



Научное издательство «ЗЕБРА»

В коллективной монографии рассматриваются теоретико-методологические аспекты дошкольного и школьного образования и воспитания. Характеризуются инновационные образовательные и воспитательные технологии в дошкольной образовательной организации и общеобразовательной школе. Отдельное внимание уделяется изучению психолого-педагогических проблем дошкольников и школьников.

Монография предназначена научным сотрудникам, преподавателям, аспирантам, студентам гуманитарных специальностей.

ISBN 978-5-6047336-8-4



9 785604 733684

## ДОШКОЛЬНОЕ И ШКОЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ И ВОСПИТАНИЕ: ОПЫТ И ИННОВАЦИИ

КОЛЛЕКТИВНАЯ МОНОГРАФИЯ





# **ДОШКОЛЬНОЕ И ШКОЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ И ВОСПИТАНИЕ: ОПЫТ И ИННОВАЦИИ**

**КОЛЛЕКТИВНАЯ МОНОГРАФИЯ**

Ульяновск  
2021

УДК 37.0  
ББК 74.04  
Д 71

**Авторы:**

*Предисловие* (Нагорнова Анна Юрьевна).

*Глава 1* – § 1.1 (Майстрович Елена Витальевна), § 1.2 (Бубнова Ирина Сергеевна, Зубачева Марина Юрьевна, Архипенко Анастасия Сергеевна, Голенко Наталья Евгеньевна), § 1.3 (Корельская Ирина Евгеньевна, Старостина Лариса Альбертовна), § 1.4 (Александрова Марина Викторовна, Алексеева Ольга Вячеславовна, Донина Ирина Александровна, Задворная Марина Станиславовна, Лях Юлия Анатольевна, Хачатурова Карине Робертовна, Шерайзина Роза Моисеевна), § 1.5 (Ташина Татьяна Михайловна, Львова Юлия Александровна), § 1.6 (Минченко Минченко Владимир Гаврилович, Поддубная Татьяна Николаевна, Заднепровская Заднепровская Елена Леонидовна, Джум Татьяна Александровна), § 1.7 (Бурьян Ксения Валерьевна, Шпет Виктория Викторовна, Овчинников Юрий Дмитриевич).

*Глава 2* – § 2.1 (Гауч Оксана Николаевна), § 2.2 (Могильникова Лидия Юрьевна, Лысов Олег Игоревич, Лысова Ольга Васильевна, Абдуллина Амина Шакирьяновна), § 2.3 (Липатникова Ирина Геннадьевна), § 2.4 (Абдуллина Амина Шакирьяновна, Лысова Ольга Васильевна, Абдурасулова Гузель Алишеровна, Рафиков Ралиф Салаватович), § 2.5 (Каракеян Эльмира Смбаатовна, Божкова Галина Николаевна), § 2.6 (Атласова Саргылана Серафимовна, Винокурова Анисья Валериевна), § 2.7 (Елканова Тамара Михайловна).

*Глава 3* – § 3.1 (Сабодаш Ольга Александровна), § 3.2 (Шестакова Лидия Геннадьевна, Хлебникова Анастасия Александровна), § 3.3 (Гиенко Любовь Николаевна), § 3.4 (Михайленко Ольга Ивановна, Багова Римма Хамидбиевна, Нагоев Будимир Борисович), § 3.5 (Щупленков Николай Олегович, Щупленков Олег Викторович).

*Глава 4* – § 4.1 (Голенков Алексей Анатольевич), § 4.2 (Еремина Лариса Ивановна, Лисюкова Е.П.), § 4.3 (Шохова Ольга Валентиновна), § 4.4 (Жигалик Марина Александровна, Мигунова Елена Васильевна, Семенова Екатерина Витальевна), § 4.5 (Янюшкина Галина Михайловна, Кальянова Анна Владимировна).

*Приложения* – Приложение 1 (Ташина Татьяна Михайловна, Львова Юлия Александровна), Приложение 2 (Гиенко Любовь Николаевна).

**Д 71** Дошкольное и школьное образование и воспитание: опыт и инновации: коллективная монография / отв. ред. А.Ю. Нагорнова. – Ульяновск: Зебра, 2021. – 268 с.

В коллективной монографии рассматриваются теоретико-методологические аспекты дошкольного и школьного образования и воспитания. Характеризуются инновационные образовательные и воспитательные технологии в дошкольной образовательной организации и общеобразовательной школе. Отдельное внимание уделяется изучению психолого-педагогических проблем дошкольников и школьников.

Монография предназначена научным сотрудникам, преподавателям, аспирантам, студентам гуманитарных специальностей.

УДК 37.0  
ББК 74.04

**Рецензенты:**

*Лодатко Евгений Александрович* – доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики высшей школы и образовательного менеджмента, Черкасский национальный университет имени Богдана Хмельницкого.

*Кунцевич Зинаида Степановна* – доктор педагогических наук, доцент, зав. кафедрой общей, физической и коллоидной химии, Витебский государственный медицинский университет.

ISBN 978-5-6047336-8-4

© Коллектив авторов, 2021  
© Зебра, 2021

## СОДЕРЖАНИЕ

<b>Предисловие</b>	5
<b>Глава 1. Теоретико-методологические аспекты дошкольного и школьного образования и воспитания</b>	6
1.1. Инновационные методы развития детской одаренности в дошкольной и школьной среде	6
1.2. Знания для жизни: реализация проекта по финансовой грамотности как средство социальной адаптации обучающихся с ОВЗ	15
1.3. Педагогические условия оценивания физического развития и подготовленности детей дошкольного возраста	29
1.4. Исследование деятельности педагогов дошкольных образовательных организаций по ранней профессиональной ориентации	38
1.5. Работа учителя-логопеда в дистанционном режиме: возможности и ограничения (на примере работы по формированию фонематических процессов у детей дошкольного возраста с нарушениями речи)	51
1.6. Использование объектов культурно-исторического наследия г. Краснодар в экскурсионной деятельности для детей и молодежи	61
1.7. Условия формирования спортивного менеджмента в учреждениях дополнительного образования	69
<b>Глава 2. Инновационные образовательные технологии в дошкольной образовательной организации и общеобразовательной школе</b>	83
2.1. Творческие задания как способ формирования личностных универсальных учебных действий обучающихся	83
2.2. Формирование коммуникативной грамотности как основного навыка функционально грамотного человека XXI века (модель 4К)	94
2.3. Современный урок по математике в начальной школе с позиции Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования	107
2.4. Современные технологии при изучении комического в творчестве Н. Тэффи в школе	117
2.5. Символический вид названия в подростковой прозе Ю. Кузнецовой (на материале повести «Выдуманный жучок» и рассказа Дом П») )	128
2.6. Веб-квест на уроках обществознания	138
2.7. Учебный предмет «Народный танец»: методические и педагогические аспекты	147
<b>Глава 3. Новые воспитательные технологии в дошкольной образовательной организации и общеобразовательной школе</b>	161
3.1. Организация патриотического воспитания в дошкольной образовательной организации	161
3.2. Детско-родительские проекты как средство экологического воспитания детей старшего дошкольного возраста	170

3.3. Воспитательные технологии в общеобразовательной школе (Технология работы социального педагога)	179
3.4. Актуальные проблемы организации воспитательного процесса в современной общеобразовательной школе (на примере Кабардино-Балкарской республики)	191
3.5. Этнокультурное воспитание школьников на уроках истории	196
<b>Глава 4. Психолого-педагогические проблемы дошкольников и школьников и способы их решения</b>	<b>209</b>
4.1. Проблема психологической профилактики химической аддикции у подростков	209
4.2. Формирование профессиональной идентичности старших подростков посредством тренинговых занятий	214
4.3. Инновационная коррекционно-педагогическая технологии по формированию эмоционального реагирования как основы социальной адаптации у дошкольников с расстройствами аутистического спектра в инклюзивной образовательной среде	222
4.4. Формирование познавательного интереса у детей старшего дошкольного возраста средствами информационно-коммуникационных технологий	233
4.5. Педагогическая поддержка подростка в учебной деятельности	248
<b>Приложения</b>	<b>259</b>
<b>Сведения об авторах</b>	<b>264</b>

## ПРЕДИСЛОВИЕ

Как во всем мире, так и в российском обществе в последнее десятилетие происходит обострение проблем, связанных с воспитанием, обучением и развитием подрастающих поколений. Данные проблемы носят финансово-экономический, технический и технологический характер, а также вызваны объективной необходимостью поиска современных средств организации эффективного взаимодействия между поколениями, передачи обширного культурно-исторического опыта, развития человеческого потенциала каждой страны.

Происходящая модернизация российского образования, нацеленная на повышение его качества, в настоящее время рассматривается в тесной взаимосвязи с решением задач воспитания и созданием условий для гармоничного развития личности обучаемого. Согласно Закону РФ «Об образовании», главной целью образования является *становление личности, уважающей права и свободы других граждан*.

Важно отметить, что в образовательной сфере на государственном и местных уровнях существует множество проблем, значительно снижающих эффективность реализации новой образовательной политики РФ. Так, недостаточное финансирование является одной из базовых причин появления кризисных ситуаций, затрагивающих область образования. Еще одна острая проблема образования в России заключается в отсутствии рабочих механизмов контроля за исполнением норм законодательства, защиты прав каждого из субъектов образовательного процесса, соблюдения гарантий государства в области образования. На низком уровне по-прежнему остается содержание учебной литературы; так, некоторые школы на сегодня не обеспечены учебниками даже базисного уровня. Много вопросов остается к качеству ОГЭ и ЕГЭ и возможности школьника подготовиться к сдаче данных экзаменов без дополнительной подготовки.

Эффективность образовательной политики РФ во многом зависит от того, готовы ли граждане страны, семья и родители, институты государственной власти, профессионально-педагогическое сообщество стать активными субъектами образовательной политики.

В изменяющемся мире выдвигаются новые требования к квалификации педагога, который должен быть готов к грамотному моделированию образовательного процесса, сохраняя при этом положительные наработки теории и практики обучения и воспитания. Поэтому в условиях введения и последующей реализации ФГОС дошкольного и школьного образования повышение профессиональной компетентности педагогов и эффективное методическое сопровождение являются приоритетными задачами работы с педагогами. Для осуществления данных задач руководитель образовательной организации должен постоянно совершенствовать кадровую политику, проводить комплекс мероприятий по оптимизации качества образования. Безусловно, такая образовательная политика позволит современным педагогам создать условия для выявления и развития личности каждого воспитанника, научить ребенка умению видеть задачу комплексно, проводить анализ учебного материала и сформировать у учащихся устойчивое желание учиться всю жизнь.

Таким образом, осуществляющая в настоящее время модернизация образования является политической и общенациональной задачей российской образовательной политики, которая направлена на обеспечение современного качества образования на основе сохранения его фундаментальности и соответствия актуальным и перспективным потребностям личности, общества и государства.

# ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ДОШКОЛЬНОГО И ШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

## 1.1. Инновационные методы развития детской одаренности в дошкольной и школьной среде

Современный период отличается от прошлых тем, что социум и государство видят все большие перспективы и проявляют все большую заинтересованность в развитии, воспитании и обучении талантливых индивидов, начиная с младшего возраста. Можно утверждать, что активное развитие и поддержка одаренных детей, а также поиск новейших методов выявления детской одаренности является одной из важнейших проблем и актуальных вопросов современной государственности и общества. Потому, основная задача педагогического состава состоит в помощи, содействии и развитии личности ребенка и выявлении его способностей. В школьной и дошкольной среде предоставление индивиду базовых знаний является основным направлением образовательной деятельности. Поскольку творческие, физические, интеллектуальные и иные способности каждой личности являются уникальными, стоит учесть, что по этой причине к каждому ученику требуется индивидуальный подход, учитывающий его сильные и слабые стороны. Однако, в образовательной деятельности школьных и дошкольных учреждений внимание учителя сосредоточено на отстающих детях. Воспитатели и учителя стараются как можно более подробно изучить с ними программный учебный материал, чтобы познакомить ребенка с новой темой, «подтянуть» его до среднего уровня знаний по учебной группе, а одаренные же дети зачастую остаются без достаточного внимания, хотя испытывают потребность в заданиях повышенного уровня сложности. В детских садах и школах все чаще встречаются дети, отличающихся всевозможными способностями. Это могут быть таланты в различных областях: письмо, чтение, подсчет, музыка или искусство. Однако не всегда работа с такими детьми правильно направлена и подготовлена. Они обычно справляются сами по себе, не имеют проблем с освоением образовательной программы. Однако бывают ситуации, когда ребенок, которого не обеспечивает учитель или родители, не развивает свои таланты. Отсутствие в дошкольной и школьной программах повышенного уровня заданий может снизить мотивацию и заинтересованность ребенка в процессе обучения. Помощь учителей и воспитателей в развитии физических, творческих и интеллектуальных способностей необходима всем детям, как тем, кто отстает от основной программы, так и тем, кто преуспевает в ней больше остальных.

Также следует отметить, что каким бы одаренным ни был ребенок, его требуется обучать согласно его потребностям. Требуется обучить его умственному и физическому труду, а также развить в нем навык принятия самостоятельных решений и концентрации на решении задач. Такому ребенку труднее воспитывать усидчивость, настойчивость, терпение. Ребенку требуется значительная нагрузка, нужно прививать творческие навыки еще со скамьи начальной школы и создавать все необходимые условия для развития. Таким образом, раннее выявление, воспитание и обучение одаренных детей - одна из важнейших задач совершенствования и развития современной образовательной системы.<sup>1</sup> Человеческий капитал, включая человеческие способности и таланты, понимается как фактор экономического роста. Поэтому ценится образование, индивидуальные знания и умения. Инвестиции в человеческий капитал, в частности – вклад в развитие одаренных

детей и подростков, приобретают все большее значение, поскольку они находят прямое отображение в росте качества жизни за счет нововведений, улучшений и изобретений, глобальной трансформации социума.

Одаренные дети и подростки имеют повышенные когнитивные потребности, а также широкий круг интересов, они ищут возможности активно обогащать знания и навыки (анализировать, экспериментировать, действовать самостоятельно). Важную роль в удовлетворении потребностей способного ребенка играют педагоги и родители. Их задача – организовать детские игры и иные мероприятия, которые стимулируют их естественное любопытство к миру и дают им возможность самостоятельно испытать. В этом случае требуется: адаптировать темп работы и передачи знаний к способностям ребенка; создать условия для творческой самореализации; мотивировать ребенка к самостоятельной работе; выработать систему поощрения ребенка, а также родителей к различным видам деятельности вне учебных заведений (танцы, музыка, спорт); обеспечить доступ к участию в различных конкурсах, спектаклях и т.д.

При удовлетворении эмоциональных потребностей речь идет о правильном эмоциональном развитии ребенка, способного, то есть воспитании таких качеств, как дисциплина, адекватное реагирование на конкретные ситуации, групповое взаимодействие, сопереживание эмоциональным состояниям других людей и развитие желания помогать другим, а также методы преодоления стрессовых ситуаций негативными эмоциями

Так, социальные потребности детей проявляются, прежде всего, в желании принадлежать к определенной группе. Одаренные же дети иногда чувствуют себя «иными», «другими», в результате чего отчуждаются от учебной группы. Иногда такое отстранение может иметь разрушительное воздействие на способного ребенка. Понимание потребностей одаренного ребенка, требует учета не только его интеллектуальных, но и социально-коммуникационных черт личности. Одаренные дети и подростки – это те, кто демонстрирует высокий потенциал в области умственной, творческой, художественной сфер, а также лидерства и индивидуальных учебных предметов. Наивысшая степень развития одаренности определяется как талант. Способные дети характеризуются определенными групповыми характеристиками. В школьном возрасте у них наблюдаются высокая лингвистическая эффективность (быстрое освоение речевых навыков и более широкий словарный запас), хорошая память, навыки анализа, быстрый темп мыслительных процессов, оригинальность ответов на заданные вопросы и генерация творческих предложений, интерес к чтению, умение анализировать и разрешать возникающие проблемы самостоятельно. В дополнение к интеллектуальным достижениям, одаренный ребенок характеризуется быстрым запоминанием, надлежащей ассоциацией и рассуждениями, любознательностью, широким кругом интересов, иногда целенаправленными талантами и пристрастиями. У него богатое воображение, интересные креативные идеи. Он часто чувствует необходимость выразить свои впечатления, мысли и эмоции в различных формах, например, в музыке, танце, искусстве, слове или письме. Он характеризуется независимым отношением, отстаивает свои взгляды и идеи, имеет чувство юмора.

Одаренные ученики выступают потенциалом учебных заведений, могут внести свой вклад в его развитие. Благодаря повышенным интеллектуальным и творческим возможностям, такие ученики могут обогатить школу своими идеями, инициативами, нетрадиционными действиями – как в самой школе, так и за ее пределами. Благодаря одаренным ученикам учебная деятельность становится более интересной. Их отношение к обучению

и интерес к познанию мира может вдохновить тех учеников, кто не сильно интересуется учебой. Данное обстоятельство также побуждает учителей искать различные формы и методы работы с одаренными детьми.

Поиск новых форм и выработка методик для работы с одаренными детьми должен учитывать выделяемые критерии одаренности. Каждый ребенок уникален, однако в целом одаренность проявляется в трех контекстах:

1) Общие способности – связанные с интеллектуальными характеристиками человека (общие функции мышления, уровень кругозора, критического мышления, анализа, скорости понимания, организации обучения и решения проблем).

2) Направленные способности – также называемые профильными или предметными способностями (например, математические, художественные, лингвистические и т.д.).

3) Творческие способности – проявляются в умении создавать новое, находить много разных и оригинальных решений задач.

Работая с одаренными и талантливыми детьми, важно научить их ответственности за собственное развитие и планирование работы. Стоит помнить, что ребенок, способный получать знания более быстрыми темпами, чем другие, также может узнать больше и работать на более высоком уровне. Чрезвычайно важно, чтобы, выбирая правильные методы, содержание и формы работы, способ обучения адаптировался к индивидуальным предпочтениям учеников.

К стратегиям, используемым для работы с одаренными детьми, относятся

- обогащение знаниями – адаптация преподавания соответственно интеллектуальным возможностям и потребностям ребенка (расширение содержания образовательной программы, повышение сложности задач и их количество);

- ускорение – например, окончание учебного заведения по ускоренной программе (экстернат), ускоренное преподавание ряда материалов, определяемых школьной программой, бесклассовая система образования;

- группировка – например, разбиение детей на подгруппы в ходе учебной работы на уроках или внеклассных занятиях; группировка может происходить в зависимости от уровня способностей или типа способностей, это может быть создание специальных классов для детей с определенными талантами и интересами.

Основная учебная программа является показателем целей и содержания образовательных программ для каждого образовательного уровня, а также для конкретных предметов. Одаренный ребенок выполняет все задачи, вытекающие из основной учебной программы. Содержание обучения может и должно быть расширено, чтобы включить вопросы, представляющие интерес для студента. Стоит построить инклюзивную программу таким образом, чтобы она сочетала знания по многим предметам, обеспечивая заинтересованность и мотивацию ребенка. Содержание преподавания должно быть обогащено темами в области обучения психологии, творческой подготовки, подготовки к взрослой жизни.

Основные методы, которые стоит использовать при работе с особо способным студентом:

- Метод активации, заключающийся в поощрении проницательности и решения проблем и самообразовательной деятельности:

- Метод поиска, состоящий в предоставлении ребенку разноплановых задач, которые имеют несколько решений, работе ребенка открытыми и закрытыми вопросами, озна-

комление его с интеллектуальными и социально-моральными проблемами и теоретическими и практическими проблемами разных областей;

- Эвристические методы, например, мозговой штурм или синектика;
- методы развития конвергентного мышления, обучения алгоритмического мышления, дисциплины, точности и регулярности;
- Методы быстрого обучения, например, быстрое чтение и мнемотехника.

Студент, проходящий индивидуальную учебную программу повышенного уровня, должен получить образование в рамках одной, нескольких или всех применимых образовательных мероприятий, предусмотренных в школьной программе для учебной группы, в соответствии с программой, адаптированной к его способностям, интересам и возможностям в области образования. Учитель разрабатывает индивидуальную программу обучения, которую ребенок должен реализовать под его руководством самостоятельно, или принимает индивидуальную программу обучения, разработанную вне школы. Программа должна основываться на потребностях, талантах, интересах и возможностях обучения студента, и ее главная цель должна заключаться в поддержке его или ее способностей путем предоставления ему возможности приобрести более глубокие и глубокие знания в области, в которой ребенок демонстрирует особые способности.

Очень важно, чтобы учитель или воспитатель хорошо знал признаки одаренности, а также то, как создать соответствующие условия, в которых одаренность можно было бы выявить как можно раньше.<sup>2</sup>

Индивидуальная учебная программа – это процесс обучения ребенка по системе, не требующей присутствия ребенка в обязательных образовательных мероприятиях, в отношении одного, нескольких или всех преподаваемых дисциплин, предусмотренных в школьной программе для данного класса. Ребенок, проходя индивидуальный курс обучения, может посещать отдельные образовательные мероприятия в данном классе или в специализированной учебной группе. Также возможен вариант посещения отдельных занятий в других образовательных учреждениях.<sup>3</sup>

Несмотря на многочисленные задачи, с которыми педагоги должны справляться в повседневной жизни, важно отметить, что статистически доля одаренных детей составляет примерно 2 процента. Поэтому, представляется возможным определение планирования выявления одаренности. Обязательные установленные мероприятия по выявлению одаренности, а также предоставление отчетности позволят не упускать из виду юные таланты.

Цели в области развития одаренных детей ни в чем не отличаются от целей, поставленных перед другими детьми. В педагогической работе с одаренными детьми самым важным принципом является то, что они в первую очередь дети, которые имеют те же потребности, что и все остальные их сверстники. Им нужны надежные воспитатели, стимулы развития, которые соответствуют их возрасту, и признание, а также ощущение того, что они являются важным членом социальной группы. Хотя цели в области развития являются одинаковыми для всех детей, пути достижения этих целей могут значительно различаться. При выборе методов, например, следует учитывать быстрое понимание, возможную тенденцию к совершенству, особое творчество или особенно выраженный интерес к отдельным областям.

