, 25].

Игровая терапия позволяла ребенку менять события выгодным для него образом, что способствовало его дальнейшему раскрепощению и социализации. В этот момент терапевт фиксировал все замеченные чувства и порывы ребенка, которые проявлялись вербальными и невербальными путями.

Подводя итог выше изложенному материалу, мы можем сделать следующий вывод: от игры зависит то, как ребенок будет относиться к окружающим, к видам деятельности, которые впервые появятся в его жизни. Игры помогают детям научиться ориентироваться в мире. Благодаря игре ребенок обретает новые навыки, познает культурные ценности. В процессе игротерапии максимально раскрываются его личностные качества.

Чтобы освободиться от негативных эмоций, ребенок может вести себя агрессивно, бросая предметы или лолая шары с воздухом и прочее. Может быть такое, что у ребенка остались инфантильные привычки, свойственные более раннему возрасту. В такой ситуации можно позволить ему воспользоваться детской бутылочкой, расплескать воду по полу и прочее. В стандартной ситуации это будет простое выражение своих чувств путем слов. Можно воссоздать стрессовый опыт по ходу игры, с которым пациент должен будет справиться. В.Л. Леви считал, что наилучший результат можно получить, если соблюдать положения следующего руководства:

- присутствие определенного симптома, за которым последовало негативное событие;
- корни проблемы не должны очень уходить в прошлое, поскольку тогда нужную обстановку будет не так-то легко воссоздать;
- игровую терапию лучше всего проводить с детьми, возраст которых еще не достиг 10 лет, поскольку возникающие позже проблемы затрагивают структуру личности;
- ситуация, по образу которой создается игра, должна быть завершенной. В момент проведения исследования отношения внутри семьи должны быть налаженными.

В.А. Аверин писал: «Игровая терапия может органично сочетаться с прочими методиками. Ее рационально проводить даже во время психоанализа на отдельных его этапах. С ее помощью можно избавиться от тика, который приписывают к числу побочных симптомов негативного опыта» [2, 88].

Главными задачами техник, используемых в психоанализе, являются: создание более полной концентрации внимания на решении проблемы, одобрение и поддержка пациента, создание деятельности, благоприятствующей сбору и анализу информации и состоянию психики детей. Все эти функции могут быть успешно выполнены в случае работы с игровыми условиями. Техника используется с различными группами клиентов или с каждым из них по несколько раз [1].

Игровая ситуация – это хороший стимул к творчеству, свободному выражению эмоций. С помощью подобных ситуаций возможно дальнейшее диагностирование и выработка путей преодоления проблемы.

Перед тем, как вводить структурированную игру, терапевт должен заняться оценкой перечня важных факторов:

- способность пациента производить интерпретацию в условиях большого аффекта. Если данная способность развита хорошо, исследование обещает даль значительные плоды. Однако высвобождение чувств и переживаний не должно быть бесконтрольным. Оно должно протекать таким образом, чтобы пациент не испытал еще больший стресс, чем ранее;

- тщательно нужно подбирать характер самой игры. Соперничество детей еще допустимо по сравнению с теми ситуациями, когда внимание сосредоточено на половых различиях;

- поведение детей может меняться и близкие должны быть к этому готовы, ведь для того они и привели его к психологу, чтобы он стал вести себя иначе. Но практика показывает, что взрослые воспринимают детей, как что-то статичное, не меняющееся, и не всегда положительно реагируют на появление у них большей смелости, собственной точки зрения. Но затем почему-то задаются вопросом, почему их чадо так замкнуто и неуверенно в себе. В такой ситуации можно сказать, что родители не видят бревна в собственном глазу и ищут ответы не там, где они на самом деле сокрыты. Семья должна быть предупреждена о возможных изменениях в поведении ребенка, который может стать более агрессивным. Положительная черта игрового подхода заключается в том, что психолог значительно экономит свое время, воспроизводя конфликт в игровой форме. Так причины заболевания раскрываются и устраняются куда быстрее. Игровой процесс начинается тогда, когда между аналитиком и ребенком установился нужный уровень доверия и тревожность, мешавшая реципиенту завязывать коммуникации, приглушена. Очень важно, чтобы терапевт знал, что он сам делает, дабы еще больше не взволновать пациента собственной волнительностью. Здесь задействован тонкий механизм детской психики, который не должен быть поврежден. Поэтому уверенность специалиста в своих силах играет также немаловажную роль [2].

Терапия отношениями целиком имеет дело с имеющимися ситуацией, чувствами и реакциями, не пытаясь объяснить или интерпретировать прошлый опыт. Техника работы с детьми в данном направлении предполагает предоставление ребенку полной свободы заниматься любой деятельностью в присутствии терапевта, которого ребенок может пригласить участвовать в игре, но это участие должно быть минимальным. Право использования или неиспользования игрового материала предоставляется ребенку. Здесь особо подчеркивается необходимость отношения к ребенку как к личности, обладающей внутренней силой и способной конструктивно изменять собственное поведение. "Гипотеза состояла в том, что дети постепенно приходят к пониманию того, что они являются отдельными личностями и, что они могут существовать в системе отношений с другими людьми, обладающими своими специфическими качествами" [2, 185]. В рамках данного подхода ребенку приходится принимать на себя ответственность за процесс своего развития, а терапевт концентрирует внимание на трудностях ребенка, а не на своих собственных.

Идеи терапии отношениями были подхвачены и внимательно изучены в начале 1940-х годов К. Роджерсом, который расширил первоначальные концепции и разработал метод недирективной терапии, впоследствии получившей название терапии, центрированной на клиенте. Недирективная форма терапии не несет своей целью контроль или перемену сознания ребенка. Осуществляется концентрация на самой ситуации, в которой происходит терапия. С ее помощью дети получают ценный опыт решения жизненных проблем, помогающий им изменить свою жизнь в будущем. Ребенок должен научиться решать свои проблемы самостоятельно, а не просто быть пластилином, из которого аналитик лепит желаемый результат [9].

Проводя процедуры в комнате для игр, нужно выполнять следующие требования:

- проявлять к ребенку уважение, интересоваться им как уникальной личностью;
- терпеливо и понимающе себя вести, осознавая, сколь сложен внутренний мир детей, столкнувшихся с замкнутостью;
- быть уверенным в своих силах, быть эмоционально устойчивым, преследовать интересы ребенка;
- быть объективным и опытным специалистом, чье мышление достаточно свободно, чтобы действовать в рамках эксперимента, проверяя установленные ранее гипотезы. Мышление аналитика должно быть гибким и реагировать на поведение ребенка с целью его познания;
- быть способным проявлять эмпатию и чувствительность, шутить, создавать лёгкую и непринужденную атмосферу.

В 1960-ые была разработана методика, состоящая в задействовании в игровом процессе не только детей, но и родителей. С ее помощью решались вопросы эмоционального, социального и поведенческого характера. Таким образом, удалось объединить игротерапию с детьми и обучение их родителей правильному поведению с ребенком, напрямую вовлекая их в игровой процесс. В этом случае семьи оказываются готовыми к налаживанию правильного контакта с детьми. Для них проводятся сессии с играми, в которых психолог выполняет направляющую и контролирующую функцию.

После таких занятий родители более успешно используют знания относительно правильного поведения с ребенком. Наиболее частыми участниками подобной терапии являются дети 3–12 лет, иногда она применяется для работы с подростками.

Значимость игры была признана психологами всего мира. Это действенный инструмент проведения терапии психических расстройств. Родители сами перенимают знания об игровых сессиях и начинают проводить их дома, что закрепляет и увеличивает результат [2].

Игровая терапия имеет свою историю и существует в разнообразных формах. На данном этапе продолжают существовать и развиваться разнообразные виды активной и пассивной игровой терапии. Одновременно сохраняет статус самостоятельного направления недирективная игротерапия, включающая в себя терапию отношения.

Исходя из выше изложенного, мы приходим к заключению, что рекомендации психолога по преодолению замкнутости у детей дошкольного возраста с помощью игротерапии различны. Игровая ситуация – стимул к творчеству и выражению своих эмоций. С помощью таких ситуаций возможно дальнейшее диагностирование и выработка путей преодоления проблемы замкнутости.