Из-за повышенного интеллектуального развития, одаренным детям часто более интересно общаться с детьми старшего возраста. Среди ровесников им достаточно трудно найти соратников по интересам, а в последней группе детского сада или в выпускном

классе школы им становится труднее найти собеседников. В связи с этим, должны быть подготовлены стратегии для своевременного ответа на социальные потребности одаренных детей. Так, на первом году обучения в школе или детском саду, многие дети уже освоили многие базовые навыки, входящие в программу первого года. Требуется развить в таких детях умение пользоваться своим потенциалом и развивать его, а также исключить возможность потери интереса к учебе у одаренных детей в связи с тем, что программа первого года обучения, по сути, повторяет уже пройденный для них этап развития. Актуальным является рассмотрение вопроса о более раннем зачислении в школьные и дошкольные образовательные учреждения.<sup>4</sup>

Развитие одаренности всегда требует соответствующей мотивирующей среды. Поэтому ранняя поддержка одаренных детей имеет столь важное значение, поскольку чем младше ребенок, тем выше потенциал его развития. Таким образом, образовательная программа должна иметь пространство для того, чтобы одаренные дети могли постоянно достигать новых высот.

Прежде всего, работа педагога начнется с определяющих знаний относительно одаренности. К таким знаниям относится знание методик по определению возможностей ребенка, уровня его интеллекта, различных диагностики определения одаренности и возможных характеристик, которые могут иметь дети с одаренностью. В этой связи учителя и воспитатели должны будут выполнять образовательную миссию, состоящую в содействии одаренным детям и развитии их способностей, как содействовать устойчивости одаренных детей.

Критерии и степень одаренности у детей имеет большую дифференциацию.<sup>5</sup> Лингвистические способности, наука, техника, математика, музыка являются областями одаренности, в которых наиболее часто наблюдаются признаки таланта.<sup>6</sup>

Вопрос о развитии и поддержке мотивации у детей выступает ключевым не только в контексте образования, но и в общественного развития и повышения качества жизни в целом. Широко обсуждается способы развития мотивации детей не только к участию в образовательных мероприятиях, но и к расширению собственного мировоззрения и самореализации. Основой мотивации, соответственно, выступает мотив. Это побуждение к действию, Мотив – внутреннее побуждение к действию, материальное или нематериальное благо, которое обуславливает у ребенка стремление к действию. Преследуемое благо является одной из ценностей ребенка и сопровождается эмоциональным откликом - положительным или же отрицательным. Мотивация выступает многообразным психологическим феноменом и является одним из обязательных условий достижения успеха в любой деятельности, в том числе и образовательной. Стоит учитывать, что мотивацию порождают как положительное, так и негативное воздействие. В первом случае ребенок ориентирован на положительный результат и стремится к нему, в то время как во втором мотивирующим фактором выступает избегание негативных последствий. Отмечается, что мотивация, продиктованная негативными стимулами, ведет лишь к избеганию, но не к развитию и равноценна внутренней ориентации на неприятности. Мотивация на результат, подкрепленная положительными стимулами, приводит личность к высоким достижениям и качественному развитию. В образовательной деятельности требуется использовать положительные стимулы и методы поощрения по отношению ко всем его субъектам.

Так, при разработке системы мотивации педагогических кадров стоит ориентироваться не только на различные материальные стимулы, такие как премии, подарки, квар-

тальные выплаты и др. Важно активно использовать и нематериальные стимулы, которые смогут обеспечить должную мотивацию педагогов путем улучшения атмосферы в рабочем коллективе, поддержания корпоративного духа. Можно выделить следующие виды мотивов у детей и педагогов:

- развития, к которым относятся саморазвитие, самообразование;
- лидерства, к которым относятся самовыражение, самореализация, самоутверждение;
- деловые мотивы, выражающиеся в увлеченности профессиональной деятельностью и стремление к качественному выполнению работы;
- долга и ответственности;
- успеха (преследование и достижение результата как мотивирующий фактор);
- коммуникационно-деятельностные мотивы, включающие желание взаимодействовать с коллегами, сверстниками, иметь с ними общее дело;
- социальные;
- познавательного интереса, выражающиеся в личностной заинтересованности к фактам и явлениям, причинно-следственными связями, закономерностями, преобразованиями;

Главные задачи научно-методического сопровождения одаренных детей состоят в системной и последовательной подготовке педагогического состава к работе в условиях, требующих повышенной внимательности, гибкости и мобильности, а также в умении учителей обеспечивать поддержку и развитие учеников в научной, социальной и иных сферах. Научно-методическое сопровождение одаренных обучающихся представляет собой процесс поддержки и развития их потенциальных возможностей и способностей до более высокого уровня. Важнейшим аспектом деятельности учебных заведений стало поиск, выявление, развитие и работа с одаренными и способными детьми. В современном мире необходимо научить ребенка быть конкурентоспособным, уметь отстаивать свои мысли, реализовывать свои идеи.<sup>7</sup>

Так, предлагаются следующие формы работы с педагогами:

1) Организация семинаров по таким темам как:

- раскрытие понятия и специфики одарённости в педагогике и психологии;
- особенности, формы и методы работы с одарёнными детьми;
- Особенности содержания учебных программ для одарённых детей.

Материально-техническое обеспечение в настоящее время выступает важнейшим условием для обеспечения полной реализации работы с одаренными детьми. Такое обеспечение включает в себя:

- учебное и учебно-наглядное оборудование;
- техническое оснащение учебных кабинетов и административных помещений;
- программное обеспечение ориентированное на работу и развитие одаренности;

Благодаря хорошему материально-техническому обеспечению становится возможным: организация различных интерактивных интеллектуальных и творческих соревнований; проведение проектно-исследовательской деятельности; работа в дистанционном формате; организация более эффективной самостоятельной работы за счет применения цифровых технологий и при постоянной поддержке педагогов и др.

Вторым важным фактором развития детской одаренности выступают психолого-педагогические условия, обеспечивающие:

- поэтапное формирование и развитие психолого-педагогической компетентности участников процесса образования;

- широкую вариативность направлений, методов и форм психолого-педагогического сопровождения подростков и детей с одаренностью;

- дифференциацию и индивидуализацию образовательных программ, соответственно потребностям учащихся.

Основными формами психолого-педагогического сопровождения являются:

- диагностические процедуры, направленные на установление наличия одаренности и её направленности;

- консультация ближайшего окружения учащихся;

- развивающая и коррекционная работа.

Исследователями отмечается, что психологическое сопровождение творчески одаренных детей может идти в двух направлениях: тренинги на снижение тревожности с детьми и введение рекомендаций для педагогов, об эффективном взаимодействии с одаренными детьми

Тренинги на снижение уровня тревожности способствуют эмоциональному раскрепощению детей, повышению их коммуникативности, возрастанию творческого потенциала. В качестве методов по снижению тревожности приводятся такие как: переключение; отвлечение; снижение значимости; план альтернативных действий в случае неудачи; физкультминутка; временная отсрочка цели с модернизацией плана ее достижения; вспоминание прошлых успешных событий.

Относительно рекомендаций для педагогов приводятся следующие:

- применение разноуровневых задач со специализированными обозначениями сложных заданий;

- поэтапное усложнение и расширение объема теоретического и практического материала;

- развитие критического мышления посредством рассмотрения спорных вопросов на занятиях, проведения дискуссий;

- проведение опытов и экспериментов, моделирование на занятиях ситуации научного открытия.<sup>8</sup>

Третьим и четвертым факторами являются организационные и финансовые условия. К организационным условиям относятся педагогический совет, научно-методический совет, предметные методические объединения, методические объединения классных руководителей. Финансовыми условиями выступают такие факторы как:

- повышение профессиональной квалификации педагогического состава по вопросам выявления, развития, поддержки одаренных детей и подростков;

- своевременное улучшение и совершенствование материально-технической базы учебных заведений;

- материальная поддержка детей, показывающих высокие результаты в той или иной сфере, а также учителей и воспитателей, обеспечивающих реализацию инновационной деятельности.

На этой основе можно создать структурно-функциональную модель научно-методической поддержки одаренных детей школьного и дошкольного возрастов в рамках реализации ФГОС. Структурно-функциональная модель научно-методического обеспечения системы работы и развития одаренных детей основана на системных, лич-

ностных, социальных и полисубъектных стратегиях. Она устанавливает определение цели научно-методической поддержки обучающихся, учитывает тенденции государственной политики в этом направлении, определяет статус субъектов образовательных отношений, их соответствующие потребности. В структуре определены формы взаимодействия всех субъектов образовательных отношений и создана основа для их оценки критериев.<sup>9</sup>

Психолого-педагогическое сопровождение и образовательный процесс в целом должны реализовываться с учетом принципа уважения к интересам и потребностям ребенка. Данный принцип предполагает предоставление детям и подросткам свободы исследования, свободного места и времени.

Необходимо активизировать самостоятельное экспериментирование и научную деятельность детей, чтобы побудить их творчески относиться к выполняемым действиям, самовыражению и импровизации во время учебы. Творческие и научно-исследовательские занятия не должны быть обязательным, участие в них должно быть продиктовано исключительно детской заинтересованностью. Обеспечить заинтересованность в таких занятиях помогут такие факторы как разнообразие и сменяемость предметной среды; включение в работу максимального количества предметов взрослого обихода; предоставление свободы исследований; предоставление достаточного количества свободного места и времени для игровой деятельности; свобода в выборе материалов для игры и исследований.

Позиция взрослых, как педагогов, так и родителей, должна заключаться в том, чтобы исходить их интересов ребенка, отвечая его желаниям и потребностям. Отмечается важность невмешательства педагога или родителей в занятия и личные дела ребенка без его непосредственной просьбы, создания в учебных группах благоприятного климата, где каждый ребенок мог бы свободно высказывать и реализовывать свои желания. Также положительной практикой является отказ от личных оценок, критики, которые могут негативно повлиять на ребенка, его представление о себе и своих внутренних ценностях. Неосторожное высказывание взрослого может быть воспринято ребенком как острая критика или же обесценивание его достижений, из-за чего тот может замкнуться в себе и перестать заниматься тем, что ему нравится. Развитие одаренности в детском возрасте несет в себе риски кризиса, большую роль имеет педагогическая поддержка и воздействие.<sup>10</sup>

Вопрос одаренности носит междисциплинарный характер. Современные педагогика и психология, социология и статистика, технические науки и информатика, история, генетика и медицина, часто обращаются к феномену одаренности и рассматривают его как системно - статистическое явление, возникающее в процессе формирования и развития субъективности одаренного человека. Отмечается, что анализ психолого-педагогических исследований XXI века позволяет отметить, что теоретическая разработка моделей системы управления работой с одаренными детьми и ее согласованность в регионе находится на низком уровне. Актуальная проблема системного управления трудом одаренных детей в регионах также основана на том, что федеральная система поддержки и развития одаренных детей и молодежи строится исключительно на преодолении множества разнообразных трудностей и противоречий. В разных регионах страны существуют значительные различия в экономических, образовательных, социокультурных ресурсах и в деятельности местных властей по развитию одаренных детей. Большинство регионов России, располагают большим потенциалом для развития и выявления детской одаренности. Од-

нако недостаточное уделение внимания этому вопросу приводит к будущей потере социальной и экономической выгоды.<sup>11</sup> Невыявленная детская одаренность может привести, как указывалось ранее, к снижению мотивации детей и потери интереса к учебе. Имеющиеся способности, не имеющие достаточной базы для развития, приведут к «потере» «одаренных взрослых», которые могли бы стать ведущими специалистами во многих областях. Отмечается недостаток ресурсов для разработки и осуществления программ образования, создания должной системы психолого-педагогического сопровождения одаренных детей, построения индивидуальных программ в соответствии с их умениями и потребностями.<sup>12</sup>

### Список литературы

1. Неустроева М. И. Исследование одаренных детей младшего школьного возраста // Проблемы педагогики. 2018. №6 (38).
2. Bezić, Tanja, Bucik, Valentin. Koncepta odkrivanja nadarjenih otrok, učencev in dijakov ter vzgojno-izobraževalnega dela z njimi. Strokovna izhodišča posodobitve // Zavod Republike Slovenije za šolstvo, 2019. 2020-03-11-koncept-nad.pdf (zrss.si)
3. Dorota Zajac. Praca z uczniem szczególnie zdolnym// Pracownia rozwoju zawodowego. 12 grudnia 2018, № 88 (Grudzień 2018) Praca z uczniem szczególnie zdolnym - Czasopismo omawiające zmiany w systemie oświaty - Monitor Dyrektora Szkoły (monitorszkoly.pl)
4. Britta Dreger, Birgit Thurmann. Kognitive Hochbegabung – ein Fall für die Inklusion? // Bildung, Erziehung & Betreuung. Wissenschaft & Berufspolitik. 2018. Kognitive Hochbegabung – ein Fall für die Inklusion? (kita-fuchs.de)
5. Holling, Heinz: Bundesministerium für Bildung und Forschung - Begabte Kinder finden und fördern - Ein Wegweiser für Eltern, Erzieherinnen und Erzieher, Lehrerinnen und Lehrer – (2015) S.13 Link: [https://www.bmbf.de/pub/Begabte\\_Kinder\\_finden\\_und\\_foerdern\\_2017.pdf](https://www.bmbf.de/pub/Begabte_Kinder_finden_und_foerdern_2017.pdf)
6. Leonie Bandurski. Wie gelingt der pädagogische Alltag in einer Kindertagesstätte mit hochbegabten Kindern? // München, GRIN Verlag. 2018 Wie gelingt der pädagogische Alltag in einer Kindertagesstätte - GRIN
7. Перфильева Александра Владимировна, Кириллова Оксана Александровна метод проектов как механизм развития одаренности школьников // Вестник Шадринского государственного педагогического университета. 2020. №3 (47).
8. Кузнецова Юлия Владимировна Психолого-педагогическое сопровождение подростков с творческой одаренностью // Вопросы науки и образования. 2019. №19 (66).
9. page\_454\_monografia.pdf (loiro.ru) Инновационные технологии в образовании и воспитании одаренных детей: коллективная монография / отв. ред. А.Ю. Нагорнова. – Ульяновск: Зебра, 2017. – 94 с.
10. Колосова Наталья Викторовна, Титаренко Алевтина Валерьевна К проблеме развития одаренности у дошкольников // Вестник науки и образования. 2017. №12 (36).
11. Марголис А.А. Рубцов В.В. Государственная политика в сфере образования одаренных учащихся // Психологическая наука и образование. 2011. №4. С. 5-14.
12. Парфенова Галина Леонидовна, Колесова Светлана Владиславовна Модель системы управления работой с одаренными детьми в регионе // Russian Journal of Education and Psychology. 2018. №8.

## **1.2. Знания для жизни: реализация проекта по финансовой грамотности как средство социальной адаптации обучающихся с ОВЗ**

Повышение финансовой грамотности граждан нашей страны является одним из основных направлений, обозначенных в Концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации. Сложность проблемы повышения уровня финансовой грамотности и финансовой дееспособности населения Российской Федерации диктует необходимость проведения соответствующей государственной политики, которая обеспечит комплексный подход к решению данной проблемы и даст возможность повысить эффективность мер, направленных на повышение уровня финансовой грамотности населения России.

Устойчивое развитие экономики России зависит не только от внедрения более эффективных производственных и финансовых технологий, но и от того, насколько население способно их использовать. Развитие современной рыночной экономики предполагает широкое участие граждан в накопительных, ипотечных, страховых и пенсионных программах. Основой этого должна стать личная инициатива, предприимчивость отдельного человека, его независимость, самостоятельность и ответственность за свои поступки [6].

Навыками финансово грамотного человека выступают: умение сохранить баланс между потреблением и инвестициями, умение эффективно управлять личными финансами, планировать доходы и расходы заранее, умение ставить перед собой четкие финансовые цели и достигать их, планирование своего будущего на 10-30-50 лет вперед и умение следовать своему финансовому плану, использование различных финансовых инструментов для достижения поставленных целей, уметь диверсифицировать источники дохода [7].

Финансовая грамотность – это способность человека управлять своими доходами и расходами, принимать правильные решения по распределению денежных средств (жить по средствам) и грамотно их приумножать [2]. Другими словами – это знание, позволяющее достичь финансового благополучия и оставаться на этом уровне всю свою жизнь. Финансово грамотные люди не живут от зарплаты до зарплаты, и берут кредиты только в тех случаях, когда уверены, что взятый кредит в перспективе принесёт прибыль. Они не поддаются панике даже в условиях экономического кризиса, поскольку имеют «резервный фонд» на случай различных форс мажоров. Поколение российских граждан, выросшее во времена СССР, перестройки и постперестроечный период, не может обучить детей и подростков всем нюансам мира финансов, ведь они сами не достаточно компетентны в данной сфере.

Финансово грамотный гражданин должен: следить за состоянием личных финансов, планировать свои доходы и расходы; формировать долгосрочные сбережения и финансовую «подушку безопасности» для непредвиденных обстоятельств; знать, как искать и использовать необходимую финансовую информацию; рационально выбирать финансовые услуги; «жить по средствам», избегая несоразмерных доходам долгов и неплатежей по ним; знать и уметь отстаивать свои законные права как потребителя финансовых услуг; способен распознавать признаки финансового мошенничества; знать о рисках на рынке финансовых услуг; вести финансовую подготовку к жизни на пенсии. Важной составляющей финансово грамотного поведения является способность

гражданина осуществлять долгосрочное планирование личных финансов (финансов домохозяйства) на всех этапах жизненного цикла.

Национальная Стратегия повышения финансовой грамотности определяет приоритеты, цели и задачи, способы их эффективного достижения и решения в сфере государственного управления отношениями, возникающими при повышении финансовой грамотности населения, создании системы финансового образования и информирования в сфере защиты прав потребителей финансовых услуг в Российской Федерации на среднесрочный период [13]. Стратегия является основой для разработки государственных программ Российской Федерации и субъектов Российской Федерации.

Уровень финансовой грамотности и в целом финансовой культуры в Российской Федерации остается достаточно низким и требует долговременной систематической и скоординированной работы всех заинтересованных сторон. Низкий уровень финансовой грамотности негативно влияет на личное благосостояние и финансовый потенциал домашних хозяйств, ухудшает ресурсную базу финансовых организаций, препятствует развитию финансового рынка, затормаживает инвестиционные процессы в экономике и приводит к ухудшению социально-экономического положения страны [5]. Проведенные исследования и анализ мнений экспертного сообщества показывают, что российскому потребителю финансовых услуг присущи установки финансового поведения, связанные с возложением ответственности за личные финансовые решения и принимаемые финансовые риски на государство (патернализм), пассивное отношение населения к контролю за личными финансами, низкий уровень финансовой дисциплины [11].

В соответствии с указанными тенденциями обучение финансовой грамотности вводится в практику работы массовых школ.

Анализ опыта реализации программ финансовой грамотности в РФ и Краснодарском крае позволил сформулировать следующие выводы. В Краснодарском крае работают три центра финансовой грамотности, где готовят финансовых консультантов, преподавателей школ, колледжей и вузов. На сегодняшний день в них повысили квалификацию более 900 педагогов [8]. В 210 школах края регулярно проводят онлайн уроки финансовой грамотности.

В настоящее время Краснодарский край, как и другие регионы России, успешно освоил этап финансовой грамотности. Следующая задача – перейти от грамотности к финансовой культуре, воспитанию, поскольку процесс передачи знаний подразумевает выработку правильных финансовых привычек, умение ежедневно применять полученные знания в реальной жизни.

Кубанские школы, колледжи и вузы приняли участие в апробации учебников по финансовой грамотности. Кроме того, кубанские школьники и студенты побеждают в тематических олимпиадах и конкурсах федерального уровня. Учитывая значимость стратегии повышения финансовой грамотности в России до 2023 года, данная работа интенсивно продолжается, о чем свидетельствует подписанное соглашение о сотрудничестве в области повышения финансовой грамотности обучающихся между министерством образования, науки и молодежной политики Краснодарского края и Южным управлением Центробанка России.

Таким образом, система общего образования участвует в реализации отмеченных образовательных инициатив, повсеместно в учебный процесс школ внедрены курсы по финансовой грамотности. Однако обучающиеся с ОВЗ (в частности, с умственной

отсталостью, задержкой психического развития) не включены в данный процесс. Между тем, обучение, воспитание таких учащихся представляет малоизученную и труднейшую проблему, которая находится в стадии разработки. Но уже сейчас она может и должна реализовываться в практике массовой сельской школы, где необходимо создать условия для пропедевтики основ финансовой грамотности обучающихся с умственной отсталостью, с задержкой психического развития, детей-инвалидов, с учетом их возрастных, индивидуальных, психологических и физиологических особенностей для обеспечения их социальной адаптации и социализации.

Низкая социальная компетентность обучающихся с ОВЗ приводит к тому, что часть выпускников оказывается не вполне готовой к самостоятельному жизнеустройству как в бытовом, так и в социально-экономическом аспекте. В возрасте 13–16 лет подростки обретают часть прав и обязанностей, в том числе в финансовой сфере. Нужно научить их не бояться взрослой жизни и показать, что существуют алгоритмы действия в тех или иных ситуациях финансового характера [4]. В то же время основным умением, формируемым у школьников, является умение оценивать финансовую ситуацию, выбирать наиболее подходящий вариант решения проблемы. Необходимо обучить подростков тем умениям, которые будут нужны для оптимального поведения в современных условиях финансового мира, поэтому изучение этого курса является в какой – то мере еще и профилактикой дезадаптивного поведения в будущем.

Поэтому особенно важно создать условия для развития финансовой грамотности детей и подростков с ограниченными возможностями здоровья. Также необходимо, чтобы и домашнее окружение будущих участников финансового рынка, их школьные наставники-педагоги были подготовлены к сотрудничеству, совместному обучению, знали правила «выживания» в жестких условиях современного рынка.

Учащимся с ограниченными возможностями здоровья финансовое образование дает представление о ценности денег, закладывает фундамент для дальнейшего развития навыков планирования бюджета и сбережений, может помочь в решении проблемы финансирования образования или решения жилищной проблемы через финансовое планирование, привлечение и эффективное управление кредитными ресурсами, помогает управлять личными финансами, оптимизирует расходы и доходы [9]. Финансовая грамотность учащихся с ограниченными возможностями здоровья способствует адаптации к современным экономическим условиям и облегчает выпускникам школы вхождение во взрослую жизнь за счет создания предпосылок для личностного роста и повышения уровня информированности в различных областях жизни [10]. Эти знания им необходимы для адаптации в социуме, для жизни в нем.

Обучающиеся с ОВЗ постоянно сталкиваются со сложностями в получении банковских услуг из-за дефектов речи, задержки умственного развития, поведенческих особенностей, нарушений эмоционального развития.