Библиографический список

1. Абрамова Г.С. Практическая психология. – М., 2014. – 75 с.
2. Аверин В.А. Психология детей и подростков: учебное пособие: 2-е изд., перераб. – СПб.: Изд-во В.А. Михайлова, 2014. – 379 с.
3. Добрович А.Б. Воспитателю о психологии и психогигиене общения. – М., 2015. – 85 с.
4. Дьяченко, М.И., Кандыбович, Л.А. Психология: словарь-справочник. – Минск, 2015. – 34 с.
5. Кляйн М., Развитие в психоанализе. – М.: Академический проект, 2001. – 140 с.
6. Крутецкий В.А. Психология. – М.: Просвещение, 1986. – 316 с.

7. Лебединский, М.С. Очерки психотерапии. – М., 2012. – 52 с.
8. Методы эффективной психокоррекции: хрестоматия / сост. К.В. Сельченко. – Мн.: Харвест, 2013. – 816 с.
9. Мудрик, А.В. Социальная педагогика / под ред. В.А. Сластёнина. – М.: Издательский центр «Академия», 2013. – 200 с.
10. Мухина, В.С. Возрастная психология. – М.: Издательский центр «Академия», 2014. – 456 с.
11. Немов, Р.С. Психология: в 3 кн. – М.: Просвещение. 2014. – Кн. 2: Психология образования. – 608 с.
12. Осипова, А.А. Общая психокоррекция: учебное пособие. – М.: Сфера, 2002. – 510 с.
13. Попова, Н.В. Психология растущего человека: краткий курс возрастной психологии. – М.: ТЦ Сфера, 2012. – 128 с.
14. Руссо, Ж.-Ж. Эмиль, или о воспитании. – СПб., 1912. – 191 с. – С. 73
15. Фрейд, З. Психология бессознательного: Сб. произведений / сост., науч. ред., авт. вступ. ст. М.Г. Ярошевский. – М.: Просвещение, 1990. – 448 с.

Е.С. Тимченко

**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДИАГНОСТИКА ДЕТЕЙ
С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА:
ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВНЫЕ РЕШЕНИЯ**

Аннотация. В статье раскрываются актуальные проблемы, связанные с проведением психолого-педагогического диагностического обследования детей с расстройствами аутистического спектра. Предлагаются возможные варианты решения ситуации, сложившейся на текущий момент в системе образования в отношении диагностирования детей с аутистическими нарушениями в рамках прохождения психолого-медико-педагогической комиссии.

Ключевые слова: психолого-педагогическая диагностика, дети с расстройствами аутистического спектра, проблемы психолого-педагогического диагностирования детей в спектре аутизма.

E.S. Timchenko

**PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL DIAGNOSTICS
OF CHILDREN WITH AUTISTIC SPECTRUM DISORDER:
PROBLEMS AND PERSPECTIVE SOLUTIONS**

Annotation. The article reveals current problems related to psychological and pedagogical diagnostic examination of children with autistic spectrum disorders. It provides potential solutions to the current situation within existing education system regarding diagnosing children with autistic disorders in the context of psychological and medical-pedagogical commission.

Key words: psychological and pedagogical diagnostics, children with autistic spectrum disorders, problems of psychological and pedagogical diagnostics of children on the autistic spectrum.

В настоящее время во всем мире ежегодно возрастает статистика выявления детей с расстройствами аутистического спектра, а также рисками их развития. Проведение психолого-педагогического обследования является обязательной составляющей комплексной диагностики ребенка с аутистическим нарушением в процессе прохождения психолого-медико-педагогической комиссии с целью определения образовательного маршрута, оптимального для развития ребенка. Особенности детей, относящихся к данной нозологической группе, зачастую не позволяют объективно оценить состояние ребенка в силу различных причин, среди которых: отсутствие или низкий уровень речевой коммуникации, проблемы с установлением эффективного контакта, специфика эмоционально-волевой регуляции и многие другие.

Перед специалистами, включенными в процесс диагностики ребенка в спектре аутизма, стоит непростая задача – увидеть объективную картину развития ребенка в весьма ограниченный временной период. Так, на обследование ребенка с аутизмом клинический психолог, дающий заключение о состоянии его интеллекта, выделяет не более часа с учетом времени на подготовку заключения. Учитывая сниженные адаптивные возможности и специфику индивидуальных реакций ребенка на установление контакта с ним у специалиста уходит более половины этого времени. За оставшееся время необходимо провести диагностику и подготовить заключение, которое зачастую не дает объективного представления о состоянии интеллекта, определяемого на уровне «пограничного», но содержит подробное описание поведения ребенка во время обследования с выводом о том, что присутствуют аутистические черты, затрудняющие обследование. Таким образом, проведенная психолого-педагогическая диагностика в рамках прохождения психолого-медико-педагогической комиссии становится формализованной процедурой, результаты которой невозможно использовать для полноценной помощи ребенку.

Специалисты, осуществляющие психолого-педагогическую диагностику детей с расстройствами аутистического спектра, отмечают несовершенство диагностического инструментария, который им предлагается для проведения обследования. При этом стоит отметить негибкость подхода к оцениванию интеллектуальных возможностей детей с аутизмом, который ориентирован на усредненные количественные показатели, в то время как качественное своеобразие и связанный с ним потенциал развития в большинстве случаев остается незамеченным. В связи с этим необходимо при диагностике детей с расстройствами аутистического спектра использовать не только методики, основанные на количественном подходе, но и осуществлять психолого-педагогическое наблюдение, направленное на качественную оценку их состояния.

В современном мире существует достаточно большое количество диагностических инструментов, которые можно использовать как для диагностики детей, имеющих подтвержденный диагноз «расстройство аутистического спектра», так и для выявления рисков формирования аутистических расстройств у детей с самого раннего возраста. Все диагностические инструменты можно условно разделить на три группы.

К первой группе мы относим диагностические инструменты, направленные на выявление риска формирования расстройств аутистического спектра у детей раннего возраста. Это популярные скрининговые методики, такие как M-CHAT-R/F, CASD, SCQ, CARSTTM2. Все перечисленные методики предполагают активное взаимодействие с родителями или замещающими их лицами, на основании ответов которых складывается мнение о риске развития у ребенка раннего возраста расстройства аутистического спектра в дальнейшем. Важно подчеркнуть, что наличие даже минимального риска формирования расстройства аутистического спектра является показанием для рекомендации коррекционной работы для ребенка раннего возраста. К большому сожалению, в нашей стране период раннего возраста остается без должного внимания, поскольку подобные обследования не включены в программу обязательного медицинского страхования. Помощь клинических психологов в условиях государственной системы здравоохранения в большинстве регионов если и имеет место быть, но носит формализованный характер.

К моменту завершения раннего возраста, когда у детей уже складывается полная клиническая картина диагностических признаков аутистических расстройств, использование скрининговых методик уже не имеет особого смысла. На этом этапе более востребованными становятся диагностические инструменты, которые мы относим ко второй группе. В нее включены

методики, направленные на непосредственное диагностирование расстройств аутистического спектра. Методика ADI-R и План диагностического обследования при аутизме (ADOS) считаются «золотым стандартом» диагностирования расстройств аутистического спектра во всем мире. Эти инструменты рекомендуется использовать в паре для получения более объективной картины характера дефицитов ребенка, подростка и даже взрослого человека, у которого мы можем подозревать наличие расстройства аутистического спектра. Важно подчеркнуть, что использование данных диагностических инструментов предполагает наличие у специалистов профильного высшего образования медицинской или психологической направленности. Таким образом, использование данных методик для проведения психолого-педагогической диагностики в системе образования на текущий момент широко не распространено, поскольку требует от специалистов помимо профильного образования дополнительной сертификации для использования в практике этого диагностического инструментария.