Крупнейшая проблема в повседневной финансовой сфере для этой группы лиц - неумение распоряжаться деньгами. У данной категории людей отсутствуют соответствующие навыки и минимальная финансовая грамотность, поскольку финансы людей с ОВЗ, проживающих в семьях, контролируют родители и опекуны, которые отвечают и за безопасность своих подопечных, и за безопасность денежных средств. Обучение школьников с ОВЗ основам финансовой грамотности необходимо начинать со школьного возраста, что позволит минимизировать риски со всех сторон.

Реализация проекта позволит сформировать начальную обучающую базу по финансово грамотному поведению школьников с ОВЗ. Все описанные выше проблемы, подтверждают актуальность содержания проекта.

Вместе с тем, несмотря на высокую потребность в программах по финансово-экономическому образованию детей, направленному на формирование нравственных основ финансовой культуры, на воспитание у обучающихся бережливости, деловитости и рационального поведения в отношении простых обменных операций, здоровой ценностной оценки любых результатов труда, будь то товары или деньги, а также формирование у ребенка правильного представления о финансовом мире, которое сможет помочь ему стать самостоятельным и успешным человеком, принимающим грамотные и взвешенные решения в будущем и актуальность проблемы финансовой грамотности, опыт ее внедрения среди обучающихся с ОВЗ в сельских школах Краснодарского края отсутствует.

В соответствии с рекомендациями по правам инвалидов ООН, составленными по итогам докладов о выполнении в России положений Конвенции о правах инвалидов и Стратегией повышения финансовой грамотности в Российской Федерации на 2017-2023 годы, считаем крайне важной работу в направлении повышения финансовой грамотности лиц этой целевой группы.

Численность лиц с умственной отсталостью можно оценить только на основании данных здравоохранения, учитывающих диагнозы - психические расстройства, умственную отсталость разной степени тяжести, и только для лиц, состоящих на психиатрическом учете и составляет примерно 10% от общего количества лиц с инвалидностью в РФ. По данным ПМПК, только в 2018 г. среди школьников края больше всего было обследовано детей с задержкой психического развития (6683 чел.), с умственной отсталостью (2518 чел.), с нарушениями речи (667 чел.), с нарушениями опорно-двигательного аппарата (495). И в настоящее время констатируется рост данных показателей. Подчеркнем, что и в нашей школе обучающихся с ОВЗ (с УО, с ЗПР) все больше год от года. Вместе с тем, люди с ОВЗ постоянно сталкиваются со сложностями в получении банковских услуг из-за дефектов речи, задержки умственного развития, поведенческих особенностей, нарушений эмоционального развития.

Крупнейшая проблема в повседневной финансовой сфере для этой группы лиц - неумение распоряжаться деньгами. У данной категории людей отсутствуют соответствующие навыки и минимальная финансовая грамотность.

Финансы обучающихся с ОВЗ, проживающих в семьях, контролируют родители и опекуны, которые отвечают и за безопасность своих подопечных, и за безопасность денежных средств. Родители чаще всего распоряжаются причитающимися обучающемуся, например, с инвалидностью, средствами без его непосредственного участия в силу отсутствия у него каких-либо начал финансовой грамотности.

Цель проекта заключается в содействии формированию первичных социальных компетенций обучающихся с ОВЗ (УО, ЗПР) в сфере личных и семейных финансов, заложение основ финансовой культуры в русле формирования здорового отношения к деньгам, развитие экономического образа мышления, воспитание ответственности и нравственного поведения в области экономических отношений в семье, формирование опыта применения полученных знаний и умений для решения элементарных вопросов в области экономики семьи.

Задачи инновационного проекта.

1. Обосновать, разработать и апробировать эффективную систему занятий по формированию финансовой грамотности у обучающихся с ОВЗ.

2. Формировать у обучающихся представления о значении потребностей в финансовом поведении человека; о финансовой природе блага, видах благ и принципах их рационального потребления без допущения лишних финансовых трат.

3. Формировать у обучающихся представления о финансовом значении труда; структуре и видах заработной платы; видах пассивного дохода; о финансовых затратах в процессе трудоустройства; о возможных финансовых потерях и выгодах, связанных с процессом формирования человеческого капитала.

4. Формировать у обучающихся представление о товаре, его классификации, основных составляющих товара, его потребительской стоимости, потребительской корзине.

5. Учить определять целесообразность и выгоду покупки товаров в магазинах различных типов (оптово-розничной торговли, супермаркетах, узко специализированных магазинах и пр.), способы оплаты, выявлять финансовые возможности и финансовую выгоду.

6. Формировать у обучающихся представление о сущности денег, роли и функциях денег в жизни каждого человека, научить пользоваться банковской картой и электронными деньгами.

7. Формировать убежденность в способности управлять своими потребностями в соответствии с собственными финансовыми возможностями; воспитывать понимание ценности осознанного выбора благ с учетом собственного финансового положения; убеждение в необходимости для каждого человека быть бдительным в своем финансовом поведении, стремиться избегать финансовых ловушек.

8. Формировать устойчивое убеждение в необходимости непрерывного образования лиц с ограниченными возможностями здоровья с целью дальнейшего осуществления успешной профессиональной деятельности как средства производства благ и их рационального потребления.

9. Воспитывать самостоятельность при реализации процесса покупки товара или услуги при определении стоимости, цены, видов стоимости.

10. Воспитывать самостоятельность при выборе магазина, способе оплаты товара и использования электронных кошельков.

11. Воспитывать способность компетентно выбирать эффективные платежные средства при оплате товаров и услуг.

12. Способствовать обеспечению максимально полной социальной адаптации путем воспитания правильного отношения к своему финансовому состоянию и возможностям.

13. Обеспечивать условия для социальной адаптации учащегося на основе знания законов РФ, регламентирующих финансовую поддержку людей с ограниченными возможностями здоровья; воспитания правильного отношения к деньгам.

Поскольку финансовая грамотность - это особое качество человека, которое формируется у него всю жизнь и показывает умение самостоятельно зарабатывать деньги и грамотно ими управлять, крайне важно сформировать у обучающихся с ОВЗ правильное представление о деньгах. Поэтому неоспорима актуальность элементарного экономического обучения обучающихся с ОВЗ.

Основная идея проекта - повышение *финансовой грамотности* и компетентности обучающихся с ОВЗ, проживающих в сельской местности, посредством применения игровых образовательных тренажеров, игрового, ролевого и кейсового обучения, а *также внедрения модели финансовой грамотности в образовательную деятельность сельской школы*. Инновационный проект «Знания для жизни: финансовая грамотность как основа социальной адаптации обучающихся с ограниченными возможностями здоровья» будет способствовать обучению школьников с ОВЗ (УО, ЗПР и др.) правильно распоряжаться денежными средствами, послужит организации эффективного взаимодействия между всеми участниками образовательных отношений, позволит заложить у каждого ребенка основу финансовой безопасности и благополучия на протяжении всей жизни, сделает его более адаптивным.

Реализация инновационного проекта «Знания для жизни: финансовая грамотность как основа социальной адаптации обучающихся с ограниченными возможностями здоровья» основан на интерактивных, игровых методах обучения, а также применении игровых образовательных тренажеров, кейсового обучения. Игровые формы развития финансовых компетенций развивают навыки и умения пользоваться финансовыми продуктами и услугами. Основной идеей программы является научить школьников с ОВЗ (УО, ЗПР и др.) правильно распоряжаться денежными средствами. Для этого в образовательной организации будут вводиться «условные деньги», которые выдаются обучающимся за успеваемость и другие показатели.

Методологическими подходами к формированию основ финансовой грамотности у обучающихся с ОВЗ выступают компетентностный, лично-деятельностный, контекстный, практико-ориентированный, интегративный, системно-деятельностный подходы.

Целевые группы, на которые ориентированы продукты проекта: обучающиеся с ОВЗ (УО, ЗПР и др.), педагоги, администрация ОО, социальные партнеры, родители, сетевое сообщество.

Формирование в образовательной организации нормативных, правовых и организационно-методических условий системной инновационной деятельности, реализация которых направлена на нормативно-правовое закрепление работы по инновационному проекту. Разработан пакет нормативно-правовых актов, регулирующих системную инновационную деятельность образовательной организации: «Положение о сетевом взаимодействии», «Соглашение о сетевом взаимодействии», договор образовательной организации с родителями (законными представителями) об оказании образовательных услуг, адаптированная рабочая программа «Основы финансовой грамотности» и др.

В школе также созданы психолого-педагогические условия формирования финансовой грамотности у обучающихся с ОВЗ посредством реализации адаптированной программы и игровых образовательных тренажеров, позволяющих достичь обозначенных целей и выполнить поставленные задачи через подготовку кадров (открытый семинар), использование современных педагогических технологий и интерактивных методов, создание динамичной интерактивной развивающей предметно-пространственной среды по блокам программы и составляющим модулям образовательного тренажера [11].

В образовательной организации создана игровая модель реального банковского отделения, которая включает в себя детектор для определения подлинности документов, стойку операциониста, компьютер, информационное табло, информационные буклеты по

банковским услугам и продуктам, прочее. В настоящее время ведутся переговоры с региональным операционным офисом Банка Сбербанк (ПАО) с целью создания учебной комнаты «Банк». По итогам обучения школьников с ОВЗ основам финансовой грамотности будет разработано учебно-методическое пособие курса «Финансовая грамотность» для лиц с ОВЗ.

Аналогичным образом созданы модели игровых образовательных тренажеров «Салон красоты», «Супермаркет», «Почта», «Страховая кампания», «Салон сотовой связи», «Аптека», «Дом быта» и др., которые выступают в виде постоянно действующих интерактивных площадок, на которых развиваются сценарии ролевых игр в зоне коворкинга школы. В этих играх обучающиеся с ОВЗ воспроизводят не только мир финансов взрослых, но и отношения между ними. С помощью игрового образовательного тренажёра осуществляется систематизация и закрепление у обучающихся с ОВЗ определённого уровня развития умений и навыков, совершенствования качеств и способностей в мире экономических отношений и финансовой грамоты [1]. Созданная динамическая среда, в которой ребёнок выступает в разных сменных ролях, способствует не просто обучению школьников с ОВЗ основам финансовой грамотности, а способствует практико-ориентированному приобщению обучающихся с УО, ЗПР к миру профессий, к реальному миру труда и финансово-экономических отношений.

Первоначальные понятия о финансовой грамотности обучающиеся с ОВЗ получают в процессе освоения адаптированной программы, которая содержит следующие темы: «Что такое деньги и откуда они взялись?», «Какие деньги были раньше в России», «Современные деньги России и других стран», «Семья как потребитель», «Хозяйственная деятельность семьи», «Потребности человека и семьи», «Элементы семейного хозяйства», «Планирование, учет и контроль в семейном хозяйстве Планирование, учет и контроль в семейном хозяйстве», «Что такое бюджет семьи», «Что кладут в потребительскую корзину», «Доходы семьи», «Расходы семьи», «Ресурсосбережение основа финансового благополучия», «Банковская карта Виды банковских карт», «Как умно управлять своими деньгами», «Как сделать сбережения», «Особые жизненные ситуации и как с ними справиться», «История развития кредитования», «Кредиты. Виды кредитов», «Налоги», «Социальные пособия», «Роль денег в нашей жизни», «Семья. Роль семьи в жизни человека», «Финансовое благополучие семьи», «Семейное хозяйство», «Основные виды имущества. Что такое собственность?», «Потребительская корзина. Прожиточный минимум», «Купля – продажа. Товары и услуги», «Виды торговли. Типы магазинов», «Дисконтные карты. Товары потребительского назначения: длительного пользования, краткосрочного пользования и бытовые услуги», «Пластиковые карты. Правила пользования», «Банковский вклад. Виды банковских вкладов», «Что такое пенсия», «Услуги службы занятости населению», «Что такое финансовое мошенничество», «Денежные переводы, счета и вклады», «Виды кредитов и их свойства», «Что такое кредитная история», «Микрофинансовые организации», «Что такое страхование, как оно работает», «Финансовые пирамиды. Как избежать мошенничества», «Права потребителя. Федеральный Закон «О защите прав потребителей», «Планирование личного бюджета» и др.

Занятия проводятся либо индивидуально, либо в очень небольших группах, чтобы уделить достаточно внимания каждому обучающемуся с ОВЗ. Адаптированная программа построена с учетом особенностей детей с ОВЗ. Так, информация

предоставляется последовательно, структурированно, дополнена простыми для восприятия крупными сопроводительными иллюстрациями, фотографиями, схемами и диаграммами. Материал многократно повторяется, чтобы информация отложилась у аудитории в памяти [3]. Для иллюстрации и закрепления тем используются простые игровые упражнения (групповые и индивидуальные), позволяющие школьникам с ОВЗ пережить определенный опыт на практике, проигрывают разные варианты развития событий в каждой из рассматриваемых ситуаций (кейсов) [5].

Кейс-игра не является систематической формой освоения знаний, но она позволяет эффективно вовлекать участников игры в работу с материалом по финансовой грамотности, осваивать и закреплять необходимые знания через проживание специально смоделированных ситуаций [12]. Кроме того, кейс-игра наиболее приспособлена для овладения умением грамотно и эффективно принимать финансовые решения в ситуациях с множеством выборов. Формат Кейс-игры обеспечивает гораздо более высокий уровень вовлеченности и мотивации участников, чем классические формы обучения, что способствует быстрому и качественному усвоению материала.

Кейс-игра является комплексной интерактивной технологией обучения, использующей кейс метод (case study) для разработки личного (семейного) бюджета. Кроме того, в Кейс-игре большое внимание уделяется: а) созданию проекта, включающего стратегию и способы исполнения личного (семейного) бюджета; б) реализацию проекта в имитационно-ролевой игре с целью повышения благосостояния игровых домохозяйств; в) проведению анализа процесса и результатов реализации проекта; г) выделению наиболее эффективных стратегий и оптимальных способов повышения благосостояния домохозяйств.

В рамках реализации проекта планируется разработка и внедрение в практику работы школы следующих интерактивных мероприятий по тематике проекта: конкурс плакатов «Финплакат», конкурс видеороликов «ТикТок финансы», фотоконкурс в Instagram, творческий конкурс «Финансовые истории моей семьи», конкурс «День рубля» и др.

С целью формирования инклюзивной компетентности педагогов и лиц, работающих с детьми, как составляющей их профессиональной компетентности, была организована работа с педагогами [14]. Инклюзивная компетентность педагогов относится к уровню специальных профессиональных компетентностей. По мнению И.Н. Хафизуллиной, это интегративное личностное образование, имеющее сложную структуру и обуславливающее способность осуществлять профессиональные функции в процессе инклюзивного обучения, учитывая разные образовательные потребности учащихся и обеспечивая включение ребенка с ограниченными возможностями здоровья в среду общеобразовательного учреждения, создавая условия для его развития и саморазвития. Направления работы: повышение профессиональной компетентности педагогов ОО по вопросам формирования основ финансовой грамотности, организация коррекционно-развивающего процесса обучающихся с ОВЗ в инклюзивном образовательном пространстве, психолого-педагогические основы профессиональной деятельности, прикладные аспекты решения актуальных проблем профессиональной деятельности [15]. При их проведении предусматриваются использование активных форм и методов: дискуссии, круглые столы, деловые игры, тренинги, решение

социально-педагогических и психологических задач, моделирование ситуаций, разработка моделей и проектов деятельности, мозговая атака.

В ходе реализации проекта нами была разработана модель обучения финансовой грамотности, реализация которой позволила повысить уровень финансовой грамотности не только у обучающихся с ОВЗ, но и повысить компетентность в данном вопросе и у родителей, привлечь их к совместной деятельности с детьми, актуализировать проблему финансового воспитания. Так, планируется проведение семейных турниров по финансовым настольным играм для всей семьи («Весёлый бизнесмен», «Семейный бюджет», «Колонизаторы», «Денежный Поток» и др).

Проект предусматривает активное приобщение родителей к образовательному процессу (семейные проекты, обмен опытом, участие в праздничных мероприятиях, играх, интерактивных театральных миниатюрах, обучающих сказках, ведение YouTube – канала, для передачи основной информации родителям и др.).

Новизна инновационного проекта заключается в заложении основ финансовой грамотности у обучающихся с ОВЗ в русле формирования здорового отношения к деньгам, планирования семейного бюджета, совершенствования общения школьников со взрослыми и сверстниками при реализации интереса к материальным ценностям. Инновационный проект отличает взаимосвязь денег как предмета материального мира с нормами морали, этически-культурными ценностями социума и общественно полезного труда человека.

Проект позволяет по-новому решать проблему дополнительного образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (УО,ЗПР). Обучение, воспитание таких учащихся представляет малоизученную и труднейшую проблему, которая находится в стадии разработки. Но уже сейчас она может и должна реализовываться в практике образовательной организации. В настоящее время обучающиеся с ОВЗ (УО,ЗПР) не имеют представления о своих правах и возможностях в решении финансовых проблем, неспособны принимать взвешенные, основанные на анализе всей доступной информации решения в отношении тех или иных финансовых продуктов или услуг, отличаются спонтанностью принятия финансовых решений, не умеют адекватно оценивать риски и т.д.. В силу дефекта, например, при УО, они не адекватно оценивают риски, выходят во взрослую жизнь без ценного багажа знаний в финансовом планировании и управлении своими деньгами, при этом часто невольно совершают ошибки (к примеру, быстро потратив деньги на ненужную вещь, неразумно распорядившись имуществом, взяв кредит на ненужную им вещь, т.д.), которое препятствует их благополучию, социальному и личному развитию, а иногда и приводят к потере имущества.

Модельное построение системы обучения основам финансовой грамотности, являясь составной частью общего педагогического процесса учреждения, позволяет воспитанникам с ОВЗ овладеть жизненно необходимыми социальными умениями и навыками для жизни в современном социуме.

Критериями эффективности инновационного проекта выступают:

- Активность субъектов взаимодействия - родителей, педагогов и детей, предполагающая интерес, желание участвовать в совместной деятельности, способность ее инициировать, поддерживать и развивать.

- Способность реализовывать образовательным учреждением и семьей полноценную субъектную позицию: предоставление свободы выбора и действий, ответственность и самостоятельность.

- Участие обучающихся в различных проектах, конкурсах.

- Повышение показателей качества обученности детей.

- Результативность взаимодействия: степень достижения поставленных целей, эффективность достижения результата, оптимальность соотношения приложенных усилий и полученных результатов, удовлетворенность участвующих сторон процессом и результатами совместной деятельности.

- Креативная активность обучающихся с ограниченными возможностями здоровья.

- Расширение профильных и профессиональных интересов и предпочтений обучающихся.

- Увеличение доли обучающихся, занятых в творческих проектах.

- Повышение доли педагогов, имеющих печатные работы, участвующих в распространении собственного опыта.

- Наличие востребованных методических разработок и рабочих программ по развитию творческого потенциала обучающихся.

- Отсроченные результаты: интеграция образовательных компетенций обучающихся с навыками социальной компетентности и реального действия в социуме или социальной группе.

- Повышение социального статуса дополнительного образования детей и взрослых.

- Укрепление материально-технической базы.

Система оценивания проекта основана на критериальном подходе и предполагает вовлечение обучающихся с ОВЗ в процесс оценивания, включая самооценку и взаимооценку. В основе критериев лежат универсальные учебные действия.

Критерии оценивания:

А. Знание, понимание основных принципов экономической жизни семьи; понимание и правильное использование экономических терминов.

В. Обработка, анализ и представление информации в виде простых таблиц, схем и диаграмм.

С. Сравнение, обобщение, классификация, установление аналогий и причинно-следственных связей.

Д. Исследовательские навыки: определение проблемы, постановка цели, подбор источников информации с помощью учителя.

Е. Определение позитивных и негативных последствий решений и действий.

Ф. Представление результатов: соответствие темы и содержания, структурированный материал, логичное и понятное изложение, умение задавать вопросы и отвечать на них, использование видеоряда.

Г. Творческий подход: оригинальность, разнообразие выразительных средств, качество оформления.

Для оценки эффективности занятий также можно использовать следующие показатели:

- степень помощи, которую оказывает педагог учащимся при выполнении заданий;

- поведение детей на занятиях: живость, активность, заинтересованность обеспечивают положительные результаты;

- результаты выполнения творческих заданий, при выполнении которых выявляется, справляются ли ученики с ними самостоятельно.

Методы диагностики: наблюдение, анкетирование, анализ продуктов деятельности, тестирование и шкалирование и др.

Продуктами инновационной деятельности выступают:

1. Раздел на сайте школы (новости проекта, информация о занятиях, виртуальный родительский клуб; методический раздел для педагогов, форум и др.).

2. Модель формирования финансовой грамотности.

3. Методические материалы к адаптированной рабочей программе по курсу внеурочной деятельности «Основы финансовой грамотности»

4. Издание сборника нормативно-правовых актов по формированию финансовой грамотности у обучающихся с ОВЗ.

5. Издание сборника диагностических материалов: «Механизмы и инструменты диагностики финансовой грамотности обучающихся с ОВЗ».

6. Мониторинг апробации проекта.

7. Создана и сопровождается публичная страница, посвященная проекту, на видео холстинге YouTube, в которой размещены видео материалы, созданные авторами проекта, по тематике финансовой грамотности для обучающихся с ОВЗ

8. Подготовка к печати методического пособия «Знания для жизни».

9. Подготовка к печати учебно-методического пособия «Обучение школьников финансовой грамотности: от теории к практике».

10. Подготовка к печати сборника различных игр по финансовой грамотности для обучающихся 5,6,7,8 и 9-х классов.

11. Подготовка к печати методического пособия «Уроки финансовой грамотности».

12. Адаптированная рабочая программа по курсу внеурочной деятельности «Основы финансовой грамотности» (основное общее образование, 5-9 классы, 306 часов).

13. Разработана модель сетевого взаимодействия, позволяющая более оптимально выстроить процесс диссеминации опыта, более эффективно вовлечь в процесс передачи опыта педагогов МБОУ СОШ № 57 ст. Тоицкой: реализованы постоянно действующие семинары для учителей школы на темы: «Реализация модели обучения обучающихся с ОВЗ основам финансовой грамотности», «Внедрение адаптированной рабочей программы по курсу внеурочной деятельности «Основы финансовой грамотности», «Формирование финансовой грамотности у обучающихся с ОВЗ».

14. Создана и сопровождается публичная страница, посвященная проекту, в социальной сети Instagram, в которой отражены основные моменты, интересные общественности по теме реализации проекта.

15. Разработаны методические рекомендации, в которых собраны методические материалы к адаптированной рабочей программе по курсу внеурочной деятельности «Основы финансовой грамотности»: теоретико-методологическое обоснование программы, модельное построение программы, конспекты к занятиям, примерное перспективно-календарное планирование и методические материалы.