Третья группа диагностических инструментов включает методики, направленные на оценку уровня развития навыков: Leither-3, КАВС-II, тест Векслера, РЕР-3, VABS, VB-MAPP, ABLLS-R®. Данные инструменты позволяют диагностировать у детей с расстройствами аутистического спектра текущее состояние широкого круга навыков, связанных с невербальным интеллектом, состоянием когнитивных функций и способностей, вербальной и невербальной коммуникацией, адаптивными возможностями, необходимыми для качественной жизни человека в обществе. Большинство из этих диагностических инструментов (Leither-3, КАВС-II, тест Векслера, VABS,) могут использовать только сертифицированные специалисты медицинского и психологического профиля. VB-MAPP и ABLLS-R® могут использовать педагоги-психологи и учителя-дефектологи, прошедшие не менее двух модулей специализированного обучения по сертификационным программам для поведенческих специалистов. РЕР-3 могут использовать учителя-дефектологи и педагоги-психологи, но проблема в том, что адаптация и стандартизация данного инструмента для использования в России не проводилась. Таким образом, большинство признанных на международном уровне диагностических инструментов не используется для диагностики детей с расстройствами аутистического спектра ни в условиях системы образования, ни в учреждениях здравоохранения.

Вышеизложенное позволяет обозначить в рамках психолого-педагогического диагностического обследования детей при расстройствах

аутистического спектра две ключевые взаимно обусловленные проблемы: формализованный подход к оценке детей с аутистическими нарушениями при прохождении психолого-медико-педагогической комиссии и недостаточная компетентность специалистов, проводящих диагностику для детей расстройствами аутистического спектра без учета их особых потребностей и функциональных возможностей. На наш взгляд, психолого-педагогическое диагностическое обследование для детей с расстройствами аутистического спектра, особенно на этапе прохождения психолого-медико-педагогической комиссии, от решения которой зависит дальнейший образовательный маршрут, а, возможно, и жизненный сценарий для конкретного ребенка, должно включать этапы адаптации, включенного наблюдения и совместной деятельности и занимать по времени не менее трех астрономических часов, которые могут быть распределены на несколько дней (в зависимости от состояния ребенка). Разработка и стандартизация подобной диагностической процедуры является актуальной задачей, требующей скорейшего своего решения.

На текущий момент перспективы преобразований в психолого-педагогической диагностике детей с расстройствами аутистического спектра зависят от подготовки будущих и действующих специалистов к проведению подобных диагностических процедур с учетом особых потребностей детей, находящихся в спектре аутизма. Потребность в обновлении подхода к проведению психолого-педагогического обследования детей с расстройствами аутистического спектра в настоящее время может быть удовлетворена двумя способами. Первый заключается в расширении возможностей использования существующих диагностических методик для обследования детей с расстройствами аутистического спектра, признанных во всем мире. Данный способ наиболее быстрый, но требует довольно больших усилий и ресурсов от специалистов, которые уже работают и осуществляют диагностические процедуры: необходимо специализированное и довольно дорогостоящее обучение, прохождение сертификационных экзаменов (в некоторых случаях на иностранном языке), закупка и адаптация диагностического инструментария. В условиях систем образования и здравоохранения, обеспечиваемых на уровне государства и регионов, подобные затраты не предусмотрены. Поэтому данный способ решения проблемы с большой долей вероятности приведет к тому, что качественная психолого-педагогическая диагностика для детей с расстройствами аутистического спектра будет осуществляться в частных медицинских и образовательных центрах, а ее результаты не будут учитываться при прохождении детьми психолого-медико-педагогической комиссии.

Второй способ ориентирован на достижение результата в более долгосрочной перспективе и связан с совершенствованием существующих отечественных диагностических комплексов с учетом особых потребностей детей с расстройствами аутистического спектра. Необходимо отметить, что данная работа в нашей стране ведется, в том числе в Институте коррекционной педагогики РАО под руководством признанных исследователей и практиков в сфере образования и комплексной абилитации детей в спектре аутизма [1]. Но распространение и использование успешного опыта отечественных научных школ, ориентированных на исследование проблематики работы с детьми с расстройствами аутистического спектра, в регионах страны происходит недостаточно активно. Педагоги и психологи, работающие с обучающимися с аутистическими нарушениями, в дошкольных образовательных учреждениях и школах, испытывают существенные трудности при организации образовательного процесса для таких детей, в том числе, из-за того, что пытаются использовать для их диагностирования традиционные методики психолого-педагогического обследования.

Совершенствование комплексной помощи детям с аутистическими расстройствами в системе образования во многом зависит от качественного использования методических инструментов для психолого-педагогической диагностики, которая является основой для проектирования и своевременной коррекции образовательного маршрута. Предложенные варианты дальнейшего развития психолого-педагогической диагностики детей с расстройствами аутистического спектра не являются взаимоисключающими. Каждый из них имеет как положительные стороны, так и риски, в первом случае связанные с материальными ресурсами, во втором – отягощенные временным фактором, который в случае с детьми с аутистическими нарушениями имеет решающее значение. Выбирая любое из предложенных решений, важно помнить, что для ребенка с аутизмом качественная психолого-педагогическая диагностика – это не способ заявить о наличии расстройства, выявить уровень навыков или обозначить особые потребности, это возможность своевременно корректировать дефициты и актуализировать те ресурсы, которые необходимы для самостоятельной и успешной жизни в будущем.

Библиографический список:

1. Калмыкова Н.Ю. Психодиагностическая дифференциация вариантов развития дошкольников с расстройствами аутистического спектра. Диссертация на соискание ученой степени кандидата психологических наук. – М., 2022. – 179 с.

О.Н. Филиппова, Е.А. Галицкая

СПЕЦИФИКА ВЛИЯНИЯ НАРУШЕНИЙ ЗВУКОПРОИЗНОШЕНИЯ НА ПРОЦЕСС ОВЛАДЕНИЯ ПИСЬМОМ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация. В статье представлено исследование, проведённое в дошкольной организации, направленное на выявление влияния нарушений звукопроизношения на процесс овладения письмом у младших школьников. Авторы обосновывают мнение о том, что особое значение имеет правильное чистое произношение звуков и слов в период обучения ребенка грамоте, так как письменная речь формируется на основе устной.

Ключевые слова: звукопроизношение, детская речь, письменная речь, устная речь, речь младших школьников, речевое развитие.

O.N. Filippova, E.A. Galitskaya

SPECIFICITY OF THE INFLUENCE OF SOUND PRONUNCIATION DISORDERS ON THE PROCESS OF MASTERING WRITING IN JUNIOR SCHOOLCHILDREN

Annotation. The article presents a study conducted in a preschool organization, aimed at identifying the influence of sound pronunciation disorders on the process of mastering writing in primary schoolchildren. The authors substantiate the opinion that the correct, clear pronunciation of sounds and words is of particular importance during the period of a child's learning to read and write, since written speech is formed on the basis of oral.

Key words: Sound pronunciation, children's speech, written speech, oral speech, speech of primary schoolchildren, speech development.

Изучение влияния нарушений звукопроизношения на процесс овладения письмом у младших школьников представляется весьма актуальным, поскольку правильное произношение звуков и связь между устной речью и письмом являются основными компонентами грамотности. Правильное произношение звуков является ключевым элементом для успешного усвоения навыков письма. Отклонения в звукопроизношении могут привести к ошибкам при написании слов и затруднить понимание правил.

Цель данной работы заключается в изучении влияния нарушений звукопроизношения на процесс овладения письмом у младших школьников.

Речь является одним из важнейших социальных навыков человека. Бесспорным является факт о том, что процесс формирования речи влияет на формирование комплекса когнитивных процессов. Звукопроизношение играет важную роль в становлении речи у детей. Оно помогает им развивать навыки коммуникации, улучшать слуховое восприятие и обогащать словарный запас. Верное произношение звуков важно для понимания и правильного восприятия речи взрослыми и сверстниками [2, 57].

Процесс формирования звуковой картины речи включает в себя несколько этапов:

1) артикуляция звуков: это процесс создания звуков с помощью органов речи, таких как язык, губы, небо и горло;

2) фонематизация: звуки, произносимые в результате артикуляции, различаются и классифицируются как фонемы, которые служат основой для дальнейшего составления слов;

3) транскрипция: звуки и фонемы записываются с помощью символов удобных для передачи звукового содержания языка;

4) интерпретация: полученные звуки и фонемы обрабатываются мозгом для понимания и образования [3, 98].

Правильное звукопроизношение играет важную роль в понимании и восприятии речи. С точки зрения логопедии, правильная артикуляция звуков помогает сформировать четкую и понятную речь. Когда люди говорят без искажений звуков, это способствует лучшему восприятию информации и общению с окружающими. Недостаточное овладение звуками у детей младшего возраста может привести к ряду проблем, включая:

1) затруднения в произношении слов: дети могут испытывать затруднения в правильном произношении определенных звуков, что может затруднять их коммуникацию, а также приводить к ошибкам в письменной речи;

2) ограничение в развитии речи: недостаточное владение звуками может привести к ограничениям в развитии речевых навыков у детей, что может повлиять на их способность выражать свои мысли и чувства, в том числе и в письменной форме;

3) негативное влияние на социальное взаимодействие: дети могут чувствовать себя неуверенно или изолированно из-за своих проблем с произношением, что может отразиться на их способности общаться с окружающими [1, 123].

Недостаточное владение звуками языка у детей младшего школьного возраста может привести к трудностям в чтении, написании, а также в понимании и использовании правильной грамматики.

Письмо представляет собой сложную форму речевой деятельности, многоуровневый процесс. В нем принимают участие различные анализаторы: речеслуховой, речедвигательный, зрительный, общедвигательный. Можно сказать, что в состав письма входят операции по переработке слуховой информации, кинетической, зрительной зрительно-пространственной, серийной организации движений, программированию и контролю, избирательной активации. Структура этого процесса зависит от этапа овладения навыком, задач и характера письма. Письмо тесно связано с процессом устной речи и осуществляется только на основе достаточно высокого уровня ее развития.

Системное строение письма было раскрыто в классической работе А.Р. Лурии «Очерки психофизиологии письма» (1950), положившей начало нейропсихологическому изучению акта письма [5].

Овладение письмом у детей младшего школьного возраста – это важный этап в их образовании. Ключевыми особенностями данного процесса являются:

1) развитие мелкой моторики: детям нужно развивать мелкую моторику для обучения письму. Игры с пальчиками, раскраски и другие упражнения могут помочь в этом;

2) необходимость научения правильной постановке руки и держанию карандаша: важно научить детей правильно держать карандаш, чтобы у них не возникали проблемы с письмом в будущем;

3) постепенное обучение письму: дети младшего школьного возраста должны начинать с простых форм и постепенно переходить к более сложным. Это поможет им освоить навыки письма постепенно и без стресса;

4) игровой подход: письмо можно обучать через игры и увлекательные упражнения, чтобы дети не скучали и получали удовольствие от процесса;

5) поощрение и поддержка: важно поощрять детей за их усилия и поддерживать их в процессе обучения. Позитивный подход поможет им овладеть письмом более успешно [4, 45].

По мнению Т.В. Астаховой, основными причинами нарушений звукопроизношения у младших школьников являются:

1. Физиологические проблемы:

- проблемы со слухом;
- отклонения в структуре ротовой полости (например, аномалии челюстей);
- недоразвитие мышц речевого аппарата;

- нарушения дыхания;
- проблемы с зубами или деснами;
- неврологические нарушения, такие как паралич лицевого нерва [3, с.19].

2. Психологические проблемы:

- тревожные расстройства, такие как социальная фобия или общее тревожное расстройство, которые могут вызывать напряженность и затруднения при произношении звуков;
- депрессия, которая может сказываться на энергии и мотивации для правильного артикулирования слов;
- травмы или стрессовые ситуации, которые могут повлиять на мышечное напряжение и координацию в области речи.

Для того чтобы рассмотреть особенности влияния нарушений звукопроизношения на процесс овладения письмом у младших школьников нами была проведена опытно-экспериментальная работа. Экспериментальное исследование проводилось на базе МБОУ Ново-Лакедемоновской СОШ Неклиновского района Ростовской области. В нем приняли участие 10 детей младшего школьного возраста (3-го класса) с различными нарушениями звукопроизношения. Данное исследование проводилось с письменного согласия родителей (законных представителей).

Согласно медицинским документам, у всех участников экспериментального исследования сохранен слух и зрение. В образовательном учреждении проводится коррекционная работа с данной категорией обучающихся педагогами, которые прошли соответствующую переподготовку, а также с ними работает логопед и педагог-психолог.

Исследование обучающихся 3-го класса проводилось с опорой на методику М.Н. Трубниковой «Логопедические технологии обследования речи» [6]. Мы выбрали следующие задания для изучения сформированности письменных навыков и звукового восприятия у детей анализируемой группы:

1. Уровень сформированности письменных навыков был исследован с помощью проведения следующих процедур:

Задание 1. «Списывание рукописными буквами с печатного образца»: бант, насмешка, ус, несет, ножницы, скворец, гнездо, морковь.

Задание 2. «Списывание печатными буквами с рукописного образца»:

Шуки, чулок, малина, пружина,
 чтение, природа, бабушка,
 дедушка, внучка.

Задание 3. «Самостоятельное письмо»: придумать предложение и записать его.

Для каждого задания с целью определения уровня сформированности письменных навыков была разработана трехбалльная система оценивания работ младших школьников:

3 балла (высокий уровень) – нет ошибок или ребенок допустил 1 ошибку;

2 балла (средний уровень) – допустил 2–3 ошибки;

1 балл (низкий уровень) – допущено 4 и более ошибок.

Для удобства обработки полученных результатов нами была сформирована следующая общая для всех заданий система оценивания (средний балл):

3–2,7 баллов – высокий уровень сформированности письменных навыков;

2,6 – 1,8 баллов – средний уровень сформированности письменных навыков;

1–1,7 баллов – низкий уровень сформированности письменных навыков.

Полученные на основе опытно-экспериментального исследования материалы были тщательно проанализированы. Результаты исследования представлены в следующей таблице:

Таблица 1 – Результаты обследования письменных навыков

№	Испытуемый	Анна	Дмитрий	Иван	Карина	Константин	Мария	Александра	Николай	Пётр	Юрий
1.	Списывание рукописными буквами с печатного образца	2	1	3	2	2	2	1	3	3	2
2.	Списывание печатными буквами с рукописного образца	3	1	2	2	1	2	1	2	2	3

3.	Самостоятельное письмо	3	3	1	1	1	3	1	3	2	1
	Средний балл	2,6	1,6	2	1,6	1,3	2,3	1	2,6	2,3	2

Наглядно полученные данные отражены на следующей диаграмме.

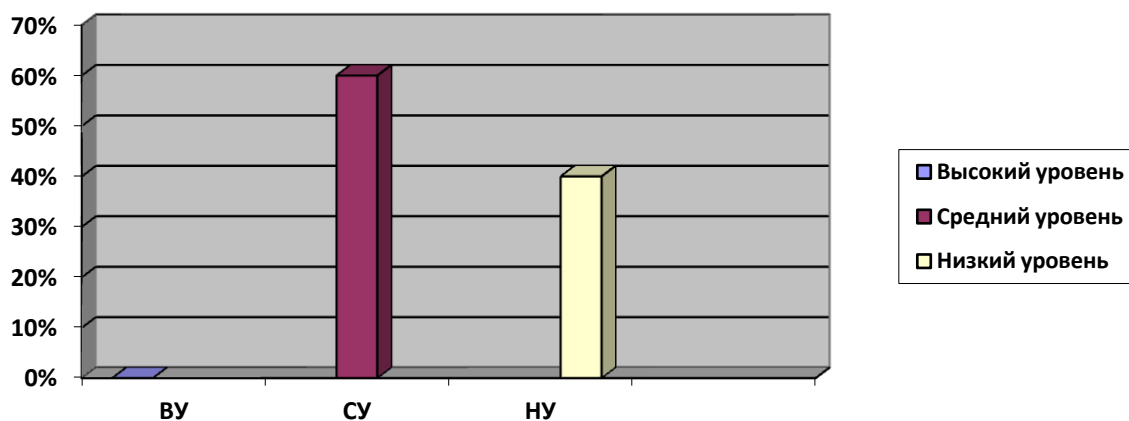


Рисунок 1 – Уровни сформированности письменных навыков у младших школьников

Качественно-количественный анализ результатов исследования продемонстрировал, что у группы школьников, принимавших участие в исследовании, возникли затруднения в ходе выполнения всех диагностических заданий. Показатели, соответствующие высокому уровню, отсутствуют. Наиболее многочисленной оказалась группа детей со средним уровнем сформированности навыков письменной речи – 6 детей, что составляет 60% от общего количества третьеклассников, принимавших участие в опытно-экспериментальной работе (Анна, Иван, Мария, Николай, Петр, Юрий). С низким уровнем письменных навыков были выявлены 4 ребенка, что составляет 40% от общего количества детей (Дмитрий, Карина, Константин, Александра).