16. Приобретены либо изготовлены различные пособия и материалы по тематике проекта (настольно-печатные игры «Монополия», «Монополия: электронный банк», комплексы дидактических и сюжетно-ролевых игр по финансовой грамотности, тематические альбомы, коллекции денег, макеты объектов, предметов, связанных с темой

финансовой грамотности: банкомат, станок для печати денег, здание банка; атрибуты различных рабочих мест, спецодежда, пластиковые платёжные и дисконтные карты, кошельки; деньги, нарисованные детьми, картотека загадок, книги художественные и научно-популярные, комиксы, аудиотека, альбом пословицы и поговорки в картинках, медиатека из презентаций, медиатека интерактивных игр, медиатека мультфильмов, альбомы об одной профессии или нескольких схожих профессиях, карточки о профессиях, дидактические игры, кроссворды, ребусы, лабиринты тематические, игры-путешествия, ненастоящие деньги, металлические устаревшие деньги, альбом «Эволюция денег» и др).

17. Организована коворкинг-зона (помещение) в МБОУ СОШ №57 для реализации занятий с обучающимися с ОВЗ по финансовой грамотности.

Цель построения модели сетевого взаимодействия – создание действенного механизма взаимодействия с организациями на основе взаимовыгодных связей, регламентированных нормативно-правовыми документами в рамках обмена практическим опытом.

Основные задачи:

- формирование актуальных компетенций участников за счет изучения и использования опыта ведущей организации по профилю деятельности;
- предоставление слушателям возможности выбора различных форм обучения в соответствии с индивидуальным образовательным запросом (вебинары, медианары, участие в семинарах, мастер-классы);
- организовать эффективный обмен педагогическими практиками;
- развитие медиакультуры педагогов;
- создание и распространение лучших педагогических практик.

Сетевое партнерство, понимаемое в программе как горизонтальное взаимодействие между образовательными организациями по распространению опыта, будет построена на следующих принципах: открытости как системы; ориентации на конечный результат; добровольности; доступности информации об инновации.

**Основные формы** диссеминации инновационного опыта:

- 1) накопление, обобщение и трансляция продуктов инновационного опыта;
- 2) тьюторскую поддержку школ, осваивающих инновационный опыт МБОУ СОШ №57;
- 3) включение диссеминационной деятельности в планы работы муниципальных образований;
- 4) правовую поддержку деятельности по распространению инновационного опыта и др.

Общее руководство работой по организационному обеспечению и информационной поддержке сетевого взаимодействия осуществляет уполномоченное лицо школы.

Организационное обеспечение сетевого взаимодействия включает следующие процессы:

- подготовительные мероприятия по созданию и(или) оформлению комплекта документов для организации сетевого взаимодействия;
- реализация сетевого взаимодействия может осуществляться в форме очной, очно-заочной или заочной; с использованием (применением) дистанционных образовательных технологий и (или) с использованием электронных образовательных ресурсов;

- информирование партнеров о мероприятиях, совместных событиях, которые могут быть реализованы в сетевой форме;
- направление партнеров в принимающую организацию;
- выполнение условий договора о сетевом взаимодействии или договора о сотрудничестве в части организации необходимых мероприятий по организации сетевой формы обучения; организационно-техническое сопровождение;
- итоговый анализ результатов.

В соответствии с принципами модели и проектируемым содержанием были определены главные структурные компоненты модели:

Целевой компонент, который определяет основные задачи сетевого взаимодействия по определяемым актуальным направлениям деятельности для достижения объединяющей цели: профессионального обучения школьников с ОВЗ.

Управленческий компонент, который выполняет функции координации устойчивого сетевого взаимодействия ОО по определяемым актуальным направлениям деятельности для достижения объединяющей цели.

Организационный компонент, который включает в себя состав участников образовательной сети и способы взаимодействия между ними, формы и методы организации совместной деятельности. Результативный компонент включает в себя мониторинг эффективности сетевого взаимодействия образовательных организаций.

Практическая направленность формирования финансовой грамотности у обучающихся с ограниченными возможностями здоровья – наиболее эффективный и методически верный способ улучшения социально-адаптивных возможностей обучающихся за счет многократного повторения и моделирования практико-ориентированных ситуаций. В специально созданных условиях осуществляется развитие аналитико-синтетического мышления и функции обобщения и планирования в процессе выполнения различных видов экономической деятельности, формирования на ее основе качеств личности, необходимых для адаптации к радикально обновленной социально-экономической среде.

Повышение финансовой грамотности позволяет расширить возможности лиц с ОВЗ более эффективно использовать финансовые услуги. Данный процесс сокращает уязвимость перед финансовыми кризисами, а также ведет к постепенному снижению рисков излишней личной задолженности граждан по потребительским кредитам, уменьшению рисков мошенничества со стороны недобросовестных участников рынка, являясь важным фактором защиты потребителей финансовых услуг. Финансово грамотное население в целом лучше подготовлено к кризисным ситуациям и может лучше защитить себя, лучше ориентироваться в условиях мирового финансового кризиса: разбираться с налоговыми декларациями, выбирать себе пенсионные планы, сберегать свои накопления, правильно принимать инвестиционные и иные финансовые решения.

Все это делает актуальным создание образовательной среды для повышения финансовой грамотности обучающихся с ОВЗ в образовательном учреждении. Поэтому обучить школьников с ОВЗ азам финансовой грамотности - важная и нужная задача. Все это делает актуальным введение задач формирования финансовой грамотности в программы различных школьных предметов, организацию занятий внеурочной деятельности как важного элемента воспитания подрастающего поколения.

В этой связи подготовка обучающихся с ОВЗ к разумному финансовому поведению, что подразумевает умение принимать решения в финансовой сфере, обеспечить личную финансовую безопасность и собственное благосостояние, а также способность и готовность внести вклад в развитие экономики, выступает актуальной задачей образования и ресурсом развития.

Практическая значимость проекта заключается в том, что результаты инновационного проекта могут быть использованы для организации семинаров, конференций и курсов повышения квалификации педагогов и руководителей образовательных организаций Краснодарского края, подлежат распространению в образовательных организациях Краснодарского края. Результаты проекта могут быть использованы для разработки модульной программы повышения квалификации руководителей образовательных организаций.

### Список литературы

1. Антонова Ю. Как и о чем говорить с детьми на уроках финансовой грамотности: пособие для учителей начальных классов и работников системы дополнительного образования. М.: Вита-пресс, 2020. 80 с.

2. Антонова Ю. Обсуждаем, рассуждаем и играем. Креативные задания для детей по финансовой грамотности. М.: Вита-пресс, 2017. 56 с.

3. Бубнова И.С. Особенности профессиональной деятельности вожатого в контексте работы с детьми цифрового поколения // Теория и практика организации летнего отдыха и оздоровления . Материалы Второй Всероссийской научно-практической конференции в рамках проекта «Вожатый будущего». Иркутск. 2021. С. 35-41

4. Бубнова И.С. Роль и место тьютора в цифровой образовательной среде //Реализация ФГОС как механизм развития профессиональной компетентности педагога: инновационные технологии, лучшие образовательные практики. Материалы III Всероссийской тьюторской научно-практической конференции с международным участием. Краснодар, 2021. С. 37-41

5. Бучкова А.И. Сложные ситуации в вопросах и ответах. Финансовая грамотность //Дошкольное воспитание. 2021. №4.С. 43-47

6. Галяева Л.Е. Возможности использования цифрового образования в экономической сфере // Россия: вчера, сегодня, завтра. Материалы I Всероссийской научно-практической конференции. Отв.ред. В.М. Юрченко. 2018. С.63-67

7. Даурова Н.З., Тлехурай-Берзегова Л.Т., Бюллер Е.А., Водождокова З.А. Финансовая грамотность населения: проблемы и перспективы // The Scientific Heritage. 2020. № 47-7 (47). С. 56-59

8. Навазова Т.Г., Бубнова И.С., Пирожкова О.Б., Шибанкова Л.А. Роль и место социально-психологической готовности к инновациям в системе профессионального роста педагога // Казанский педагогический журнал. 2019. № 6 (137). С. 122-133

9. Попова Т. Волшебный банкомат. Детям об экономике. М.: Манн, Иванов Фербер, 2019. 104 с.

10. Рерке В.И. Бубнова И.С., Демаков В.И. Формирование профессиональной мотивации обучающихся в социокультурной среде техникума // Педагогический имидж. 2020.Т.14. №1 (46). С. 33-48

11. Романова В.А., Катькалова А.Л., Бубнова И.С. Обучение финансовой грамотности детей дошкольного возраста: от теории к практике // Обучение и воспитание детей и подростков: от теории к практике. Коллективная монография. Отв. ред А.Ю. Нагорнова, Ульяновск, 2020. С. 140-152
12. Стахович Л.В., Семенкова Е.В. Финансовая грамотность. Сценарии обучающих сказок. М.: Вакоша, 2019. 32 с.
13. Федин С. Финансовая грамотность: материалы для учащихся. В 2-х частях. М.: Вита-пресс, 2020. 112 с.
14. Bubnova I.S., Tatarinova L.V., Rerke V. I., Balabina N. M., Zhigalova O.V., Kurbanov R.A., Cherekhovskaya L.S. Study of Gender Identity Features in Adolescent Orphan Girls: Russian View // Journal of Environmental Treatment Techniques. 2020. Volume 8, Issue 4, Pages: 1309-1314.
15. Rerke V.I., Tatarinova L.V., Bubnova I.S., Babitskaya L.A., Bakhareva E.V. Creativity and innovations of teachers of modern school: empirical aspect // ESPACIOS. 2020. Vol. 41 (N° 06): Page 28.

### **1.3. Педагогические условия оценивания физического развития и подготовленности детей дошкольного возраста**

В последние годы, в связи с ухудшением здоровья детей и преобладанием неблагоприятных факторов большую популярность среди ученых приобретает исследования проблем физического развития и физической подготовленности детей дошкольного возраста [4, с. 19].

Физическое развитие – это процесс изменения форм и функций организма человека в течение индивидуальной жизни [10, с. 5]. Физическое развитие характеризуется изменением трех групп показателей. К первой группе относятся показатели телосложения (длина тела, масса тела, осанка, объемы и формы отдельных частей тела, величина жировоголожения и т.д.), которые характеризуют, прежде всего биологические формы или морфологию человека. Ко второй группе показатели здоровья, отражающие морфологические и функциональные изменения физиологических систем организма человека. Решающее значение на здоровье человека оказывает функционирование сердечно-сосудистой, дыхательной и центральной нервной систем, органов пищеварения и выделения, механизмов терморегуляции и других [7, с. 10]. И к третьей группе показатели развития физических качеств, такие как сила, выносливость, быстрота, ловкость, гибкость. В настоящее время наблюдается снижение уровня здоровья подрастающего поколения и огромный интерес к проблеме индивидуального здоровья детей. Одним из важнейших вопросов, встающих перед обществом на всех этапах его развития, является здоровье детей. Наблюдение за ним всегда осуществляется более тщательно [2, 3, 5]. Гармоничное физическое развитие практически всегда свидетельствует о хорошем здоровье ребенка. Физическое развитие детей требует постоянного изучения и оценки, чтобы выработать критерии оценки, делать выводы, применять их на практике [1, с. 38]. В исследованиях необходима сконцентрированность на детском периоде жизни, так как именно этот период определяет развитие потенциальных возможностей взрослого человека [9, с. 220]. В детстве человек

осуществляет более напряженную и сложную работу по саморефлексии, самопостроению, самоконтролю и саморегулированию. Поэтому именно на этапе дошкольного возраста приоритетным являются задачи воспитания у детей мотивации на здоровье, ориентации их жизненных интересов на здоровый образ жизни. [6, с. 36].

Для детей, проживающих в условиях Европейского Севера, риск задержки физического развития и развития психофизиологических функций связан еще и с экстремальными климато-географическими факторами [8, с. 136]. Так, например, в продолжительные периоды «биологической тьмы» и «термальных стрессов» дети длительное время проводят в закрытых помещениях при искусственном освещении, испытывая сенсорную депривацию, что способствует задержке развития зрительно-пространственного восприятия [4, с. 19].

Исходя из этого, существует потребность в комплексном оценивании физического развития и физической подготовленности детей дошкольного возраста [13, С.58]. Не ставя своей задачей, рассмотрение всей сложной, многоплановой проблемы оценивания в данном исследовании особо отметить моменты оценки уровня физической подготовленности и физического развития у дошкольников 5 и 6 лет постоянно проживающих в условия Архангельского региона.

**Целью исследования** явилось оценить физическое развитие и физическую подготовленность детей дошкольного возраста.

**Задачи исследования:**

1. Определить физическое развитие дошкольников.
2. Выявить физическую подготовленность дошкольников.
3. Сравнить полученные результаты исследования со средними показателями для дошкольников, проживающих в Арктическом регионе.

**Объект исследования:** показатели физического развития и физической подготовленности детей 5-6 лет.

**Предмет исследования:** дошкольники в возрасте 5-6 лет Архангельского психолого-педагогического центра.

**Организация и методы исследования.** Исследование проводилось в Центре психолого-педагогической реабилитации и коррекции г. Архангельска. Были обследованы дети в возрасте 5 и 6 лет в количестве 36 человек. Исследуемая группа состояла из 18 мальчиков и 18 девочек. Все дети постоянно проживают в Архангельском регионе с детства.

Для определения физического развития дошкольников были сняты антропометрические данные: измерение длины тела, массы тела, окружности грудной клетки.

Для оценки физического и двигательного развития детей использовался метод индексов [14, С.12]:

- весо-ростовой индекс Кетле;
- Индекс крепости телосложения (Пинье);
- Индекс, характеризующий развитие грудной клетки (Эрисмана);
- динамометрия обеих кистей рук.

Физическую подготовленность оценивали с помощью диагностических тестов для дошкольников [11]:

- скоростные способности: бег на дистанцию 30 метров, бег на дистанцию 10 метров с хода;

- способность к выносливости: бег на дистанцию 90 метров для мальчиков и девочек 5 лет, и 120 метров – для мальчиков и девочек 6 лет;

- скоростно-силовые способности: прыжок в длину с места, бросок набивного мяча (1 кг) двумя руками из-за головы из исходного положения стоя;

- координационные способности (ловкость): прыжки через скакалку. Делаются две попытки, засчитывается лучший результат. Важно правильно подобрать скакалку для каждого ребенка.

- гибкость: наклон туловища вперед на скамейке.

Обследование детей проводится как в помещении (физкультурный зал), так и на физкультурной площадке. На физкультурной площадке проводятся следующие тесты: бросок набивного мяча, бег на дистанции: 10м, 30м, 90м, 120 м. Обследование проводилось в течение нескольких дней, весной, в теплое время года в одинаковых условиях для всех детей. Измерение физической подготовленности проводилось воспитателем вместе с инструктором по физическому воспитанию и с письменного согласия родителей.

Перед выполнением контрольных двигательных тестов проводилась разминка, включающая следующие упражнения: спокойная ходьба, переходящая в бег, непрерывный бег 1,5 минуты, дыхательные упражнения. Для формирования мотивации, все тесты проводились в игровой форме, с определением лучших в своей возрастной группе и награждением победителей.

**Результаты исследования и их обсуждение.** Сравнивая антропометрические данные и средние показатели двух возрастных групп, выявили, что в возрастной группе «5 лет» у всех мальчиков и девочек длина тела превышает норму, по сравнению с детьми постоянно проживающими в Архангельском регионе. Показатели массы тела превышают норму у 5 мальчиков и 7 девочек, у двух мальчиков он ниже нормы. Округлость грудной клетки у всех девочек и 5 мальчиков выше нормы, а у 2-х мальчиков соответствует норме. В возрастной группе «6 лет»: длина тела выше нормы у 4 мальчиков и 6 девочек, а у 3 мальчиков и 2 девочек ниже нормы. Масса тела превышает норму у 5 мальчиков и 7 девочек, а у 3 мальчиков и 1 девочки - ниже нормы; показатели округлости грудной клетки: у 4 мальчиков и 3 девочек выше нормы, а у 2-х мальчиков и 3-х девочек ниже нормы.

Определив средние показатели массы и длины тела, округлости грудной клетки оказалось, что длина тела превышает норму у мальчиков 5 лет на 6,16 %, масса тела на 13,6 %, округлость грудной клетки на 5,4% (табл. 1).

У мальчиков 6 лет было выявлено, что показатель длины тела находится ниже нормы, а масса тела и округлость грудной клетки в пределах нормы (табл.1).

У девочек 5 лет все показатели превышают норму: длина тела на 13,6%, масса тела на 23,7%, округлость грудной клетки на 7,3% (табл. 2).

Оценивая результаты девочек 6 лет выявили, что длина тела и округлость грудной клетки в пределах нормы, а масса тела ниже нормы на 4,6%, (табл.2).

В результате анализа проведенных исследований было оценено физическое развитие дошкольников 5 и 6 лет, постоянно проживающих в Архангельском регионе. Весо-ростовой показатель Индекс Кетле показал, что он выше показателей нормы в обеих

группах дошкольников. Индекс крепости телосложения Пинье указывает, что все дошкольники имеют слабое телосложение. Индекс Эрисмана показал, что у мальчиков 5 и 6 лет среднее развитие грудной клетки, а у девочек обеих возрастных групп слабое развитие грудной клетки.

**Таблица 1 - Оценка развития мальчиков 5 и 6 лет**

№	Показатели	мальчики			
		5 лет	Норма, 5 лет	6 лет	Норма, 6 лет
1	Длина тела, см	113,07±1,61	106,5	112,88 ±1,3	118,8
2	Масса тела, кг	20,56±1,3	18,1	22,05 ±1,73	22,6
3	Окружность грудной клетки, см	59,43 ±1,64	56,4	60,5 ±1,83	60,2
4	Индекс Кетле, ус.ед	181,32 ±9,38	169,05	195,17 ±14,92	190,24
5	Индекс Пенье, ус.ед	33,09 ±1,67	32	30,33 ±3,28	34,3
6	Индекс Эрисмана, ус.ед	2,89 ±0,96	3,15	4,06 ±1,65	0,8
7	Динамометрия, правая кисть, кг	8,57±0,57	8	9,38±0,73	9,2
8	Динамометрия, левая кисть, кг	7,86±0,67	7,2	7,63±0,63	8,46

**Таблица 2 - Физическое развитие девочек 5 и 6 лет**

№	Показатели	девочки			
		5 лет	Норма, 5 лет	6 лет	Норма, 6 лет
1	Длина тела, см	119,71±3,61	105,4	116,63 ±2,11	118,0
2	Масса тела, кг	21,9±1,33	17,7	20,83 ±0,52	22,5
3	Окружность грудной клетки, см	60,0 ±1,38	55,9	57,25 ±0,94	58,6
4	Индекс Кетле, ус.ед	182,3 ±6,42	167,93	178,65 ±3,92	177,68
5	Индекс Пенье, ус.ед	37,81 ±1,97	31,8	38,55 ±1,86	34,9
6	Индекс Эрисмана, ус.ед	0,14 ±1,2	3,2	-1,06±1,02	1,2
7	Динамометрия, правая кисть, кг	8,29±0,84	7	7,63±0,6	8,3
8	Динамометрия, левая кисть, кг	7,43±0,87	6,1	6,13±0,35	7,7

Исходя из всего вышесказанного, считаем возможным отметить, что дошкольники 5 и 6 лет имеют средний и низкий уровень физического развития. Следует учесть, что организм дошкольников находится на стадии незавершенного формирования. Морфологические параметры, определяющие физическое развитие, основными из которых являются длина, масса тела и окружность грудной клетки развиваются неравномерно.

Для определения силы использовалась кистевая динамометрия. Результаты кистевой динамометрии правой и левой кисти показали, что у мальчиков и девочек 5 лет в норме, у девочек и мальчиков 6 лет ниже нормы (табл. 1 и 2).

Тестирование уровня физической подготовленности дошкольников включало контрольные тесты по программе физического воспитания в детском саду, а для их оценки использовались ориентировочные показатели физической подготовленности детей 3-7 лет [11]. Педагогическим условием для тестирования было обязательное знание физического упражнения и умение его применять в действии.

Для оценки быстроты использовались бег 30 м с высокого старта и 10 м. с ходу (табл. 3).

Результаты мальчиков и девочек оценивались отдельно и сравнивались с должными нормативами для дошкольного возраста. Оценка быстроты у дошкольников указывает, что у мальчиков и девочек 6 лет результаты выше, по сравнению с пятилетками. При сравнении с нормативными значениями наблюдается противоречивая тенденция, в беге на 30 м исследуемые дошкольники отстают по сравнению со своими сверстниками, а в беге 10 м с ходу, наоборот показывают высокий результат (табл. 3). Следовательно, можно считать, что у дошкольников уже в 5 и 6 лет достаточно развиты скоростные способности, хотя сенситивным период развития этого качества отмечается лишь в 9-11 лет.

**Таблица 3 - Оценка беговых тестов мальчиков и девочек 5 и 6 лет**

№	Показатели	Двигательные способности	Мальчики			
			5 лет	Норма, 5 лет	6 лет	Норма, 6 лет
1	Бег 30 м, сек	скоростные	8,9±0,18	8,2-7,0	8,04 ±0,19	7,0-6,3
2	Бег 10 м с ходу, сек	скоростные	2,83±0,17	3,8-3,7	2,3 ±0,07	2,5-2,1
3	Бег 90 м, сек	выносливость	28,77 ±1,04	31,6-34,6	–	
4	Бег 120 м, сек	выносливость	–		29,28 ±1,3	31,9-35,0
			Девочки			
5	Бег 30 м, сек	скоростные	9,54±0,11	8,5-7,4	8,45±0,09	7,5-6,6
6	Бег 10 м с ходу, сек	скоростные	2,53±0,05	4,0-3,8	2,23±0,06	2,6-2,2
7	Бег 90 м, сек	выносливость	29,66±1,08	32,0-35,0	–	
8	Бег 120 м, сек	выносливость	–		28,71±0,81	32,0-36,0

Программа физического воспитания предусматривает постепенное развитие выносливости у детей 5 и 6 лет. Поэтому тесты для определения выносливости в разных возрастных группах различные. Для определения выносливости у пятилеток использовался бег на 90м, для шестилеток – бег на 120м. Дети дошкольного возраста по данным специалистов, обладают большими возможностями в проявлении общей выносливости. Основной формой воспитания общей выносливости является игровая деятельность. При оценивании дошкольников Архангельского региона отмечается развитие выносливости как у мальчиков, так и у девочек. В возрастных группах 5 лет и 6 лет показаны результаты лучше, по сравнению с установленными для дошкольников (табл. 3).