В ходе анализа у этих младших школьников были выявлены следующие ошибки:

- добавление лишних букв или слогов в слова;
- пропуски гласных и согласных звуков или составов;
- замена графически похожих букв с зеркальным отображением;
- неправильное согласование окончаний в словах.

2. Состояние сформированности звукового восприятия у обучающихся было исследовано с помощью изучения состояния письма по слуху. Для этого

детям были предложены следующие диагностические задания:

Задание 1. «Записать буквы»:

А) строчные (в случае забывания обозначить букву точкой):

и, и, ш, т, ы, ш, з, ц, е, г, л, у, б, в, ж, ь, х.

Б) прописные:

Г, З, Д, Р, Ы, К, Ч, У, Е, Т, Ц, П, Л, В, М, Ф, Е, Ж, Щ.

В) близкие по месту образования и акустическим признакам:

с, ш, ч, х, з, ц, л, р.

Задание 2. «Записать слоги»:

А) прямые: на, ба, са, ко, ку, шо, чи, мя, ня, ля;

Б) обратные: ан, от, ас, яр, ац;

В) закрытые: рак, сом, сон, нам, там, дам, ком;

Г) слоги со течением согласных: ста, дро, тру, мло, кру, мто;

Д) слоги, в которых один и тот же согласный звук входит то в мягкий, то в твердый слог: ма-мя, лу-лю, та-тя, ра-ря, са-ся, зу-зю, до-де;

Е) оппозиционные слоги: са-за, па-ба, та-да, ку-гу, ша-жа, во-фо.

Задание 3. «Диктант слов различной структуры»: куст, щука, грач, утка, природа, лыжи, шарф, сильный, пружина, старушка, чтение, заснуть, перепрыгнуть;

Задание 4. «Запись предложения после однократного прослушивания»: Космонавт управляет космическим кораблем.

Задание 5. «Диктант»:

Лесной трусишка

В наших лесах живёт робкий зверёк. Летом на нём серенькая лёгкая шубка. К зиме он меняет её на пушистую беленькую. Она спасает зверька от мороза. Жилья у бедняги нет. Что у зверька на обед? Горькая кора осины или берёзы. Хорошо служат ему длинные ноги. Большими прыжками убегает трусишка от врагов.

Для каждого задания с целью определения степени сформированности звукового восприятия была разработана также трехбалльная система оценивания:

3 балла (высокий уровень) – нет ошибок или допустили 1 ошибку;

2 балла (средний уровень) – допустили 2–3 ошибки;

1 балл (низкий уровень) – 4 и более ошибок.

Для удобства обработки полученных результатов нами была сформирована следующая система оценивания (средний балл):

3–2,7 баллов – высокий уровень сформированности письма по слуху;

2,6–1,8 баллов – средний уровень сформированности письма по слуху;

0–1,7 баллов – низкий уровень сформированности письма по слуху.

Полученные на основе опытно-экспериментального исследования материалы были тщательно проанализированы. Результаты исследования представлены в таблице 2.

Таблица 2.2 – Результаты обследования письма по слуху

№	Приём обследования	Анна	Дмитрий	Иван	Карина	Константин	Мария	Александра	Николай	Пётр	Юрий
1	Записать буквы: А) строчные	3	1	1	1	2	3	3	1	3	3
	Б) прописные	3	1	1	1	1	1	1	1	3	3
	В) близкие по месту образов и акустическим признакам	3	1	1	1	1	3	2	1	2	3
2	Записать слоги: А) прямые	3	1	1	1	1	2	2	1	3	3
	Б) обратные	3	1	1	1	1	3	2	1	3	3
	В) закрытые	3	1	1	1	2	3	3	1	3	3
	Г) со стечением согласных	3	1	1	1	2	3	3	1	2	3
	Д) слоги, в которых один и тот же согласный звук входит то в мягкий, то в твёрдый слог	2	1	1	1	1	3	2	1	2	3
	Е) оппозиционные слоги	2	1	1	1	2	2	2	1	2	2
3.	Диктант слов различной структуры	2	1	1	1	2	1	1	1	2	2
4.	Запись предложения после однократного прослушивания	3	1	2	1	2	2	1	2	2	2
5.	Диктант	2	1	1	1	1	1	1	1	1	2
Средний балл		2,6	1	1	1	1,5	2,2	1,9	1	2,2	2,6

Наглядно полученные данные отражены в виде диаграммы 2.

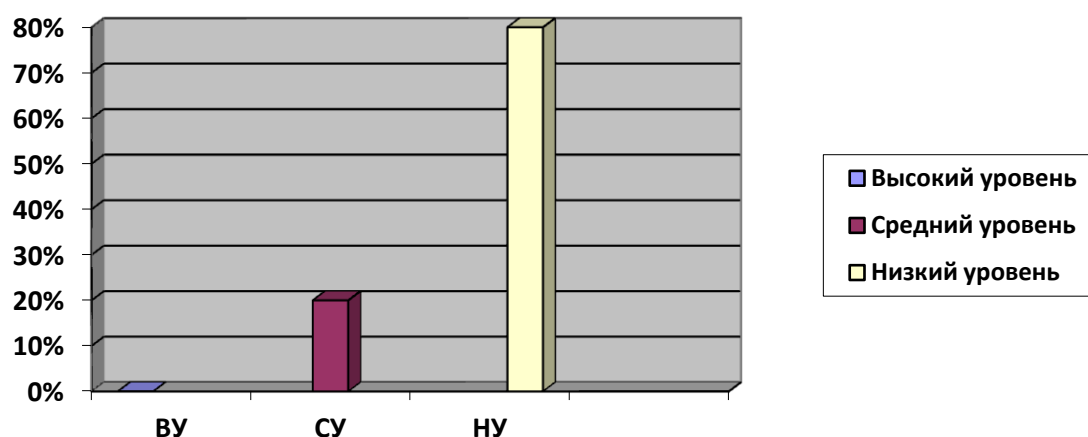


Рисунок 2.2 – Результаты обследования письма по слуху

Качественно-количественный анализ результатов исследования продемонстрировал, что наиболее многочисленной оказалась группа детей с низким (80%) и средним (20%) уровнями письма по слуху. В ходе анализа были выявлены следующие ошибки:

- замены и перестановки букв, вызванные акустико-артикуляционным сходством звуков;
- замены оптически похожих графем;
- добавление излишних букв или слогов в словах;
- путаница между буквами (графемами) с различными дифференцированными признаками (мягкость-твердость, звонкость-глухость, сходные по способу и месту образования);
- уподобление слогов (повторение в одном слове) и перестановка звуков или слогов в словах;
- замена графически похожих букв с зеркальным отображением;
- неправильное согласование окончаний в словах;
- неразличение на слух некоторых групп звуков и перенос этих ошибок в письменную речь.