При определении скоростно-силовых способностей использовались тесты: прыжок в длину с места и метание набивного мяча 1 кг двумя руками из-за головы из исходного положения стоя.

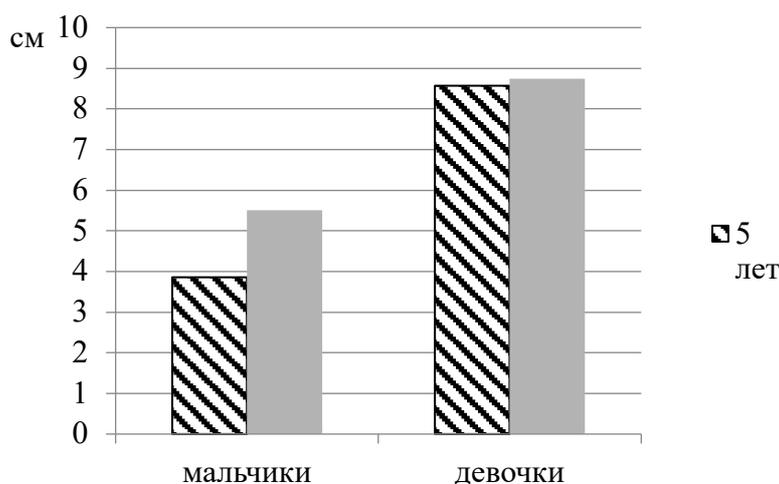
Результаты двигательных тестов сравнивались с ориентировочными показателями для дошкольников. Было установлено, что у мальчиков и девочек 5 и 6 лет результаты входят в норму для развития скоростно-силовых способностей в этих возрастных группах (табл. 4).

Результаты показателей при метании набивного мяча получились следующие: показатели мальчиков 5 лет и девочек 5 лет выявили минимальный результат нормы. При оценке показателей этого же теста у мальчиков 6 лет и девочек 6 лет отмечаются средние результаты (табл. 4).

**Таблица 4 - Оценка скоростно-силовых способностей мальчиков и девочек 5 и 6 лет**

№	Показатели	Двигательные способности	Мальчики			
			5 лет	Норма, 5 лет	6 лет	Норма, 6 лет
1	прыжок в длину с места	скоростно-силовые	97,57±246	85-130	105,88±1,33	100-140
2	метание набивного мяча 1 кг	скоростно-силовые	169,57±6,3	160-230	240,88±11,74	175-300
			Девочки			
3	прыжок в длину с места	скоростно-силовые	93,86±2,56	85-125	104,63±0,89	90-140
4	метание набивного мяча 1 кг	скоростно-силовые	157,71±12,22	150-225	178,88±7,93	170-280

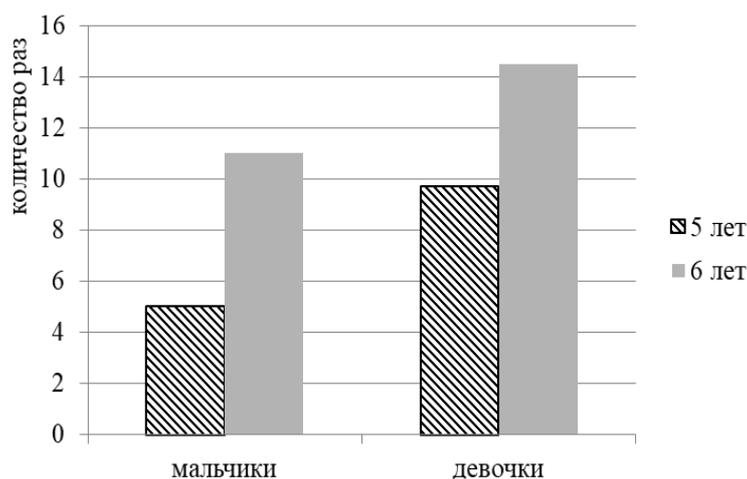
При оценивании гибкости использовался тест наклон вперед стоя на скамейке (рис. 1). Оценивая мальчиков и девочек 5-6 лет выявлено, что девочки обладают этим качеством лучше по сравнению с мальчиками этого же возраста. Отмечается, что в ходе естественного развития ребенка, гибкость развивается и дошкольники показывают увеличение результата из года в год.

**Рисунок 1 - Оценка гибкости у дошкольников 5 и 6 лет**

Для определения ловкости и координации движений использовали прыжки через скакалку и выявили, что во всех возрастных группах показатели в пределах средней нормы (рис. 2).

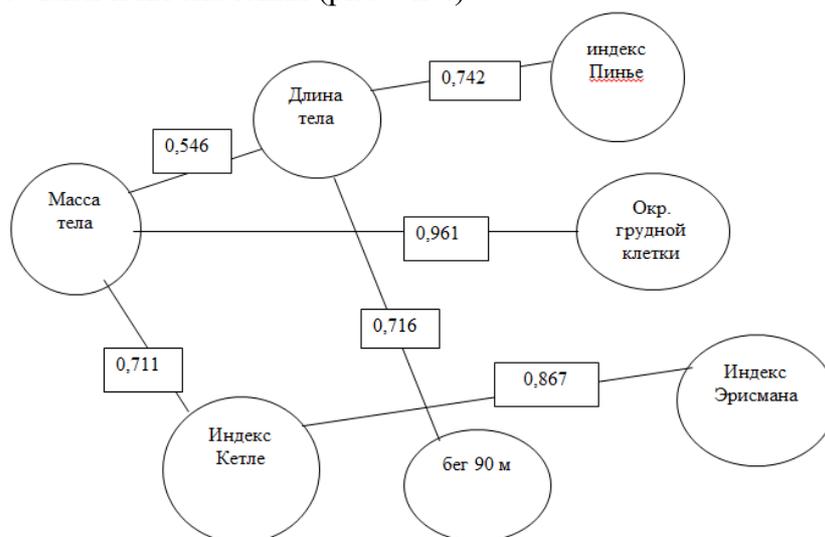
При более детальной оценке выявили, что девочки более координированы по сравнению с мальчиками и лучше выполняют двигательный тест как в 5 лет, так и в 6 лет. Так же отмечается рост координации движений и у мальчиков и у девочек в ходе возрастного развития.

Таким образом, при оценке двигательных качеств дошкольников исследуемой группы учитывалось, что показатели физического развития тесно связаны с физической подготовленностью детей. Как правило, дети с гармоничным физическим развитием имеют хорошие показатели физической подготовленности [13, С. 58].



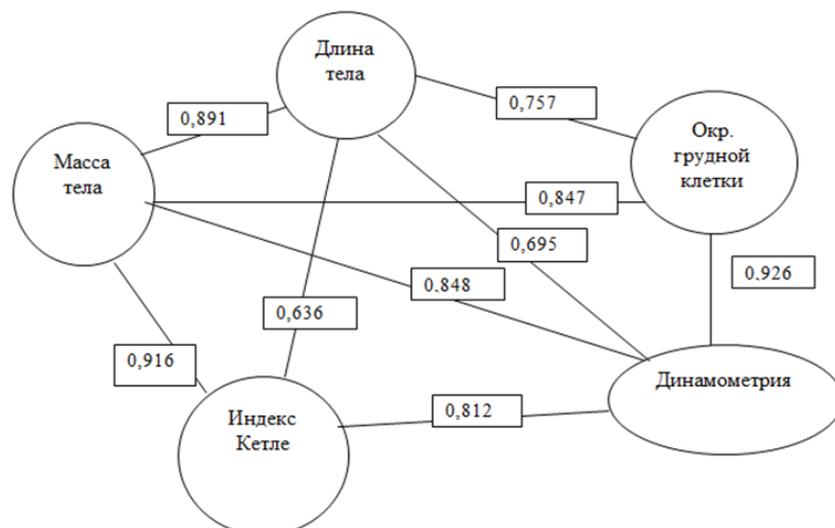
**Рисунок 2 - Оценка координационных способностей у дошкольников 5 и 6 лет**

В ходе исследования были установлены статистические связи физического развития и физической подготовленности дошкольников. Однако при оценке корреляционных связей были установлены средние и ниже средних величины практически во всех контрольных упражнениях. На рисунках, представлены сильные корреляционные связи и их значения (рис.3 и 4).



**Рисунок 3 - Корреляционный анализ физического развития и физической подготовленности мальчиков 5-6 лет**

У мальчиков 5-6 лет ярко выражены корреляционные связи между показателями физического развития и слабо выражены между показателями физической подготовленности. Средняя корреляция между показателем бег на 30 м и показателями физического развития, так как разговор идет о детях дошкольного возраста, то это считается достаточной корреляцией. Существует высокая корреляционная связь между показателем бега на 90 м и длиной тела. Очевидно, высоким дошкольникам легче преодолеть длинную дистанцию. Также существует средняя корреляция между показателем бег на 30 м и показателями физического развития. Существует высокая корреляционная связь между показателями индекса Кетле и индексом Эрисмана.



**Рисунок 4 - Статистические связи физического развития и физической подготовленности девочек 5-6 лет**

У девочек 5-6 лет также ярко выражены корреляционные связи между показателями физического развития и слабо выражены между показателями физической подготовленности. Также существует высокая корреляционная связь между показателями силы и показателями физического развития, так как с ростом тела повышается и сила. Существует высокая корреляционная связь между показателем динамометрией кистей и показателями физического развития (рис. 4).

Очевидно, что физическое воспитание является существенным аспектом дошкольного воспитания в целом. Важно так организовать физическое воспитание детей дошкольного возраста, чтобы в его процессе развивались не только двигательные умения, навыки и физические качества, но и положительное отношение к физической активности и здоровому образу жизни [12, с. 2]. Необходимо с раннего детства устанавливать правильный двигательный режим для правильного и гармоничного развития ребенка [15, с. 206]. Физическое воспитание дошкольника это не только педагогический процесс, направленный на формирование двигательных навыков, психофизических качеств, но и на достижение физического совершенства. Он играет важнейшую роль в формировании физической культуры ребенка, передает ему как общечеловеческие, так и национально культурные ценности. Важно, формируя культуру тела, одновременно гармонически развивать личность ребенка, стимулировать раскованность и свободу его движений, активизировать творчество.

Для достижения здоровья ребенка необходимо помочь ему адаптироваться к окружающему миру и быть в гармонии с ним. Развитие телесной культуры, психофизических возможностей ребенка, духовности и творчества обеспечивают состояние относительного здоровья. Следует обращать внимание на воспитание у детей мотивации на здоровый образ жизни, желание заниматься физической культурой и спортом.

По результатам проведенных исследований можно сделать следующие **выводы**:

1. Анализ результатов физического развития, показал, что организм занимающихся находится на стадии формирования и относится к среднему уровню физического развития,

незначительно превышая его средние показатели. Морфологические параметры, определяющие физическое развитие, основными из которых являются длина и масса тела, окружность грудной клетки увеличиваются неравномерно.

2. Установлено, что результаты физической подготовленности дошкольников 5 и 6 лет практически во всех контрольных упражнениях в пределах средних значений, как у мальчиков, так и у девочек.

3. Оценивая двигательные (физические) качества выявлено, что дошкольники 5 и 6 лет развиваются за счет естественного развития и целенаправленной системы физического воспитания в детском саду.

### Список литературы

1. Бардеева О.А. Динамика временных параметров сенсомоторных реакций у детей 7-9 лет с разным уровнем физической подготовленности / Бардеева О.А., Т.В. Волокитина, Н.Б. Лукманова // Экология человека. 2010. № 9. С. 38-42.

2. Борейко А.П., Физическое развитие детей/ Борейко А.П., Лукина С.Ф., Чуб И.С. // Учебное пособие. - Архангельск, 2021.

3. Волокитина Т.В. Здоровье школьников: роль биологических и социальных факторов/ Т.В. Волокитина // Академические чтения. 2004. С. 149.

4. Волокитина Т.В., Особенности когнитивного развития детей дошкольного возраста/ Т.В. Волокитина, Е.В. Попова // Экология человека. 2008. № 4. С. 19-22.

5. Волокитина Т.В., Учебно-методические рекомендации по теме «Физическое развитие и физическое воспитание детей»/ Т.В. Волокитина, Л.Н. Никитинская. - Архангельск, 1992.

6. Грибанов А.В., Синдром дефицита внимания с гиперактивностью: особенности физиологического статуса детей/ А.В. Грибанов, Т.В. Волокитина, Е.А. Гусева, Д.Н. Подоплекин // Экология человека. 2002. № 1. С. 36.

7. Грибанов А.В., Состояние вегетативной регуляции у дошкольников и первоклассников Севера/ А.В. Грибанов, Т.В. Волокитина, О.В. Самодова // В сборнике: Дети Севера: здоровье, рост и развитие. Материалы I научно-методической конференции, VII Ломоносовские международные чтения. 1995. С. 10-12.

8. Грибанов А.В., Социально-физиологические особенности развития ребенка на Севере/ А.В. Грибанов, Т.В. Волокитина, Е.А. Гусева, Д.Н. Подоплекин // Экология человека. 2004. Т. 1. С. 136.

9. Зотова А.А., Особенности зрительного восприятия детей 6–8 лет с нарушением зрения / А.А. Зотова, Т.В. Волокитина // Современные проблемы науки и образования. 2012. № 1. С. 220.

10. Кенеман, А. В. Теория и методика физического воспитания детей дошкольного возраста: [Учеб. для пед. ин-тов по спец. 2110 "Дошк. педагогика и психология (дошкольная)"] / А. В. Кенеман, Д. В. Хухлаева. - 3-е изд., испр. и доп. - М.: Просвещение, 1985. - 271 с.

11. Ориентировочные показатели физической подготовленности детей 3-7 лет // Постановление Правительства РФ от 29 декабря 2001 г. N 916 «Об общероссийской системе мониторинга состояния физического здоровья населения, физического развития детей, подростков и молодежи»[Электронный ресурс] <https://base.garant.ru/12125274/>. Дата обращения: 18.11.2021.

12. Решетнева Г.А., Концепция формирования основ здоровой жизнедеятельности ребенка на начальных этапах его индивидуального развития/ Г.А. Решетнева, Л.И. Лубышева // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. 2002. № 4. С. 2.

13. Труфанова А.В., Оценка эффективности подготовки и прогнозирование развития физических качеств у детей, занимающихся спортивной акробатикой / А.В. Труфанова, В.Г. Черноземов, С.Г. Суханов, Н.В. Афанасенкова, И.Е. Корельская // Теория и практика физической культуры. 2019. № 9. С. 58-60.

14. Черноземов В.Г. Оценка физического развития и функционального состояния здоровья / В.Г. Черноземов, В.В. Сеницкий, Е.Ю. Сеницкая. - Архангельск, 2011. – 54 с.

15. Шемякин А.А., Оценка физического развития детей 6-8 лет, занимающихся лыжной подготовкой / А.А. Шемякин, Н.В. Сухов, Е.П. Пентюшенкова, И.Е. Корельская // В сборнике: Актуальные вопросы психологии и формирования здорового образа жизни студенческой молодежи. материалы XIII Международной студенческой научной конференции «Студенческий научный форум» – 2021. 2021. С. 206-209.

#### **1.4. Исследование деятельности педагогов дошкольных образовательных организаций по ранней профессиональной ориентации**

Вхождение России в число десяти ведущих стран мира по качеству общего образования определено как ведущее направление государственной политики Российской Федерации, ориентированной на обеспечение глобальной конкурентоспособности российского образования. В настоящее время повышение качества образования возможно за счет использования современных образовательных программ и педагогических технологий, в полной мере отвечающих вызовам современности, а также постоянного мониторинга результативности деятельности педагогов.

Профессиональное самоопределение личности, в частности, выбор профессии, во все времена была актуальной, как для государства, так и его граждан [6]. Российская национальная стратегия проблемы профориентации ориентирована на интеграцию, баланс интересов, от которых в конечном итоге зависит состояние общества, развитие рынка труда, занятость населения, их экономическое благополучие, возможность выявления талантов и применение их в разнообразных сферах деятельности.

В современном мире проблема профориентации чрезвычайно актуальна и причинами этого являются стремительные изменения в различных сферах жизни, и, прежде всего, социально-экономические трансформации, демократизация общества, глобализация рынка труда, модернизации производства, появление новых профессий в связи с научно-техническим прогрессом.

В настоящее время преобразования в обществе требуют от человека - способности к самостоятельной постановке жизненных целей, возможности осуществления собственного независимого выбора, уверенности в себе в сочетании с ответственностью, добросовестностью, способностью к принятию другой точки зрения, взаимопониманию. Поэтому проблема ранней профессиональной ориентации становится все более актуальной, начиная с дошкольного детства.

Однако нельзя не отметить, что существует сложность решения данной задачи, которая обусловлена своеобразием дошкольного образования, возрастными особенностями детей дошкольного возраста, связанными с познанием сущности труда взрослых как социального явления. Знакомство детей дошкольного возраста с миром профессий взрослых во многом осложняется его многообразием и динамичностью. В современном мире существует более сорока тысяч профессий, которые постоянно появляются или исчезают. В современной России по данным «Единого тарифно-квалификационного справочника» насчитывается более семи тысяч профессий. Исходя из вышесказанного назрела необходимость анализа состояния и результативности педагогического сопровождения ранней профессиональной ориентации дошкольников.

Обратимся к понятию «ранняя профориентация в период дошкольного детства», которое на сегодняшний день носит дискуссионный характер. Безусловно, никто не считает раннюю профориентацию в период дошкольного детства способом формирования у детей готовности осуществить осознанный выбор профессии к концу дошкольного детства, многие педагоги дошкольного образования не принимают данное понятие, так как оно вызывает ассоциацию форсирования развития ребенка, его искусственного взросления, потери своеобразия дошкольного образования. Однако учеными и практиками все отчетливее проводится мысль, что в дошкольных образовательных организациях (далее – ДОО) необходимо организовать целенаправленную работу в области ранней профориентации детей [1].

Отечественные ученые (С.Я. Батышев, Э.Р. Саруханов, С.И. Сотникова, С.Н. Чистякова, П.А. Шавир). отмечают разные теории и подходы к ранней профориентации, которые в свою очередь также имеют тенденцию к изменению. Анализ отечественного опыта изучения ранней профориентации показал фрагментарность исследований, отсутствие системности в подходе к рассмотрению такого сложного и многообразного процесса, как ранняя профориентация. Обратимся к наиболее распространенным научным подходам к профориентационной работе (таблица 1).

Представленная классификация получена исходя из трех ракурсов рассмотрения – целевого, содержательного и организационного. Представленные в таблице подходы не встречаются в чистом виде и постоянно взаимодействуют. Поэтому при разработке содержания, организации и проведении профориентационной работы необходимо использовать преимущества тех или иных подходов.

Кроме того, существуют две диаметрально противоположные точки зрения:

- одна точка зрения, что ознакомление дошкольников с миром профессий рассматривается как средство социализации и воспитания, целенаправленного сопровождения для отражения детьми полученных впечатлений в игре, а также переноса на собственную трудовую деятельность, что не отрицает возможности целенаправленного ознакомления дошкольников с трудом взрослых как средства для ориентации ребенка в сфере его будущей возможной профессиональной деятельности, но и не ставит ее как цель.

- вторая, которой придерживается А.Г. Асмолов, заключается в противоположной позиции против ранней профориентации, профориентации и профессионализации. «... когда я вижу исследования о профориентации в старших группах детского сада к шахтерским профессиям с шестилетнего возраста, - пишет А.Г. Асмолов, - то оцениваю это как

риски... Доведённая до предела профессионализация в социализации – великая опасность в детстве. Детство не сводится к профессионализации» [2, с. 13].

**Таблица 1 - Классификация современных научных подходов к профориентации (по Т.Э. Дусь)**

Подходы к профориентации	Подходы к содержанию профориентации	Подходы к организации профориентации
Педагогический (изучаются формы и методы учебной и воспитательной работы профориентационной направленности).	Системно-структурный (изучение состава) компонентов и отношений между компонентами объекта -целью, задачами, принципами, ценностями, формами, методами, средствами).	Системно-функциональный (подразумевает вовлечение в профориентационную работу всего педагогического коллектива).
Психологический (особенности исследований психологических особенностей личности, ценностные установки и мотивации).	Личностно-ориентированный (предполагает рассмотрение классической триады профориентации по Е.А. Климову «хочу» - «могу» - «надо», где «хочу» - это склонности, интересы, запросы опанта, «могу» - его способности, навыки, медицинские показатели, «надо» - потребности общества в кадрах).	Личностно-ориентированный (состоит в умении педагогов сотрудничать с обучающимися при оказании им содействия в выборе профессии в соответствии с индивидуальными особенностями и потребностями рынка труда).
Социологический (исследуются социальные факторы, влияющие на выбор профессии).	Социо-ориентированный (подразумевает успешную социализацию обучающихся).	Просветительский (основной упор делается на направление профориентации - профпросвещение).
Экономический (изучение профориентационной деятельности).	Комплексный (подразумевает постоянное, непрерывное использование всех трех описанных в предыдущем параграфе подходов).	Диагностический (изучение профессиональных намерений обучающихся)
Междисциплинарный (появление и развитие новой научной дисциплины – профориентологии).		Воспитательный (связан с реализацией основной функции педагога – формированием ума, характера, чувств, воли, умений).
		Комплексный (подразумевает постоянное, непрерывное использование просветительского, диагностического и воспитательного подходов)
		Дифференцированный (связан с распределением обучающихся по группам для проведения профориентационных мероприятий в зависимости от их психобиологических особенностей)

В отечественной (Е.А. Климов, Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова, Н.С. Пряжников, Г.С. Прыгин и др.) и зарубежной (Р. Амтхауер, Р. Кеттел, У. Мозер, Х. Томэ, Д. Холланд и др.) науке проблема профессионального самоопределения личности в аспекте выбора

профессии традиционно рассматривается как значимая на более поздних этапах онтогенеза.

Как следует из исследований ученых (Е.А. Климов, Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова) самым активным периодом становления личности в этом плане является юношеский возраст, когда взрослеющий человек становится способным к самостоятельной постановке жизненных целей и его собственный независимый выбор является жизненно необходимым, заставляет думать о целях жизни. Как отмечал Э.Ф. Зеер при этом многочисленные факторы, являющиеся детерминантами выбора профессии (мнение родителей, уровень притязаний и способностей, информированность и осведомленность, элитарные ориентации, СМИ, социально-экономические условия и пр.), чаще всего не совпадают, что ведет к внутриличностному конфликту.