Полученные результаты опытно-экспериментального исследования позволяют сделать следующие выводы: у детей низкий уровень сформированности звукового восприятия и письменных навыков. Это может быть вызвано такими факторами, как недостаточное обучение, отсутствие подходящих методик обучения или индивидуальные особенности развития ребенка. Для улучшения ситуации рекомендуется проведение дополнительных занятий по развитию звукового анализа и письма, использование игровых подходов к обучению и индивидуальный подход к каждому ребенку.

На основании результатов, полученных в ходе экспериментального исследования, с целью осуществления оптимизации процесса овладения письмом у детей с нарушениями звукопроизношения нами был разработан следующий план:

1. Разработка индивидуальной программы обучения, учитывающей особенности речевого аппарата ребенка.
2. Использование специальных упражнений и игр для тренировки навыков звукопроизношения.
3. Интеграция мультимедийных средств и интерактивных приложений для дополнительной практики.
4. Регулярное проведение практических занятий с учетом индивидуальных успехов и темпа развития ребенка.
5. Обратная связь и поощрение прогресса для мотивации продолжения обучения.

Итак, изучение и понимание звукопроизношения играют важную роль в языковом развитии детей в раннем возрасте. Корректное формирование звуковой структуры речи и правильное произношение звуков способствуют развитию языковых навыков, улучшают коммуникацию и способствуют успешной адаптации в обществе. Поэтому важно уделять должное внимание развитию звукопроизношения у детей с самого раннего возраста. Особое значение имеет правильное чистое произношение звуков и слов в период обучения ребенка грамоте, так как письменная речь формируется на основе устной.

Один из основных аспектов, на который влияют нарушения звукопроизношения, это формирование грамотного письма. Дети, страдающие от недостаточной артикуляции звуков, могут испытывать трудности с правильным написанием слов и фраз. Это может привести к ошибкам в орфографии и пунктуации, что, в свою очередь, может негативно отразиться на общем уровне грамотности ребенка.

Кроме того, нарушения звукопроизношения могут затруднить процесс запоминания и усвоения правил русского языка, необходимых для качественного письма. Например, неправильное произношение звуков может привести к неправильному выделению слогов в словах, что может создать трудности при правильной расстановке ударений.

Еще одним негативным последствием нарушений звукопроизношения является возможное снижение мотивации ученика к обучению письму. Ребенок, испытывающий трудности с произношением звуков, может чувствовать себя

неуверенно и неудачливо в обучении письму, что может привести к ухудшению его отношения к образовательному процессу в целом.

Для решения проблемы влияния нарушений звукопроизношения на процесс овладения письмом у младших школьников необходим комплексный подход. Важно проводить индивидуальную работу с каждым учеником, адаптировать методику обучения к его особенностям и потребностям. Педагогам следует учитывать наличие нарушений звукопроизношения при планировании уроков по русскому языку и литературе, а также использовать специальные методики и упражнения для коррекции произношения. Важно также сотрудничество с логопедами и специалистами по работе с детьми с нарушениями звукопроизношения. Это позволит своевременно выявлять проблемы у детей и предпринимать необходимые меры для их коррекции. Кроме того, родители таких детей должны быть вовлечены в процесс работы над преодолением нарушений звукопроизношения и поддерживать ребенка в его стараниях.

В целом влияние нарушений звукопроизношения на процесс овладения письмом у младших школьников – это серьезная проблема, требующая комплексного подхода и внимания со стороны всех участников образовательного процесса. Педагоги, специалисты и родители должны работать сообща для того, чтобы помочь детям преодолеть трудности и успешно освоить навыки письма.

Библиографический список

1. Андреева Н.Г. Развитие письменной связной речи младших школьников с нарушением чтения и письма // Школьный логопед. – 2008. – № 1. – С. 29–41.
2. Астахова Т.В. Коррекция нарушений письма у младших школьников с использованием графических средств // Дополнительное образование и воспитание. – 2016. – № 8. – С. 18–23.
3. Выготский Л.С. Психология. – Москва: ЭКСМО, 2022. – 420 с.
4. Логинова, Е.А. Нарушения письма: особенности их проявления и коррекции у младших школьников с задержкой психического развития: учебное пособие. – Санкт-Петербург: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2014. – 208 с.
5. Лурия А.Р. Основы нейропсихологии: учебное пособие для студентов вузов. – Москва: Академия, 2003. – 384 с.
6. Трубникова, Н. М. Логопедические технологии обследования речи: учебно-методическое пособие. – Екатеринбург: Изд-во УРГПУ, 2005. – 50 с.

Раздел 4

Методическая копилка

А.А. Веселая, Е.Н. Чубарова

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТОПОНИМИКИ ГЕОГРАФИЧЕСКИХ ОБЪЕКТОВ В РАМКАХ ШКОЛЬНОГО КУРСА «ГЕОГРАФИЯ МАТЕРИКОВ И ОКЕАНОВ»

Аннотация. В данной статье рассмотрен вариант комбинированного урока по географии в 7-ом классе с использованием изучения топонимики географических объектов.

Ключевые слова: топонимика, географические названия, план-конспект, география.

А.А. Veselaya, E.N. Chubarova

THE USE OF TOPONYMY OF GEOGRAPHICAL OBJECTS IN THE FRAMEWORK OF THE SCHOOL COURSE «GEOGRAPHY OF CONTI- NENTS AND OCEANS»

Annotation. This article considers a variant of a combined geography lesson in the 7th grade using the study of toponymy of geographical objects.

Key words: toponymy, geographical names, outline plan, geography.

С самых ранних этапов развития общества человек пытался дать названия местам своего существования, природным объектам, которые его окружают. Изучение топонимики имеет большое значение для географии. Ее главная задача – это дать названия географическим объектам, чтобы отличить их от других однородных объектов.

Топонимика – это наука, изучающая географические названия, их происхождение, развитие, современное состояние, семантическое значение, правописание и произношение. Она формирует профессиональное отношение к карте и географическим названиям [4].

Знание топонимов – это неотъемлемая часть работы учителя географии. В настоящее время в школьных учебниках географии наблюдается тенденция к сокращению количества топонимов, в одном учебнике может быть около тридцати названий географических объектов с топонимическими пояснениями. Многие учителя стараются дать как можно больше топонимической информации на уроках, используя различные методические приемы. Например, просят учеников вести в тетрадях словарь топонимов. Это помогает ученикам запомнить названия многих географических объектов. Для более эффективного усвоения топонимических знаний можно использовать географические словари, содержащие различные географические названия, разнообразить формат уроков, использовать внеклассные мероприятия и т. д. [3].

Ниже представлен план-конспект урока по теме «Евразия. Основные черты рельефа и определяющие его факторы». Урок был разработан с помощью конструктора рабочих программ в рамках, обновлённых ФГОС. В таблице 1 представлена технологическая карта урока.

Тип урока: комбинированный урок.

Время проведения: 40 минут (1 урок).

Цель урока: формирование знаний у учащихся о рельефе Евразии с использованием топонимов.

Оборудование: физическая карта материков и океанов, атлас 7-го класса, учебник, ноутбук, интерактивная доска, презентация.

Таблица 1 – Технологическая карта урока

№	Время (мин.)	Этапы урока	Деятельность учителя	Деятельность учащихся
1	1 мин.	Организационный этап	Приветствует учащихся. Фиксирует отсутствующих	Приветствуют учителя. Подготавливаются к уроку
2	4 мин.	Актуализация опорных знаний	Задаёт вопросы по пройденному материалу	Отвечают на вопросы
3	15 мин.	Изучение нового материала	Объясняет новый материал	Конспектируют новый материал
4	5 мин.	Применение новых знаний и умений	Учит определять географические объекты рельефа на физической карте	Показывают географические объекты рельефа на физической карте

5	5 мин.	Первичное закрепление	Выдает задание в рабочей тетради. Обсуждает выполненную работу с учащимися	Самостоятельно выполняют задания в рабочей тетради. После выполнения обсуждают выполненную работу с учителем
6	5 мин.	Обобщение и систематизация знаний	Задает вопросы по новому материалу	Отвечают на вопросы
7	3 мин.	Самооценка и рефлексия учебной деятельности	Проводит рефлексию	Дают оценку своей деятельности на уроке и достигнутых результатов
8	2 мин.	Подведение итогов урока и сообщение домашнего задания	Подводит итоги урока. Сообщает домашнее задание	Оценивают работу на уроке. Записывают домашнее задание

Ход урока:

1. Организационный этап (1 мин.)

Приветствие между учителем и учащимися. Проверка посещаемости учащихся. Проверка готовности к уроку.

2. Актуализация опорных знаний (4 мин.)

Учитель: На прошлом уроке вы стали изучать материк Евразия. Какова его площадь?

Предполагаемый ответ: 53,6 кв. км.

Учитель: Покажите границы материка.

Один из учеников выходит к доске и на физической карте материков и океанов показывает границы материка.

Учитель: В каких полушариях лежит материк, покажите их на карте/

Ученик показывает на карте полушария, называя их.

Предполагаемый ответ: Материк находится в четырех полушариях. Большая часть материка находится в северном и восточном полушарии, однако некоторые острова лежат в южном полушарии, а западная крайняя точка материка лежит в западном полушарии.

Учитель: Назовите крайние точки материка.

Предполагаемый ответ: Крайняя северная точка Евразии – мыс Челюскин, крайняя южная точка – мыс Пиай, крайняя западная точка – мыс Рока, крайняя восточная точка – мыс Дежнёва.

Учитель: Какие океаны омывают материк?

Предполагаемый ответ: Материк омывает четыре океана – Атлантический океан на западе, на севере Северный Ледовитый океан, на востоке Тихий океан, юг материка омывает Индийский океан.

Учитель: Как называется сухопутная граница между Евразией и Африкой?

Предварительный ответ: Суэцкий перешеек.

3. Изучение нового материала (15 мин.)

Учитель зачитывает стих:

«Все́м известн́ый материк.
И прекра́сный, и велик.
Он Евразией зовется,
Лучшим в мире признается.
Часть неровностей Земли
С вами изучить должны.
Назовите горы сами,
Это будут – (Гималаи).
Ну, а это что за диво?
Наша Русская (равнина).
Надо выяснить причины,
Почему они такие?
Почему такой рельеф?
Жду, ребята, я ответ».

Учитель: Как вы думаете, какая тема сегодняшнего урока?

Предполагаемый ответ: Рельеф материка Евразии.

Учитель: Верно. Сегодня вы познакомитесь на уроке с рельефом Евразии, изучите его основные особенности и определяющие факторы.

Учитель начинает объяснение нового материала с использованием презентации.

Материк Евразия значительно выше других материков. Евразия единственный материк, чьи горные вершины поднимаются выше 7 км. Самой высокой точкой материка является Эверест (Джомолунгма) – 8848 м расположенная в горные системы Гималаи.

Название хребта Гималаев переводится «Обитель снега». Эверест находится между Непалом и Тибетом. Настоящее название горы Чомолангма, что в переводе обозначает «Повелительница ветров». Непальцы называют гору – Сагарматха – «мать богов». Всем известное название – Эверест было присвоено горе в честь британского географа Джорджа Эвереста, именно он нанес на карту высочайшие вершины Гималаев.

На территории материка выделяют два пояса равнин. Северный пояс образует непрерывную полосу, которая включает Восточно-Европейскую и Западно-Сибирскую равнины, Среднесибирское плоскогорье и Великую Китайскую равнину. Южный пояс образуют плоскогорья Аравийское и Декан, Месопотамская и Индо-Гангская низменности.

Самым крупным горным поясом на суше является Альпийско-Гималайский. Он протягивается в южной части Евразии от Атлантического и почти до Тихого океана. В некоторых местах горного пояса почти сходятся несколько горных хребтов, образуя горные узлы. Крупный из них Памир. Восточно-Атлантический пояс начинается на Камчатке и заканчивается на Больших Зондских островах.

Значительно старше Скандинавские горы, Урал, Тянь-Шань, Алтай. Под влиянием внешних процессов в течение многих миллионов лет эти горы были сильно разрушены.

Происходившие позднее горообразовательные процессы соединили древние платформы – Восточно-Европейская, Китайско-Корейская и Южно-Корейская, расширив площадь материка. После образования Лавразии и Гондваны между ними располагался океан. Сегодня на его месте остались современные Средиземное, Черное и Каспийское моря.

В результате сближения с Африканской литосферной плитой на юге Евразии образовались молодые горные системы: Пиренеи, Альпы, Карпаты. Горная система Пиренеи расположена между Бискайским заливом и Средиземным морем. По одной версии горный массив с греческого переводится как «огонь», а также с именем «Пирена». По другой версии горная система получила название в честь фракийского царя Пиренея.

Альпы – самый протяженный и высокий горный хребет в Европе. Горные массивы протянулись дугой от Лигурийского моря до Среднедунайской низменности. В переводе с латинского Альпы образованы от слова «белый», оно употреблялось для обозначения вершин, покрытым белым снегом. Другое предположение название происходит от слова Al – «высоколежащая местность» и обозначает высокие горы, горные пастбища и альпийские луга.

На территории Евразии проходят гигантские сейсмические пояса, в которых происходит большая часть землетрясений на Земле. Самый активный – Тихоокеанский сейсмический пояс, Европейско-Азиатский сейсмический пояс проходит по южной окраине Евразии. Самый высокий действующий вулкан в Тихоокеанском «огненном кольце» – Ключевская Сопка с высотой 4750 м. Последний раз вулкан извергался в 2023 году. Предположительно свое название вулкан получил по наименованию населенного пункта Ключи. По другим данным название произошло от нарицательного слова «сопка» – «безлесная вершина» [1].

4. Применение новых знаний и умений (5 мин.)

Учитель вызывает по одному учащемуся к доске, для показа на физической карте Евразии (рисунок 1) следующих географических объектов:

- Гималаи;
- гора Эверест;
- Восточно-Европейская равнина;
- Западно-Сибирская равнина;
- Среднесибирское плоскогорье;
- Великая Китайская равнина;
- Аравийское плоскогорье;
- плоскогорье Декан;
- Месопотамская низменность;
- Индо-Гангская низменности;
- Скандинавские горы;
- Уральские горы;
- Тянь-Шань;
- Алтай
- горные система Альпы, Пиренеи, Карпаты;
- вулкан Ключевская Сопка.

5. Первичное закрепление (5 мин.)

Учитель: Сейчас в тетради вам будет необходимо составить описание рельефа по вариантам: первый вариант – полуостров Камчатка, второй вариант – Аравийский полуостров. Для этого открываем страницу 392 учебника, где расписаны пункты описания рельефа. Также вам будет необходима физическая карта в атласе.

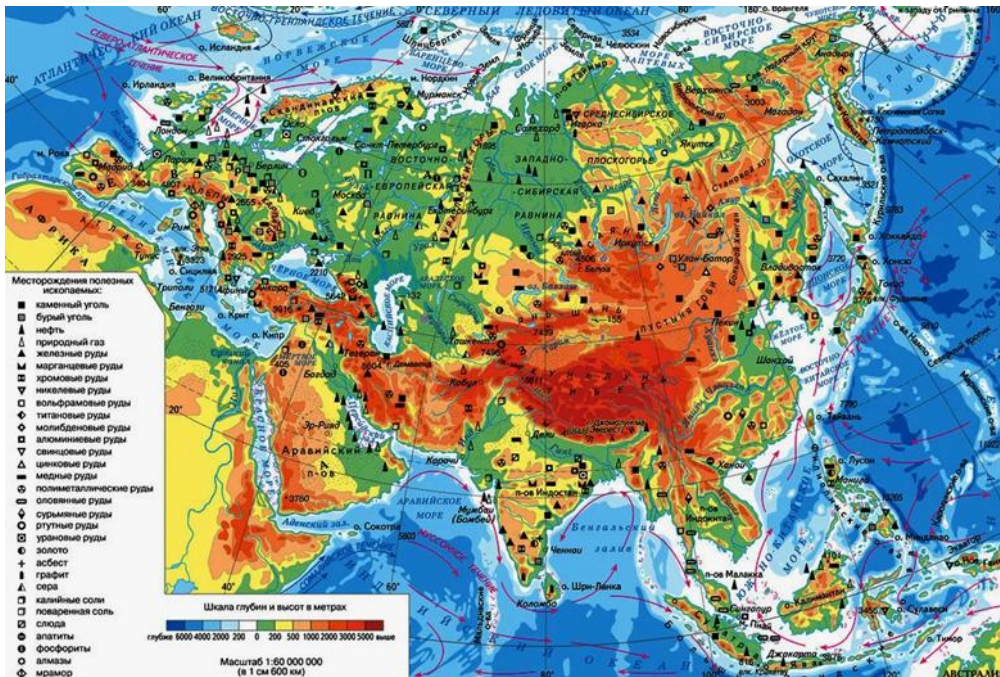


Рисунок 1 – Евразия. Физическая карта [2]

6. Обобщение и систематизация знаний (5 мин.)