«Ранняя профессиональная ориентация дошкольников» их сущностная дифференциация имеет психолого-возрастной аспект, различные функциональные назначения и задачи. Профессиональная ориентация на уровне дошкольного детства рассматривается как развивающая, обогащающая культурные практики ребенка и ориентирована на социализацию детей в мире профессиональной деятельности взрослых, не предполагающей выбор профессии, тогда как профессиональная ориентация, начиная с юношеского возраста по сути — функциональная, ориентированная на профессиональный выбор.

Термин «ранняя профессиональная ориентация» не включен в содержание образовательных областей и целевые ориентиры на этапе завершения дошкольного детства в федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования (далее – ФГОС ДО). Вместе с тем интерес к ранней профессиональной ориентации в период дошкольного детства в теории и практике дошкольного образования явно нарастает. Исследователи рассматривают раннюю профориентацию как процесс развития предпосылок для формирования профессиональных компетенций, целью которого является развитие эмоционального отношения ребенка к миру профессий, раскрытие потенциальных способностей и задатков личности в различных видах профессий [8].

Развиваясь по спирали, дошкольная педагогика многократно возвращалась к проблеме ознакомления детей с профессиями взрослых. В современном мире, особенно в условиях города, профессии стремительно модернизируются, ориентируясь на рынок труда; профориентационный марафон «Профессии моего города» становится атрибутом жизни. Рынок труда претерпевает изменения каждый год, спрос на одни профессии растет, на другие – падает. Многочисленные сайты и компании по трудоустройству ежегодно создают рейтинги самых востребованных профессий в крупных городах. По ним можно отследить актуальные тенденции рынка профессий, а, следовательно, и определить, с какими профессиями целесообразно знакомить старших дошкольников как юных жителей городов в контексте ранней профессиональной ориентации [5].

Это необходимо не для того, чтобы дети гарантированно смогли бы найти работу в большом городе, став взрослыми; не для сверххранной профилизации или профориентации на профессии города, а в целях доступной возрасту социализации, помощи ребенку-дошкольнику осознания без каких профессий невозможна жизнь современного города – города, в котором он живет.

Таким образом, в настоящее время ранняя профориентация детей, начиная с дошкольного возраста, рассматривается как актуальная задача социализации, что обусловлено значимостью приобщения к миру профессий, трудовой деятельности людей в целом; необходимостью формирования ценностных ориентаций, определяющих отношение к труду как социальному явлению. Для формирования «ориентировочной основы» выбора профессии важен позитивный образ профессионала, поэтому ранняя профессиональная ориентация базируется на раскрытии ребенку личностных черт профессионала, его эмоционально положительного образа. В современном мире система педагогического сопровождения ранней профессиональной ориентации находится в стадии формирования и это является одной из причин профессиональных дефицитов педагогов дошкольного образования.

В целях уточнения данных по исследованию результативности деятельности педагогов по ранней профессиональной ориентации профессорско-преподавательским составом кафедры дошкольного образования Санкт-Петербургской академии постдипломного педагогического образования в начале 2021 года проводилось исследование. В исследовании принимали участие 18 Информационно-методических центров (далее – ИМЦ) административных районов Санкт-Петербурга и 111 ДОО города; 2214 педагогов дошкольного образования, исследованием также было охвачено 29488 детей дошкольного возраста.

Исследование осуществлялось по двум взаимосвязанным направлениям:

- через анкетирование методистов по дошкольному образованию районных ИМЦ Санкт-Петербурга и экспертную оценку содержания сайтов данных организаций;
- через анкетирование руководителей ДОО и самоанализ результативности деятельности педагогов на основе педагогической диагностики, а также выборочную экспертную оценку сайтов 108 ДОО из 18 административных районов города.

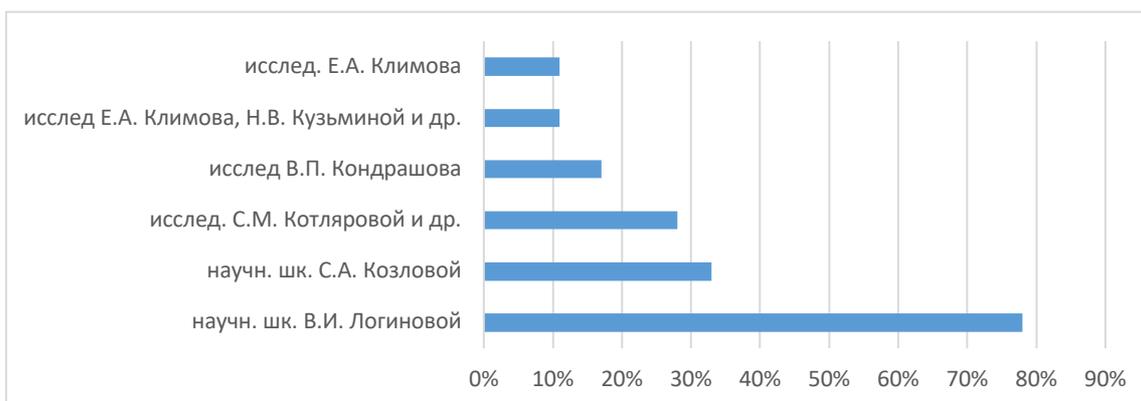
**Таблица 1 - Методологические основания систем методического сопровождения педагогов по организации ранней профориентации дошкольников**

№ п/п	Научные концепции	Кол-во выборов
		Ранняя профориентация
1.	Формирование системных знаний о труде взрослых (исследования научной школы В.И. Логиновой)	14
2.	Ознакомление с профессиями на основе концепции социализации ребенка-дошкольника (научная школа С.А. Козловой)	6
3.	Ознакомление дошкольников с трудом взрослых (исследования С.М. Котляровой, Г.П. Лесковой, Е.И. Радиной)	5
4.	Формирование профессиональной составляющей «образа Я» ребенка-дошкольника в игровой деятельности (исследование В.П. Кондрашова)	3
5.	Профессиональное самоопределение личности (исследования Е.А. Климова, Н.В. Кузьминой и др.)	2
6.	Характеристика допрофессионального онтогенеза человека как субъекта труда (исследование Е.А. Климова)	0
ИТОГО, кол-во выборов		30

На сегодняшний день накоплен огромный научный арсенал исследований; концептуальных подходов, позволяющих обеспечивать сопровождение ребенка-дошкольника в мир профессий, поэтому приступив к исследованию, было принципиально важным определить научные исследования, составляющие основу системы методического сопровождения педагогов ДОО по организации ранней профориентации дошкольников в ИМЦ города (табл. 1).

Полученная информация позволила провести анализ результативности системы методического сопровождения педагогов ДОО по организации ранней профориентации дошкольников, выявить закономерности и причинно-следственные связи между различными факторами, влияющими на ее результативность.

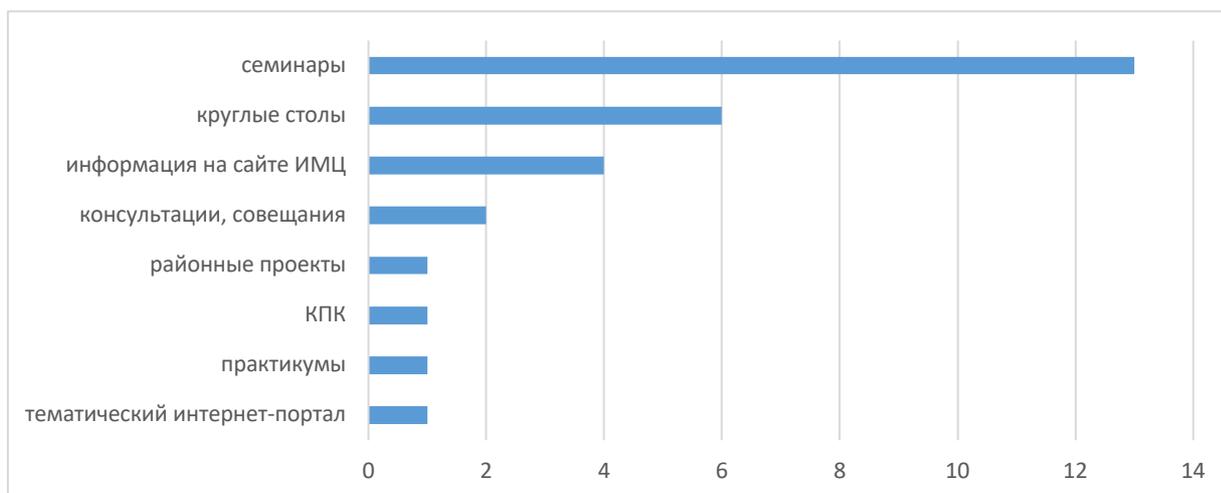
Анализ полученных материалов свидетельствует, что методологическим обоснованием созданной в Санкт-Петербурге системы методического сопровождения педагогов по организации ранней профориентации дошкольников преимущественно являются исследования научной школы В.И. Логиновой по формированию у дошкольников представлений о содержании труда, о продуктах деятельности людей различных профессий [3], исследование выбрали 78% респондентов. Существенно реже система методологического сопровождения педагогов по данному направлению работы выстраивается на основе исследований научной школы С.А. Козловой, которая базируется на ознакомлении детей с профессиями, а ее основной целью является социализация ребенка-дошкольника, что подтверждено предпочтением 33% респондентов. Основой для современной системы методического сопровождения педагогов по ранней профессиональной ориентации явились и исследования 50-60-х годов по ознакомлению дошкольников с трудом взрослых (исследования С.М. Котляровой, Г.П. Лесковой, Е.И. Радиной), что подтверждено 28% анкетированных. 17% респондентов ориентируются на исследование В.П. Кондрашова по формированию профессиональной составляющей «образа Я» ребенка-дошкольника в игровой деятельности, а исследование Е.А. Климова, Н.В. Кузьминой по профессиональному самоопределению личности применяют 11%, что свидетельствует о понимании методистами по дошкольному образованию ИМЦ значимости знания возрастных особенностей детей дошкольного возраста для организации работы по ранней профориентации (рис. 1).



**Рисунок 1 - Методологические основания систем методического сопровождения педагогов по организации ранней профориентации дошкольников**

Нами был проведен анализ деятельности методистов по дошкольному образованию ИМЦ, результаты свидетельствуют об организации и проведении ими мероприятий,

содействующих использованию педагогами новых технологий и программ по ранней профориентации дошкольников, что отражено в суммарных показателях по применению различных форм методической поддержки (рис. 2).

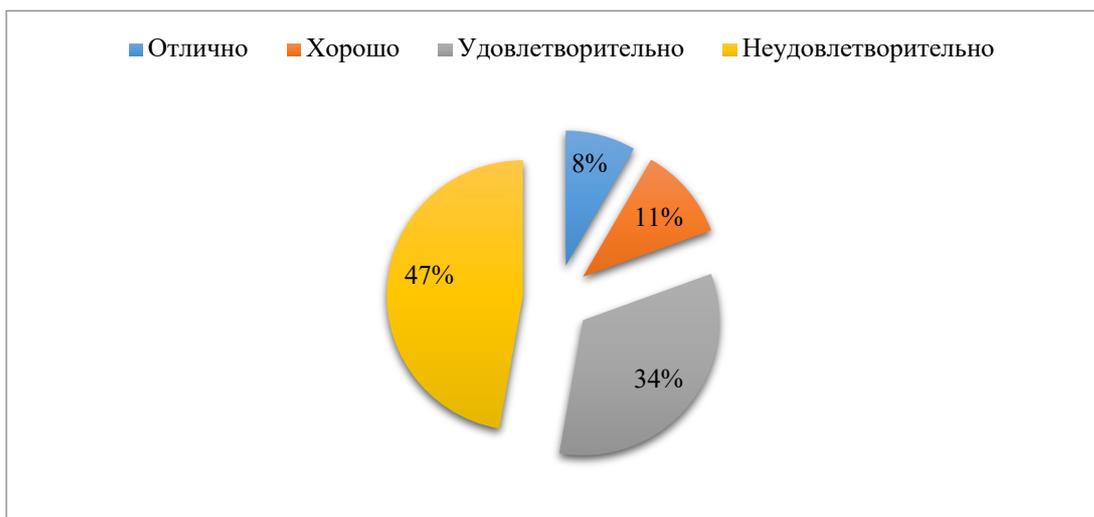


**Рисунок 2 - Количество мероприятий на базе ИМЦ по изучению технологий и программ по ранней профориентации**

На базе ИМЦ районов Санкт-Петербурга оказывается методическая помощь педагогам ДОО для организации ранней профессиональной ориентации дошкольников и используются разнообразные формы взаимодействия, одной из часто используемых форм являются семинары, составляющие 72% от общего количества мероприятий, востребованными формами являются и круглые столы. Необходимо отметить, что в последнее время педагоги ДОО все чаще обращаются к тематической информации, размещенной на официальных сайтах ИМЦ, где также организована методическая и консультативная помощь по вопросам ранней профориентации дошкольников.

Проведение экспертизы сайтов позволило оценить их содержание, направленное на повышение профессиональной компетентности педагогов и качество консультативной помощи, оказываемой родителям дошкольников в вопросах ранней профессиональной ориентации. Полученные результаты указывают на недостаточное использование данного ресурса (рис. 3). Это связано с тем, что не на всех сайтах не представлены задачи и содержание ранней профориентации, отсутствует консультативная помощь для родителей и таких ДОО 50%.

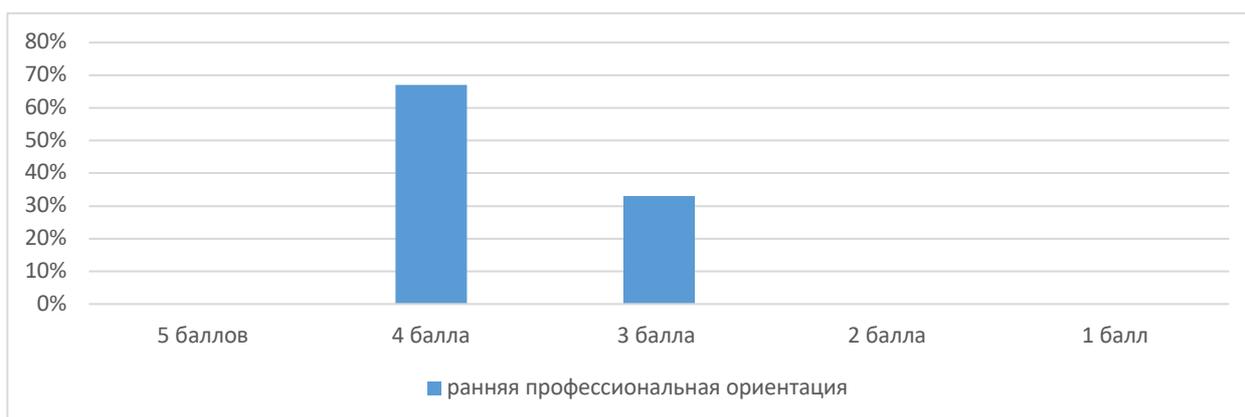
Кроме того, необходима подготовка педагогов в данном направлении, которая как утверждают М.С. Задворная и Р.М. Шерайзина, «позволит оперативно реагировать на изменение социальных потребностей, прогнозировать изменения, происходящие в государственной образовательной политике, научной и социальной сфере» [4]. Поэтому в районах на базе ИМЦ реализуются курсы повышения квалификации для педагогов по ранней профориентации. Модули программ курсов повышения квалификации являются вариативными и включают практические занятия на специально созданных стажировочных площадках, что дает возможность педагогам осваивать формы, способы, методы и средства профессиональной ориентации детей до школы. В этих же целях в помощь педагогам функционирует портал для детей «Выбери свое будущее».



**Рисунок 3 - Экспертная оценка содержания сайтов Информационно-методических центров Санкт-Петербурга по методической поддержке педагогов в области ранней профессиональной ориентации**

Важно заметить, что выявление ранней профессиональной направленности в дошкольном возрасте необходимо для построения индивидуальных маршрутов социализации ребенка, раскрытия его потенциальных способностей и задатков, которые будут развиваться на следующих ступенях образования. Экспертные оценки выставленные методистами ИМЦ о результативности деятельности педагогов по ранней профессиональной ориентации воспитанников в ДОО в аспекте решения задач социализации детей в среднем составили 3,7 балла по 5-ти балльной шкале.

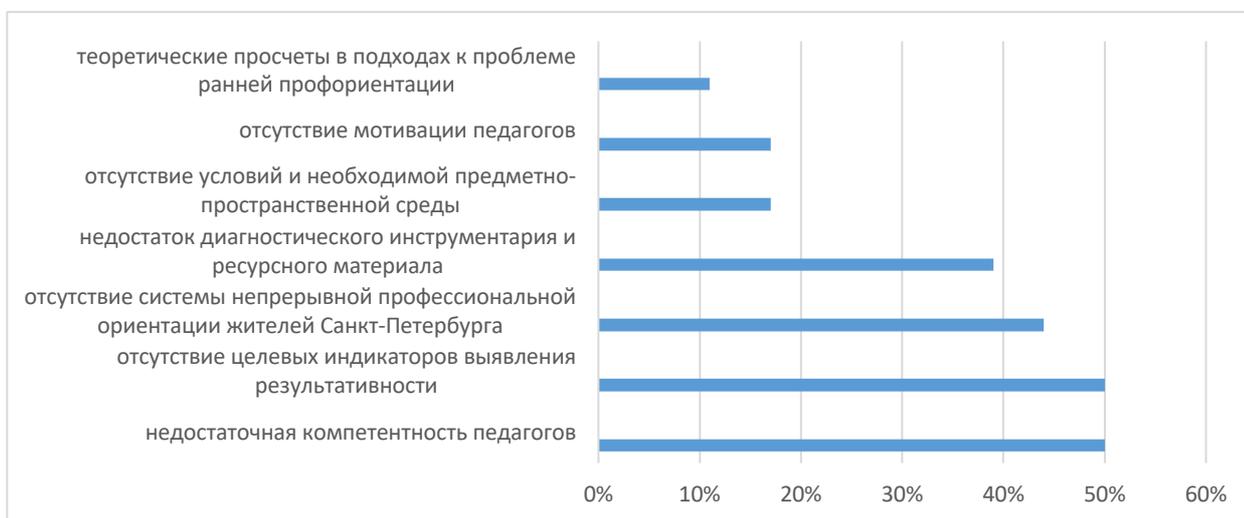
Как следует из рисунка 4, большинство респондентов (67%) оценили результативность деятельности педагогов на четыре балла по 5-ти балльной шкале, каждый третьим респондентом (33%) результативность деятельности педагогов по данному направлению оценена только на три балла.



**Рисунок 4 - Оценка методистами ИМЦ результативности деятельности педагогов дошкольного образования по ранней профессиональной ориентации воспитанников**

Период дошкольного детства можно связать с первыми двумя этапами профессионального самоопределения, в рамках которых не происходит выбора и освоения какой-то деятельности в области той или иной профессии. Содержание данных этапов, называют «допрофессиональным самоопределением», что предполагает развитие у

ребенка внутренней готовности осознанно и самостоятельно проектировать и реализовывать свой путь профессионального становления. С учетом специфики дошкольного возраста ведущая роль принадлежит педагогу. Нами были выявлены основные причины недостаточной результативности деятельности педагогов. В ходе анкетирования респонденты выбирали одну или несколько причин недостаточной результативности своей деятельности по каждому из представленных на рисунке 5 направлений работы или предлагали свой вариант.



**Рисунок 5 - Причины недостаточной результативности деятельности педагогов по ранней профессиональной ориентации дошкольников**

По мнению методистов, в процессе ранней профессиональной ориентации дошкольников педагоги столкнулись с целым комплексом трудностей, связанных с профессиональными дефицитами, методическими особенностями парциальных программ и отсутствием необходимых условий для их реализации. Таким образом, 56% респондентов считают, что это недостаточное количество образовательных программ и методических разработок по организации ранней профориентации у детей в период дошкольного детства; 50% опрошенных указали на недостаточность компетентности педагогов и такое же количество респондентов полагают, что основная причина состоит в отсутствии целевых индикаторов выявления результативности ранней профессиональной ориентации у детей дошкольного возраста. На результативность деятельности педагогов оказывает негативное влияние отсутствие условий и необходимой предметно-пространственной среды для осуществления ранней профориентации во всех видах детской деятельности в образовательном процессе ДОО, а также отсутствие мотивации педагогов на изучение и использование современных исследований по организации ранней профориентации (11% опрошенных).

В результате анкетирования были выявлены одиннадцать профессий, с которыми знакомят детей во всех ДОО города - артист, врач, водитель (шофер), военный, летчик, парикмахер (визажист), педагог (учитель, воспитатель), полицейский, продавец, строитель и повар. Считается, что данные профессии дают возможность сформировать у старших дошкольников общее представление о профессиональной деятельности взрослых в большом городе. Согласно Е.А. Климову все названные профессии относятся к группе профессий «человек – человек».

Однако нельзя забывать, что город открывает перед педагогом возможность знакомства старших дошкольников с профессиями сферы «человек – художественный образ» (художник, музыкант, артист балета, актер драматического театра, экскурсовод, композитор и др.), однако с этими профессиями в ДОО знакомят мало, а наибольшие затруднения вызывают профессии типа «человек – техника» (слесарь, инженер) и «человек – знаковая система» (программист, бухгалтер, математик, редактор издательства). Дошкольники практически не получают знаний о профессиях работников аэропорта (49,2%) и железнодорожного транспорта (61%); с профессиями - садовника (60%), бухгалтера (44,1), обувщик (39%).

Второе направление исследования связано с анкетированием руководителей ДОО, задачей которых было указание причин недостаточной результативности деятельности педагогов по данному вопросу, и которая по их мнению заключается в сложности непосредственного ознакомления детей с миром современных профессий в условиях города (44,1% ответов респондентов), а также в создании современной предметно-пространственной образовательной среды для ознакомления с миром профессий (43,2%) и преодолении инертности родителей (41,5%), что указывает на недостаток использования современных средств информации.

Руководители ДОО зафиксировали, что при определении содержания профориентационной работы в дошкольном возрасте педагог должен ориентироваться в возрастных особенностях детей, требованиях ФГОС ДО и учитывать субъектный опыт ребенка. Вместе с тем они выявили – наличие профессиональных дефицитов в области современных исследований по ранней социализации, формированию системных знаний о труде взрослых (28,8%), а также недостаток методического сопровождения (17,8%) и отсутствии мотивации и скептического отношения педагогов к ранней профессиональной ориентации (16,9%), что может быть компенсировано за счет дополнительного профессионального образования.