Учитель: Чтобы закрепить изученную нами тему, предлагаю вам немного поиграть с вами игру «крестики-нолики». На листочках нарисуйте небольшую табличку на 9 ячеек. Задание будет содержать девять утверждений, за верный ответ вы рисуете в ячейке «О», за неверный ответ «Х» (таблица 2).

1. В Гималаях расположена самая высокая точка материка – Эверест.
2. Уральские горы самые молодые горы материка.
3. Непалцы называют гору Эверест – Сагарматха, что в переводе обозначается как «мать богов».
4. Кавказ является самыми древними горами в Евразии.
5. Гималаи самая протяженная горная система материка.
6. Ключевская Сопка не действующий вулкан на материке.
7. Альпийско-Гималайский горный пояс протягивается по северу материка от Атлантического до Тихого океана.
8. Альпы самый протяженный горный хребет в Европе.
9. Евразия выше всех других материков.

Таблица 2 – Ответы на игровой прием «крестики-нолики»

1 – О	2 – Х	3 – О
4 – Х	5 – Х	6 – Х
7 – Х	8 – О	9 – Х

7. Самооценка и рефлексия учебной деятельности (2 мин.)

Учитель: Предлагаю вам провести небольшое закрепление по нашей теме. Заполним небольшую таблицу (таблица 3): значок «V» означает ту информацию, которую вы уже знали, «+» – новая информация, «-» – думал иначе; «?» – не понял информацию и есть вопросы.

Таблица 3 – Прием рефлексии «Инсерт»

V	+	-	?
Здесь тезисно записываются термины и понятия, встречающиеся в тексте, которые уже были известны	Отмечается все новое, что стало известно из текста	Отмечаются противоречия. То есть, ученик отмечает то, что идет вразрез с его знаниями и убеждениями	Перечисляются непонятные моменты, те, что требуют уточнения или вопросы, возникшие по мере прочтения текста

8. Подведение итогов урока и сообщение домашнего задания (2 мин.)

Учитель: Сегодня вы познакомились с рельефом Евразии, изучили основные особенности его размещения.

Домашнее задание: § 49, нанести на контурную карту основные формы рельефа материка. В тетради написать общие черты и черты различия рельефа Евразии с рельефом Северной Америки.

Таким образом, анализируя проблему использования топонимики на уроке географии и составления урока, можно сделать вывод, что данная проблема очень актуальна. Учащиеся довольно часто сталкиваются с проблемой изучения географического номенклатуры. Для того чтобы этого избежать, необходимо четко подносить изучаемый материал школьнику. Главной задачей учителя в ходе урока является то, что необходимо правильно научить учащихся написанию географических объектов, объяснить им по какой причине даны им такие названия, а также правильно научить читать и понимать карту. Ведь знание топонимов является неотъемлемой частью в работе учителя географии. Изучение темы должно осуществляться с учетом возраста, интересов учащихся. В ходе урока должны быть всегда использованы различные источники: учебники, научные статьи, интернет источники, таблицы, схемы, а главное географические карты.

Библиографический список

1. Алексеев А.И., Николина В.В., Липкина Е.К. География: 7 класс: учебник. – М: Просвещение, 2023 – 256 с.
2. Атлас. География 7 класс [физический]: 16-е изд., испр. – Москва: Просвещение, 2022 – С. 42–43: ил. Г35 карты
3. Ершова Т.В. Топонимика: учебное пособие. – Томск: Изд-во ТГПУ, 2019. – 76 с. [Текст: электронный] // Лань: электронно-библиотечная система. – URL: <https://e.lanbook.com/book/157361> [Дата обращения: 16.04.2024].
4. Мурзаев Э.М. География в названиях («Планета Земля и Вселенная»). – М.: Наука, 1982. – 176 с.

Сведения об авторах

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

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

Войтенко Ф.Д. – магистрант ОРМГ-511 Таганрогского института имени А.П. Чехова (филиала) ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)», г. Таганрог, учитель иностранных языков в МАОУ СОШ 12;

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

Бех Е.В. – студентка 3 курса факультета психологии и социальной педагогики Таганрогского института имени А.П. Чехова (филиала) ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)», г. Таганрог;

Галицкая Е.А. – студентка Таганрогского института имени А.П. Чехова (филиала) ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)», г. Таганрог;

Кириленко В.О. – магистрант гр. ИЯГЗ-322 Таганрогского института имени А.П. Чехова (филиала) ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)», г. Таганрог;

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

Клеймёнова Г.Д. – учитель-логопед, учитель-дефектолог МБДОУ д/с № 67 г. Таганрога;

Ключникова Н.С. – студент 5 курса факультета иностранных языков Таганрогского института имени А.П. Чехова (филиала) ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)», г. Таганрог;

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

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

Кравченко О.В. – канд. филол. наук, доцент, заведующий кафедрой немецкого и французского языков, Таганрогский институт имени А.П. Чехова (филиал) ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)»;

Куклина Т.В. – канд. филол. наук, доцент кафедры немецкого и французского языков, Таганрогский институт имени А.П. Чехова (филиал) ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)»;

Кудрина А.А. – студент Таганрогского института имени А.П. Чехова (филиала) ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)», г. Таганрог;

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

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

Мышева Т.П. – канд. пед. наук, доцент кафедры психолого-педагогического образования и медиакоммуникации, Таганрогский институт имени А.П. Чехова (филиал) ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)», г. Таганрог;

Петрушенко С.А. – канд. филос. наук, доцент, директор Таганрогского института имени А.П. Чехова (филиала) ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)», г. Таганрог;

Пуйлова М.А. – канд. пед. наук, доцент, профессор кафедры педагогики дошкольного, начального и дополнительного образования, заместитель руководителя Приазовского научного центра РАО, директор центра повышения квалификации Таганрогского института имени А.П. Чехова (филиала) ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)», г. Таганрог;

Скуднова Т.Д. – канд. пед. наук, доцент, д-р филос. наук, профессор кафедры психологии, Таганрогский институт имени А.П. Чехова (филиал) ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)», г. Таганрог;

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

Тимченко Е.С. – канд. пед. наук, доцент кафедры инклюзивного образования и социально-педагогической реабилитации Академии психологии и педагогики Южного федерального университета;

Филиппова О.Н. – канд. филол. 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;

Хало П.В. – канд. техн. наук, доцент кафедры физической культуры, Таганрогский институт имени А.П. Чехова (филиал) ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)», г. Таганрог;

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

Чельшева И.В. – канд. пед. наук, доцент, заведующий кафедрой психолого-педагогического образования и медиакоммуникации, Таганрогский институт имени А.П. Чехова (филиал) ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)», г. Таганрог;

Шевченко О.К. – студентка 4 курса, группа ЛОГ-441 факультета педагогики и методики дошкольного, начального и дополнительного образования, Таганрогского института имени А.П. Чехова (филиала) ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)», г. Таганрог.

Педагогическое образование: традиции и инновации

Главный редактор С.А. Петрушенко

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 02.07.2024

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