Проведенный педагогами ДОО самоанализ результативности деятельности на основе педагогической диагностики свидетельствует, что в большинстве ДОО (47,5%) деятельность педагогов по решению задач ранней профориентации оценена на 4 балла по 5-балльной шкале, в 27,1% организациях выставлен высший балл, и только в 2,5% педагогов ДОО оценили свою работу по ранней профориентации как неудовлетворительную. Полученные в ходе исследования данные позволяют нам проанализировать готовность педагогических коллективов в представлении накопленного опыта работы по ранней профессиональной ориентации дошкольников педагогическому сообществу (таблица 2) и свидетельствуют, что готовность достаточно высокая.

Кроме того, в целях уточнения данных по исследованию результативности деятельности педагогов по ранней профессиональной ориентации была проведена экспертная оценка содержания сайтов 111 ДОО. Остановимся на сайтах, получивших оценку «отлично», их 14%, что свидетельствует о том, что необходимую информацию по ранней профессиональной ориентации воспитанников легко найти, в тексте краткой презентации образовательной программы, ориентированной на родителей (законных представителей) детей, отражено данное содержание работы ДОО и разъяснена ее значимость. Материалы, представленные на сайте, свидетельствуют о том, что работа по ранней профориентации ведется планомерно, в системе взаимодействия «ребенок-родитель-педагог» и учетом своеобразия профессиональной деятельности

родителей. Содержание материалов сайта свидетельствует о заинтересованности, готовности педагогов к сотрудничеству, установлению доверительных отношений с родителями.

**Таблица 2 - Готовность к представлению накопленного опыта по ранней профессиональной ориентации педагогическому сообществу (в %%)**

<b>Форматы</b>	<b>Кол-во</b>
Круглый стол	33,9
Тренинг	2,5
Научно-практическая конференция	14,4
Вебинар (организация/участие)	39,8
Публикация статьи	64
Другое	0,8

В большинстве ДОО (55,9%) целенаправленность педагогического сопровождения ранней профессиональной ориентации в период дошкольного детства обеспечивается за счет описания его содержания, форм, способов, методов и средств в содержательном разделе образовательной программы ДОО, или обеспечивается через включение в текст образовательной программы ссылок на современные парциальные образовательные программы (60%). При разработке собственных образовательных программ педагоги часто не ставят задачу ранней профориентации, при этом включая в образовательные программы задачи ознакомления детей с миром профессий, что обусловлено дискуссионностью проблемы, а также тем, что данный термин не является устоявшимся в теории дошкольной педагогики, наполняется разным содержанием.

Характерна тенденция к пониманию сущности ранней профориентации как воспитания у детей ценностного отношения к труду взрослых, формирования осознанного понимания роли труда для благополучия жизни человека; развития устойчивого познавательного интереса к миру профессий. Формирование же ранних профессиональных устремлений ребенка как сознательного смыслового выбора сферы профессиональной деятельности и профессиональной составляющей «образа - Я» имеют относительно низкие показатели (6,8–11%%). Эффективность деятельности по ранней профориентации дошкольников в ДОО обеспечивается за счет вариативности конструирования образовательного процесса, создания предметно-пространственной образовательной среды (90,7%); широкого использования проектной деятельности (72,9%), а также взаимодействия с родителями (70,3%) [7].

В целях решения задач ранней профориентации дошкольников педагоги активно используют сюжетно-ролевые и профессиональные сюжетно-ролевые игры, детскую продуктивную и познавательно-исследовательскую деятельность; тематические циклы, проекты познавательно-исследовательской деятельности и культурные практики социализации детей; чтение произведений детской художественной литературы.

В условиях современного города педагогам стало сложнее организовывать экскурсии для непосредственного обогащения детского опыта и общения с людьми разных профессий. Поэтому наиболее эффективными методами, позволяющими знакомить детей с профессиями, становятся визуальные экскурсии, беседы и встречи с представителями профессии в условиях детского сада с использованием презентаций и видеороликов [6, 7].

Сложность знакомства детей с миром профессий взрослых во многом обусловлено его многообразием и динамичностью. В итоге работы по ранней профессиональной ориентации в большинстве ДОО старшие дошкольники получают представление о 20–30 профессиях, что позволяет получить общее представление о профессиональной деятельности взрослых в большом городе. Следует заметить, что это традиционный набор профессий для формирования представлений о труде взрослых (врач, шофер, повар, учитель, полицейский и пр.). Вместе с тем Санкт-Петербург - крупнейший деловой, финансовый, культурный центр с развитой инфраструктурой, транспортными узлами, поэтому знакомство дошкольников с миром профессий мегаполиса как задача ранней профориентации требует более широкого знакомства детей на доступном для их понимания уровне с трудовой деятельностью взрослых в разных сферах жизни современного мегаполиса [7].

Получены позитивные данные о профессиональной компетентности педагогов в плане использования педагогической диагностики, а ее результаты свидетельствуют о достаточно благоприятной картине ранней профессиональной ориентации дошкольников в мире профессий. Так, у 49,02% старших дошкольников высокий уровень профессиональной ориентации, тогда как лишь у 10,88% детей - низкий.

Проведенное исследование подтвердило, что педагогами осознается важность взаимодействия с родителями дошкольников в решении задач ранней профессиональной ориентации в период дошкольного детства.

**Таблица 3 - Формы и методы взаимодействия с родителями: оценка эффективности по 5-ти балльной шкале (в %%)**

<b>Ранняя профессиональная ориентация дошкольников</b>					
Перечень форм и методов работы	Баллы				
	1	2	3	4	5
Индивидуальные консультации при личном посещении ДОО;	5,2	9,5	25,9	23,3	36,2
Консультации по телефону, скайпу;	25,2	26,1	23,5	17,4	7,8
Групповые консультации для родителей дошкольников, в том числе через средства массовой информации; Интернет	2,6	13,7	33,3	23,1	27,4
Родительские собрания;	4,3	9,6	32,2	37,4	16,5
Участие родителей в занятиях по ознакомлению с профессиями;	6,9	5,2	17,2	35,3	35,3
Совместные детско-родительские мероприятия, акции;	1,7	3,4	6,8	30,8	57,3
Участие в мероприятиях детского сада в качестве зрителей;	10,3	10,3	18,8	30,8	29,9
Участие в мероприятиях детского сада в качестве участников;	3,4	5,1	19,7	21,4	50,4
Участие в работе родительского клуба;	29,5	11,6	18,8	18,8	21,4
Участие родителей в создании ИКТ-ресурсов, электронной детской энциклопедии «Мир профессий»	33,6	11,8	21,8	18,2	14,5
Памятки для родителей	31,8	14,5	20,9	20	12,7
Взаимодействие с родителями (консультации, игротка и пр.) через сайт ДОО	8,7	11,3	22,6	31,3	26,1

Данные, представленные в таблице 3, указывают на многообразие форм и методов взаимодействия педагогов с родителями для совместного решения задач ранней профессиональной ориентации дошкольников. Наиболее эффективными в данном плане педагоги считают включение родителей дошкольников в мероприятия ДОО в качестве участников, а не зрителей.

Исследование выявило, что большинство современных родителей (71,2%) считают важным знакомство детей с профессиями для воспитания уважения к труду взрослых и своей профессиональной деятельности. Вместе с тем многие родители недооценивают важность ранней профессиональной ориентации (33,1%); считают, что счастливое детство и труд несовместимы (27,1%); ориентированы на выбор профессии в юношеском возрасте (25,4%); связывают профессиональный выбор своих детей в будущем с собственными нереализованными желаниями (22,9%). Названные позиции родителей косвенно свидетельствуют о недостаточной эффективности профессиональной деятельности педагогов в плане реализации цели ранней профориентации дошкольников [7].

Таким образом, система методического сопровождения педагогов должна включать ряд компонентов: диагностический, информационный, консультационный. На современном этапе в ситуации быстроменяющегося спектра профессий необходимо актуализировать вопросы выбора содержания, форм, методов ознакомления дошкольников с профессиями и определить стратегии развития ранней профессиональной направленности у дошкольников. Ранняя профориентация в дошкольном возрасте должна быть направлена на создание условий для реализации детьми своих интересов и возможностей в доступных видах деятельности, что позволит на следующих возрастных этапах анализировать разные сферы профессиональной деятельности человека, более осознанно и уверенно чувствовать себя в выборе профессии.

### Список литературы

1. Антонец М.А. Ранняя профориентация детей дошкольного возраста в дошкольной образовательной организации / М.А. Антонец, Т.И. Петрова // Научный потенциал молодежных исследований: сборник статей международной научно-практической конференции. – Петрозаводск: МЦНП «Новая наука», 2020. - С. 10-13.
2. Асмолов А.Г. Социализация как страхование рисков детства // Сборник материалов XV Международной научно-практической конференции «Психология образования: лучшие практики работы с детством». - Москва, 2019. - С. 9-14.
3. Дошкольная педагогика / Т. Н. Доронина: в 2-х ч. / под ред. В. И. Логиновой, И. Г. Саморуковой. – Т. 2. – М., 1986. – 256 с.
4. Задворная М.С. Становление и развитие педагогов дошкольной образовательной организации в процессе непрерывного обучения / М.С. Задворная // Ученые записки университета имени П.Ф. Лесгафта. - 2019. - № 2 (168). - С. 138–142.
5. Задворная М.С. Ранняя профессиональная ориентация на этапе дошкольного образования в условиях мегаполиса / М.С. Задворная, Р.М. Шерайзина // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. -№ 71- 2 - С.137-140.
6. Кубайчук, Н. П. Вопросы ранней профориентации детей дошкольного возраста / Н. П. Кубайчук // Проблемы и перспективы развития образования: материалы VI междунар. науч. конф. (г. Пермь, апрель 2015 г.). – Пермь: Меркурий, 2015. – 144 с.

7. Крулехт М.В. Педагогическое сопровождение ранней профориентации в мире профессий современного мегаполиса / М.В. Крулехт // Ребенок в современном образовательном пространстве мегаполиса: материалы VIII Всероссийской научно-практической конференции. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: – URL: <http://izvestia-ippo.ru/krulekht-m-v-pedagogicheskoe-soprovozhhd/> (дата обращения 10.08.2021)

8. Новоселова В. Е., Колесник Е. А. Организация профессионально-ролевой игры в ДОО как педагогическое средство ранней профориентации детей дошкольного возраста // Педагогика в теории и на практике: актуальные вопросы и современные аспекты. Сб. статей II Международной научно-практической конференции. М., 2019. С. 71-74.

### **1.5. Работа учителя-логопеда в дистанционном режиме: возможности и ограничения (на примере работы по формированию фонематических процессов у детей дошкольного возраста с нарушениями речи)**

Цифровизация всех сфер общественной жизни и распространение глобальной сети Интернет привели к серьезной трансформации методических подходов к коррекции речевых дефектов у детей. Особенно поиск эффективных технологий работы в дистанционном режиме актуализировался в ситуации, вызванной пандемией коронавирусной инфекции COVID-19. В настоящем разделе раскрываются возможности и ограничения организации логопедической работы с применением цифровых технологий в дистанционном режиме на примере коррекции фонематических процессов у детей дошкольного возраста с фонетико-фонематическим недоразвитием.

#### **Задачи исследования:**

1. Проанализировать ресурсы сети Интернет на наличие сайтов, программ и платформ, предназначенных для создания игр и упражнений, которые можно использовать на логопедических занятиях в дистанционном режиме.

2. Разработать и экспериментально проверить методическое обеспечение коррекционно-развивающей работы учителя-логопеда по формированию фонематических процессов у детей дошкольного возраста в дистанционном режиме.

3. Оценить возможности и ограничения организации коррекционно-развивающей работы учителя-логопеда по формированию фонематических процессов у детей дошкольного возраста в дистанционном режиме.

Под дистанционным режимом обучения мы понимаем взаимодействие учителя-логопеда и обучающихся между собой на расстоянии и реализуемое специфичными средствами Интернет-технологий или другими средствами, предусматривающими интерактивность.

Онлайн-занятия – это получение информации с помощью информационных технологий, технических средств, а также информационно-телекоммуникационных средств, имеющих доступ к сети Интернет в режиме «здесь и сейчас» с сохранением дистанции [2].

В современной психолого-педагогической, логопедической и методической литературе сущность фонематических процессов раскрывается через ряд терминов: «фонематический слух» [3], «речевой слух» [14], «фонематическое восприятие» [6], «фонематические представления» [10], «фонематический анализ и синтез» [9],

«фонетический слух» [12], «фонологические представления» [16]. Мы вслед за М.Ф. Фомичевой фонематический (речевой) слух рассматриваем как способность различать в речевом потоке отдельные звуки речи, обеспечивающую понимание слов и их значений [24]. Такой первичный фонематический слух становится предпосылкой для развития фонематического восприятия как «специальных действий по выделению звуков языка и установлению звуковой структуры слова как его единицы» [1]. Под фонематическим анализом понимаются умственные действия по разложению слова на последовательный ряд звуков, подсчёт их количества и классификация. Соответственно, фонематический синтез обозначает противоположный процесс – действия по слиянию отдельных звуков в слоги, а слоги в слова [12].

В классической работе Н.Х. Швачкина подробно описано становление фонематического восприятия в онтогенезе, которое подразумевает путь от полной неспособности различать неречевые и речевые звуки до дифференциации даже акустически близких речевых звуков. В норме этот процесс занимает около четырех лет [27]. Взгляды Н.Х. Швачкина разделяют и другие исследователи, такие как А.Н. Гвоздев, В.И. Бельтюков. Однако у части детей отмечается нарушение фонематических процессов, которое провоцирует недостатки как импрессивной, так и экспрессивной сторон речи. Симптомами несовершенства фонематических процессов в дошкольном возрасте являются: пропуск, замена или смешение звуков в слове ([с]апка – шапка, ваенки – валенки); перестановки слогов и букв в словах, трудности в определении звукового состава слова, неточный и ограниченный лексический запас, аграмматизмы, что в младшем школьном возрасте без своевременной коррекции негативно влияет на становление навыков письма и чтения.

Традиционно алгоритм работы над фонематическими процессами на логопедических занятиях включает шесть этапов [9; 10; 11; 21]. На первом этапе осуществляется работа, направленная на развитие способности узнавать и различать неречевые звуки. На втором этапе дошкольники учатся различать высоту, силу тембра голоса на материале одинаковых звуков, сочетаний слов и фраз. Третий этап подразумевает развитие навыка различать слова, близкие по звуковому составу. На четвертом этапе дошкольников учат дифференцировать слоги, а на пятом этапе дифференцировать фонемы. Шестой этап направлен на развитие навыков элементарного звукового анализа.

Проведенный мониторинг материалов, представленных в сети интернет, и их анализ позволил отобрать доступные ресурсы, которые можно использовать с целью организации логопедических онлайн-занятий [18; 20].

Одним из самых популярных на сегодняшний день онлайн-ресурсов является сайт Мерсибо [28], где представлено большое количество интерактивных онлайн-игр. Такие разработки, как «Занимательная фонематика», «Лого ассорти» позволяют организовать все направления коррекционной работы логопеда: от артикуляционной гимнастики до проработки связной речи. Фиксация и оценка результативности коррекционных занятий возможны через электронную «Карту динамики».

В логопедической работе при проведении занятий в дистанционном режиме можно применять программу «Логозаврия», включающую в себя дидактические и развивающие компьютерные игры, методические программы и пособия для дошкольников и младших школьников [35].

На базе Интернет-ресурсов созданы условия для разработки высококачественного дидактического материала и игровых пособий. В процессе изучения Интернет-материалов мы отобрали перечень самых доступных, зарекомендовавших себя интернет-сервисов с основами и «начинками» для создания дидактических игр и тренажеров [18; 20].

Интегрированная творческая платформа ПервоЛого, универсальная проектная среда на базе языка Лого, позволяет создавать проекты, как очень простые, состоящие из картинки и текста или звука, так и весьма сложные, включающие в себя различные запрограммированные объекты [30]. ActivInspire [31] – это программное обеспечение предоставляет обширный набор инструментов для создания игр, упражнений, викторин, кроссвордов и прочих полезных «ресурсов» для подготовки интерактивных занятий. Российская разработка для геймификации онлайн-занятий – Umaigra [32], где можно конструировать дидактические игры даже тем специалистам, которые не обладают специальными знаниями и навыками в программировании. Online Test Pad – еще один популярный сервис, с помощью которого можно создавать следующие виды конструкторов: тест, опрос, кроссворд, логические игры [33].

Интерактивные образовательные системы «МЭО – Детский сад» [34] и «МЭШ-Дошкольники» [36] – платформы с занимательными упражнениями, обучающими и развивающими играми для детей в онлайн-режиме. В коррекционной работе логопеда данные платформы могут быть полезны на этапах обогащения лексического запаса, развития связной речи. Главной особенностью является то, что в сервисах предусмотрен контроль времени работы ребенка за компьютером, поэтому каждые 15 минут проводится небольшая физкультминутка.

Zoom и Skype – это программы с функцией качественной видеосвязи. Они помогут успешно организовывать видеоконференцию для проведения коррекционного логопедического занятия в онлайн-режиме. Обе платформы снабжены функцией демонстрации экрана, на котором могут быть представлены задания, картинки, логопедические пособия.

Виртуальные доски Padlet [37] и Miro [38] – это сервисы, которые дают возможность учителю-логопеду разместить любой материал в электронной форме: фото-, видео-, аудиофайлы. На них можно прикреплять картинки, писать тексты, рисовать, создавать схемы.

Разработка и апробация методического обеспечения коррекционной работы по формированию фонематических процессов в дистанционном режиме осуществлялась на базе МДОУ «Детский сад №97» и МБДОУ «Детский сад №196» города Иваново.

Поскольку цели и задачи коррекционной работы, подбор дидактического и речевого материала определяются речевым статусом конкретного ребенка, его индивидуальными особенностями, для удобства представления и анализа полученных результатов проиллюстрируем всю работу на примере двух воспитанников с фонетико-фонематическим недоразвитием.

На основании изучения медицинской и педагогической документации, бесед с воспитателем, медицинским персоналом и родителями, углубленного логопедического обследования всех компонентов речевой системы (диагностическая программа представлена в таблице 1) можно дать следующие характеристики испытуемых.

Валерия Р., 6 лет. Ребёнок от III беременности, была угроза выкидыша, роды стремительные, закричала сразу, Перенесённые заболевания от 1 года: ОРЗ, ветряная оспа

(в 3,5 года), бронхит. Интеллект и зрение сохранены. Речевой онтогенез не прерывался и протекал следующим образом: гуление – в 3 месяца, лепет – в 6 месяцев, первое слово – в 12 месяцев, первая фраза – в 2 года.

**Таблица 1 - Пакет диагностических методик**

Этапы обследования	Компонент речевой системы	Обследуемая функция	Методика
I этап	Артикуляционный аппарат	1. Исследование двигательной функции губ. 2. Исследование двигательной функции челюсти. 3. Исследование двигательных функций языка. 4. Исследование двигательной функции мягкого неба.	«Обследование состояния моторных функций у дошкольников с дизартрией» Бабиной Г.В.
II этап	Общая моторика	1. Обследование состояния отдельных компонентов общей произвольной моторики: статическая и динамическая координация, одновременность и отчетливость движений	«Мото-метрическая шкала» Н.И. Озерецкого, Г. Гельнитца
III этап	Мелкая моторика	1. Диагностика произвольной моторики пальцев рук. 2. Диагностика навыков работы с карандашом. 3. Диагностика навыка манипуляции с предметами.	«Методика психолого-логопедического обследования детей с нарушениями речи» Волкова Г.А.
IV этап	Произношение звуков	1. Обследование произношения звуков изолированно. 2. Обследование произношения звуков в начале слова. 3. Обследование произношения звуков в середине слова. 4. Обследование произношения звуков в конце слова.	«Альбома для логопеда» Иншаковой О.Б.
V этап	Фонематические процессы	1. Изучение состояния фонематического слуха. 2. Изучение состояния фонематического восприятия. 3. Изучение состояния фонематического анализа. 4. Изучение состояния фонематического синтеза. 5. Изучение состояния фонематических представлений.	1. «Логопедический альбом для обследования фонетико-фонематической стороны речи» Смирновой И.А. 2. «Альбом для исследования фонетической и фонематической сторон речи дошкольников» Волковой Г.А. 3. «Альбом для логопеда» Иншаковой О.Б.

Первичное обследование звукопроизношения показало, что в речи наблюдается замена звуков [с] и [с'] на [ш], звуков [з], [з'] на [ж], звук [ц] заменяется [т], звук [ч'] заменяется на звук [т'], смягчение звука [л], замена звуков [р] и [р'] на звук [л'].

Жанна К., 6 лет. Ребёнок от II беременности, анемия, ФПН. Закричала сразу, голову начала держать в 5 месяца, сидеть – в 8 месяцев, вставать – в 9 месяцев, ходить – в 14 месяцев. Перенесённые заболевания от 1 года: ОРВИ, отит. Интеллект, зрение, слух в норме. Речевой онтогенез не прерывался, протекал следующим образом: гуление – в 3 месяца, лепет – в 6-7 месяцев, первое слово – в 14 месяцев, первая фраза – в 2,5 года.

На уровне звукопроизношения зафиксировано межзубное произношение звуков [с], [с'], [з], [з'], [т], [д], [н], [т'], [д'], [н'], замена звуков [ц], [ш] на межзубный звук [с], звука [ж] на межзубный [з], звуки [ч'] и [ш'] заменяются на звук [с'], звуки [л], [л'] заменяется на звуки [в], [в'], звуки [р] и [р'] заменяются на [j'].

Обследование фонематических процессов позволило констатировать, что обе дошкольницы не способны выделять определенный гласный или согласный звук в слогах и словах, выделять согласные из стечения, определять количество звуков в слове и их последовательность, а также не могут составить слово из отдельных звуков, стоящих в нарушенной последовательности. Валерия «не слышит» в словах и слогах звуки, нарушенные у нее в произношении: [с], [з], [с'], [з'], [ц]. Жанна не выделяет звуки [ш], [ж], [с], [з], [п], [н], которые у нее произносятся искаженно.

Для реализации коррекционного этапа работы в качестве основного инструмента для создания дидактического материала использовалась программа LearningApps.org [29]. Ее преимущества, на наш взгляд, состоят в следующем. Ресурс прост в использовании, у него огромный интерфейс и удобная навигация. Специалист, имеющий самые минимальные навыки работы с информационно-коммуникационными технологиями, может создать свои игры, позволяющие объяснять новый материал, закреплять пройденное, а также осуществлять контроль. В содержание сервиса включены шаблоны и конструкторы более 30 различных интерактивных заданий в разных режимах – «Пазлы», «Найди пару», «Классификация», «Установи последовательность», «Викторина с выбором правильного ответа», «Кроссворд», «Заполни пропуски». Педагогу необходимо лишь добавить описание задания и загрузить заранее подготовленные изображения, аудио- и видеофайлы. Имеется возможность настройки моментальной автоматической проверки правильности выполнения. Ресурс LearningApps.org позволяет организовать не только индивидуальную, но и подгрупповую работу с совместным доступом.

Сервис имеет встроенную интерактивную доску Pinboard для текстовых заметок и размещения файлов. Передача, обмен созданными в приложении LearningApps.org упражнениями возможны с помощью гиперссылки или QR-кода.

В настоящий момент на платформе имеется богатая коллекция уже созданных другими специалистами упражнений и игр.

Комплекс игр и упражнений разрабатывался для каждого из этапов работы по формированию фонематических процессов, сложившихся в логопедической теории и практике, согласно календарно-тематическому планированию группы компенсирующей направленности, которую посещают испытуемые. При этом конкретное наполнение было персонифицировано с учетом речевого статуса конкретного ребенка (см. таблицу 2). Наглядно интерфейс разработанного методического обеспечения представлен в приложении 1.

**Таблица 2 - Комплекс игр и упражнений по развитию фонематических процессов у участников эксперимента**

Валерия Р. Звуки [с]/[с']	Жанна К. Звук [ш]/[ж]
<p><b>Игра «Лабиринт»</b> Инструкция: на экране появляются различные предметные картинки. Ребенку предлагается пройти лабиринт, соединив все картинки, в названии которых есть звук [с]</p> <p><b>Игра «Собери Свету в садик».</b> Инструкция: логопед предлагает ребенку внимательно рассмотреть предметы одежды и собрать Свету в садик. Но уточняет, что на Свету можно одевать только те предметы одежды, в названии которых есть звук [с].</p> <p><b>Игра «Овощная корзина»</b> Инструкция: на экране появляется корзина с овощами. Ребенку предлагается разложить все овощи на три корзинки: в первые корзинку необходимо складывать овощи, в названии которых звук [с] находится в начале, во вторую – в середине и в третью – в конце.</p> <p><b>Игра «Кексики»</b> Инструкция: девочка Соня работает в кондитерской. Соня испекла разные кексы, одни кексы с картинками, в которых есть звук [с], а другое – с картинками, в которых есть звук [с']. Помоги Соне разложить кексы по соответствующим подносам.</p>	<p><b>Игра «Ромашки для Наташки»</b> Инструкция: логопед предлагает ребенку помочь Мише собрать букет ромашек для Наташи, отбирая только те цветы, в названии которых есть звук [ш]. Ребенок поочередно берет цветы (ромашки) называет, что на них нарисовано.</p> <p><b>Игра «Булочная»</b> Инструкция: Миша работает в булочной магазине. Ему нужно расставить сладости в следующем порядке: в первую полку сладости, в названии которых звук [ш] в начале, на вторую – в середине и на третью – в конце.</p> <p><b>Игра «Орешки»</b> Инструкция: придумай слово со звуком [ш], в котором будет столько звуков, сколько орехов у белочки.</p> <p>Игра «Подбери картинки к схеме» Инструкция: предлагается сделать звуковой анализ слов и подобрать картинки к схеме (машина, шалаш, желудь).</p> <p><b>Игра «Обед космонавта»</b> Инструкция: космонавт может есть на обед только те продукты, в названии которых есть звуки [Ш] и [Ж]. На экране появляются картинки тюбиков с продуктами, ребенку необходимо определить, если ли в названии нужные звуки.</p>
Дифференциация звуков [с]/[ш]	
<p><b>Игра «Полезный коктейль»</b> Инструкция: логопед предлагает ребенку приготовить коктейль: первый миксер нужно складывать фрукты и ягоды, в названии которых есть звук [с], а второй миксер – фрукты и ягоды, в названии которых есть звук [ш].</p> <p><b>Игра «Генеральная уборка»</b> Инструкция: «Соня и Шура брат и сестра. Они любят играть вместе. Пока они играли, их игрушки все перепутались и раскидались по комнате. Мама попросила их убраться, помоги Соне и Шуре привести в порядок их комнату. Игрушки Сони начинаются со звука [с], а Шуры со звука [ш].</p> <p><b>Игра «Кормушки»</b> Инструкция: на экране появляются две кормушки, ребенку предлагается по ним распределить птичек следующим образом: кормушку с красной крышей нужно поселить птиц, в названии которых есть звук [С], а в серую кормушку птиц, в названии которых есть звук [С'] Далее поочередно на экране появляются картинки с птицами. В конце задания идет автоматическая проверка.</p>	

Звуки [з]/[з']	Звуки [л]/[л']
<p><b>Игра «Фотограф»</b> Инструкция: Зоя отправилась в путешествие и взяла с собой фотоаппарат. Она сделала много фотографий. Выбери те, фотографии, в названии которых есть звук [з].</p> <p><b>Игра «Зернышки для Золушки»</b> Инструкция: на экране появляется грустная золушка. Мачеха не пускает ее на бал, пока Золушка не разберет зерна риса и овса. Помоги золушке не опоздать на бал. Чтобы распределить зерна, назови картинку и выбери банку.</p>	<p><b>Игра «Почтальон»</b> Инструкция: на экране два почтовых ящика. Ребенку необходимо разложить письма по ящикам, в первый ящик письма со звуком [л], а во второй – со звуком [л'].</p> <p><b>Игра «Лаборатория»</b> Инструкция: ребенку предлагается поиграть в лабораторию и представить себя лаборантом: на левую полку нужно поставить пробирки с насекомыми, в названии которых есть звук [л], а в правую поставить пробирки с насекомыми, в названии которых есть звук [л'].</p>
Дифференциация звуков [з]/[ж]	
<p><b>Игра «Закончи предложения»</b> Инструкция: закончи предложения, выбрав слог со звуком [з] или [ж]</p> <p>Я тяжелый груз ве...(зу) Я бантик завя...(жу) Я сорву колючую ро...(зу) Зимой нам нужны санки и лы...(жи) На лугу посутся ко...(зы) Сегодня будет дождь и гро...(за) От дождя на асфальте лу...(жа)</p> <p><b>Игра «Живопись»</b> Инструкция: Женя и Зоя очень любят рисовать. Их картины случайно перепутались. Помоги ребятам разобрать картины. В названиях картин Жени есть звук [ж], а Зои [з].</p>	

Апробация осуществлялась следующим образом. Индивидуальные логопедические занятия по коррекции звукопроизношения организовывались в формате видеоконференции на платформе Zoom два раза в неделю: в среду вечером и в субботу утром, когда воспитанники находились дома. В структуру занятий включались созданные игры и упражнения, согласно лексической теме недели или разделу по обучению грамоте. Кроме того, чтобы проверить и оценить достаточность наполнения методического обеспечения и возможности его использования дистанционно в экспериментальных целях реализовывался ещё один формат организации занятий. Ребенок находился в логопедическом кабинете за компьютером, а учитель-логопед из соседнего кабинета проводил занятие в формате видеоконференции. Рядом с ребенком всегда находился взрослый – родитель или воспитатель образовательного учреждения, – который контролировал процесс, помогал работать с компьютером, то есть был непосредственным участником коррекционного занятия. Само занятие длилось не более 15 минут, согласно требованиям СанПиН, и полностью соответствовало стандартному логопедическому занятию.

Дистанционный формат осуществления обучения невозможен без обеспечения обратной связи [19]. Для родителей детей была проведена консультация, на которой обсуждались организационные вопросы, связанные с тем, как будет происходить взаимодействие. Два раза в неделю родителям на электронную почту или доступные

мессенджеры опраивались игры и упражнения для выполнения самостоятельно в домашних условиях и закрепления полученных навыков.

На виртуальной доске Padlet была создана специальная страничка, на которой размещались для родителей ссылки и QR-коды на задания, рекомендации по организации занятий в домашних условиях, инструкции по выполнению упражнений и прочую полезную информацию. При проведении занятий в видеоконференции часто использовались Google формы для совместного использования документов.

Для оценки результативности выполнения заданий в домашних условиях был разработан чек-лист со следующими параметрами: время выполнения задания; трудности, возникшие при выполнении; требовалось ли дополнительное разъяснение; количество ошибок, допущенных ребёнком. Также в качестве обратной связи родителям нужно было прислать скриншот выполненного задания. Таким образом контролировалось выполнение упражнений, отслеживалась динамика, фиксировались ошибки, допущенные ребёнком, что позволяло делать выводы об эффективности работы, намечать дальнейший план работ и корректирующие мероприятия.

Анализ процесса осуществления дистанционных занятий и полученных данных позволил сделать ряд выводов относительно возможностей и преимуществ такой формы организации обучения, а также явных ограничений.

Дистанционный режим проведения занятий позволяет обеспечить непрерывность коррекционного процесса в нестандартных ситуациях (режим самоизоляции, смена места жительства и т.п.). Мультимедийность и интерактивность подобного формата способствует стимуляции мотивации и интереса современного ребенка к сложному для него коррекционному процессу.

Зоной возможного риска становится тот факт, что невозможно организовать онлайн-занятия без активной помощи родителей. Родитель должен стать непосредственным участником каждого логопедического занятия, своего рода тьютором, направляющим деятельность ребёнка. Необходимо грамотно организовать рабочее место для проведения занятий: создавать правильное освещение, проветривать помещение, где занимается ребенок, избавлять от лишних шумов и помех, нормировать количество времени, проводимого за компьютером (согласно требованиям СанПин, подобные занятия могут осуществляться с 5 лет, а непрерывная длительность работы, связанная с фиксацией взгляда на экране монитора, не должна превышать 15 минут). Также взрослому необходимо мотивировать ребенка, удерживать его внимание. Определенные ограничения могут быть связаны с недостаточной педагогической и цифровой компетентностью родителей, слабые технические возможности (не все имеют возможность приобрести гаджет с функцией свободного подключения к Интернету), занятость родителей, ограниченные временные ресурсы.

Большой минус, осложняющий логопедическую деятельность в процессе дистанционных занятий: отсутствие тактильного контакта с ребенком, исключающее возможность проведения, например, логопедического массажа и постановки звука механическим способом. Кроме того, в процессе проведения коррекционной работы мы пришли к выводу, что не все шесть общепринятых этапов по формированию фонематических процессов можно реализовать в дистанционном режиме. Если нет качественной видеосвязи и технических условий, то этапы, связанные с развитием умения дифференцировать слоги и фонемы, желательно проводить на традиционных

логопедических занятиях в очном формате. Для того, чтобы был виден результат этих этапов, необходимы утрированное произнесение и четкая передача звуков, что не всегда возможно осуществить с помощью компьютера. Он может искажать фонемы.

Таким образом, оптимальным для организации коррекционной логопедической работы можно считать интеграцию традиционных форматов и средств обучения с возможностями дистанционного режима.

### Список литературы

1. Алексеева, М. М. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников : учебное пособие для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений / М. М. Алексеева, В. И. Яшина. – 3-е изд., стереотип. – Москва : Издательский центр «Академия», 2000. – 367 с.

2. Бекетов, Н.В. Дистанционное образование : современные элементы инфраструктуры и новые технологии / Н.В. Бекетов // Информационные ресурсы России. – 2010. – №4. – С.29

3. Варенцова, Н. С. Развитие фонематического слуха у дошкольников / Н. С. Варенцова, Е. В. Колесникова. – Москва : Академия, 1997. – 221 с.

4. Волкова, Г.А. Альбом для исследования фонетической и фонематической сторон речи дошкольника / Г. А. Волкова. – Санкт-Петербург : Детство-Пресс, 2006. – 144 с.

5. Горчакова, А.М. Формирование фонематических процессов у детей с нарушениями речи / А. М. Горчакова. – Самара : СГПУ, 2009. – 83 с.

6. Дьякова, Н. И. Диагностика и коррекция фонематического восприятия у дошкольников / Н. И. Дьяков. — Москва : ТЦ Сфера, 2010. – 64 с.

7. Журова, Л.Е. К вопросу о формировании фонематического восприятия у детей дошкольного возраста / Л. Е. Журова, Д. Б. Эльконин. // Сенсорное воспитание дошкольников. – Москва : Изд-во АПН РСФСР, 1963. – С. 213–227

8. Иншакова, О.Б. Альбом для логопеда / О. Б. Иншакова. – Москва : ВЛАДОС, 2008. – 280 с.

9. Лалаева, Р.И. Развитие фонематического анализа и синтеза / Р. И. Лалаева. – Москва : Владос, 2004. – 129 с.

10. Лалаева, Р.И. Теория речевой деятельности : хрестоматия / Р. И. Лалаева, Е. А. Логинова, Т. А. Титова. – СПб: Изд. РГПУ им. А.И. Герцена, 2000. – 413 с.

11. Левина, Р.Е. Основы теории и практики логопедии / Р. Е. Левина. – Москва : Альнс, 2013. – 367с.

12. Логопедия : Учебник для студентов дефектол. фак. пед. вузов / Под ред. Л. С. Волковой, С. Н. Шаховской. – Москва : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1998. – 680 с.

13. Логопедия. Методическое наследие : пособие для логопедов и студентов пед. вузов : в 5 кн. Кн.5. Фонетико-фонематическое и общее недоразвитие речи / под ред. Л. С. Волковой. – Москва : ВЛАДОС, 2003 – 480 с.

14. Львов, М. Р. Основы теории речи : Учеб. пособие для студентов пед. вузов / М. Р. Львов. – Москва : Академия, 2000. – 245 с.

15. Нищева, Н.В. Конспекты подгрупповых логопедических занятий в старшей группе детского сада для детей с ОНР / Н. В. Нищева. – Санкт-Петербург : Детство-пресс, 2014. – 704 с.

16. Орфинская, В.К. О воспитании фонологических представлений в младшем школьном возрасте / В. К. Орфинская. – М.: Тр. ЛГИПИ им. А.И. Герцена, 1946. – 44 с.
17. Смирнова, И.А. Логопедический альбом для обследования фонетико-фонематической системы речи / И. А. Смирнова. – Санкт-Петербург: Детство-Пресс, 2006. – 56 с.
18. Ташина, Т.М. Логопедическая работа в режиме онлайн / Т.М. Ташина, Ю.А. Львова // Фундаментальные и прикладные исследования в науке и образовании: Сборник статей Международной научно-практической конференции (27 августа 2020). – Уфа : OMEGA SCIENCE, 2020. – 252 с. – С. 201–204.
19. Ташина Т.М. Особенности взаимодействия учителя-логопеда и родителей в условиях дистанционной работы / Т.М. Ташина, Ю. А. Львова // Материалы XIII Международной студенческой научной конференции «СТУДЕНЧЕСКИЙ НАУЧНЫЙ ФОРУМ 2021». – Москва, 2021. – С. 69–71.
20. Ташина, Т.М. Цифровизация деятельности учителя-логопеда : возможности и ограничения / Т.М. Ташина, Ю. А. Львова // Современные тренды образования : Материалы III Всероссийской (национальной) педагогической научно-практической конференции (14-18 декабря 2020г.). Отв. редактор Г.Е. Муравьева. – Шуя: Из-во Шуйского филиала ИвГУ, 2021. – С.14–18.
21. Ткаченко, Т.А. Развитие фонематического восприятия / Т. А. Ткаченко. – Москва : Просвещение, 2011. – 234с.
22. Трефилова, Т.Н. Изучение онтогенеза речи в российской психологии / Т. Н. Трефилова. // Вопросы психологии. – 1997. – №5. – с. 384.
23. Филичева, Т.Б. Дети с фонетико-фонематическим недоразвитием. Воспитание и обучение. Учебно-методическое пособие для логопедов и воспитателей / Т. Б. Филичева, Т. В. Туманова – Москва : «Издательство ГНОМ и Д», 2000. – 80 с.
24. Филичева, Т.Б. Основы логопедии : учебное пособие для студентов пед. институтов по спец. «Педагогика и психология» / Т.Б. Филичева, Н.А. Чевелева, Г.В. Чиркина. – Москва : Просвещение, 1989. – 223 с.
25. Филичева, Т.Б. Программа обучения и воспитания детей с фонетико-фонематическим недоразвитием (старшая группа детского сада) Учебное пособие для логопедов и воспитателей детских садов с нарушениями речи / Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина. – Москва : МГОПИ, 1993. – 72 с.
26. Швачкин, Н.Х. Возрастная психоллингвистика. Хрестоматия : учебное пособие/ Н.Х. Швачкин, составление К. Ф. Седова. – Москва : Лабиринт, 2004. – 330 с.
27. Швачкин Н.Х. Развитие фонематического восприятия речи в раннем детстве / Н.Х. Швачкин // Возрастная психоллингвистика : хрестоматия / сост. К. Ф. Седов. – Москва : Лабиринт, 2004. – с. 113-143.
28. <https://mersibo.ru/games-info/fonematicheskyy-sluh>
29. <https://learningapps.org/>
30. <https://www.int-edu.ru/content/pervologo-40-integrirovannaya-tvorcheskaya-sreda>
31. <https://www.prometheanworld.com/ru/продукты/программное-обеспечение-для-создания/activinspire>
32. <http://umaignra.ru/>
33. <https://onlinetestpad.com/>
34. <https://mob-edu.ru/projects/meo-detskim-sadam-rossii/#>

35. <https://www.logozavr.ru/11/>
36. <https://www.mos.ru/news/item/74302073/>
37. <https://ru.padlet.com/dashboard>
38. <https://miro.com/login/>

## **1.6. Использование объектов культурно-исторического наследия г. Краснодар в экскурсионной деятельности для детей и молодежи**

Сегодня особенно актуально стоят вопросы приобщения детей и молодежи к культурно-историческим ценностям страны и ее регионов. Важнейшим транслятором этих ценностей выступают памятники историко-культурного наследия, которые рассматриваются в Федеральном законе от 24.11.1996 N 132-ФЗ (ред. от 11.06.2021) "Об основах туристской деятельности в Российской Федерации" как туристские ресурсы. Вопросы эффективного использования историко-культурного наследия в туристской деятельности отражены в ряде государственных нормативных документов. Среди них Концепция федеральной целевой программы «Развитие внутреннего и въездного туризма в Российской Федерации (2019-2025 гг.)» [3], Стратегия развития туризма в Российской Федерации на период до 2035 года [11].

Согласно Федеральному закону РФ от 25.06.2002 года N 73-ФЗ «Об объектах культурного наследия народов Российской Федерации» (с изм. и доп.) к объектам культурного наследия народов Российской Федерации относятся объекты недвижимого имущества со связанными с ними произведениями живописи, скульптуры, декоративно-прикладного искусства, объектами науки и техники и иными предметами материальной культуры, которые возникли в результате исторических событий, которые представляют собой ценность с точки зрения истории, археологии, архитектуры, градостроительства, искусства, науки и техники, эстетики, этнологии или антропологии, социальной культуры и которые являются свидетельством эпох и цивилизаций, подлинными источниками информации о зарождении и развитии культуры [12]. Объекты культурного наследия (памятники истории и культуры) народов Российской Федерации представляют собой уникальную ценность для всего многонационального народа Российской Федерации и являются неотъемлемой частью всемирного культурного наследия [12]. Одним из главных видов деятельности органа охраны объектов культурно-исторического наследия является популяризация памятников истории и культуры через экскурсионную деятельность. Следовательно, изучение духовной, эстетической, информационной ценности объектов культурно-исторического наследия с целью использования в экскурсионной деятельности для детей и молодежи подтверждает актуальность выбранной темы исследования.

Территория города Краснодар находится в центральной части Краснодарского края на правом берегу реки Кубань. Геоимидж г. Краснодар характеризуется выгодным географическим положением. Примечательно, что город находится практически посередине между Северным полюсом и экватором - на 45-ой параллели. Эта параллель называется «золотой линией» или «линией жизни». Считается, что на этой широте условия для жизни человека наиболее благоприятные. Краснодар располагается недалеко от двух тёплых морей (расстояние до Чёрного моря около 100 км, до Азовского около 120 км) [1].

Город Краснодар основан в 1793 году, статус города получил в 1867 году, до 1920 года носил название Екатеринодár. Неофициально нередко именуется «столицей Кубани», а также «южной столицей России». Муниципальное образование город Краснодар (до 1920 года Екатеринодар) - административный, промышленный, деловой и культурный центр Краснодарского края. Город Краснодар расположен на Кубано-Приазовской (Прикубанской) низменности, на правом берегу реки Кубань, в 1539 км к югу от Москвы. На северо-востоке город Краснодар граничит с Динским районом, на западе - с Красноармейским районом Краснодарского края, на юге, по акватории реки Кубань, с Тахтамукайским районом Республики Адыгея, на востоке - с Усть-Лабинским районом Краснодарского края. Географические координаты исторического центра: 45° 2' северной широты и 39° восточной долготы. Рельеф местности - степной, климат - умеренно-континентальный.

Город занимает выгодное экономико-географическое положение в Южном федеральном округе, расположен на важнейших транспортных магистралях, связывающих центр России с портами Черного и Азовского морей, а также курортами черноморского побережья Кавказа. В Юго-восточной части Краснодара расположено Кубанское водохранилище, построенное в 1973 году для обеспечения выполнения производственных и мелиоративных мероприятий [1].

Туристам Краснодар интересен в первую очередь тем, что это южный город с многоликим характером, в котором удивительным образом сочетаются национальные кубанские традиции с ритмом современной жизни.

Геоимидж и благоприятный архитектурно-культурный имидж (в городе сохранены памятники архитектуры, развитая музейная сеть, большое внимание уделяется сохранению исторических памятников), выигрышный культурный имидж (в городе есть несколько брендовых коллективов, известных во всем мире – Кубанский казачий хор В.Захарченко и театр классического балета Григоровича), уникальный исторический имидж г. Краснодара («город казачей культуры»), как уникальна история основания города (подарок Екатерины II, переселение казаков и т.д.) дают экскурсионным компаниям возможность информировать о достоинствах города, используя все конкурентные преимущества для привлечения туристов [1; 10].

В рамках данного исследования предлагается автобусная экскурсия для детей и молодежи по объектам культурно-исторического наследия, в ходе которой экскурсовод познакомит экскурсантов с историей и известными личностями, внесшими огромный вклад в развитие города. Тема разработанной автомобильно-пешеходной экскурсии «Градоначальники города Краснодар». Экскурсия рассчитана на 3 часа. Место сбора: Законодательное собрание Краснодарского края (ул. Красная, 3). Размер группы до 30-и человек. В ходе экскурсии предполагается знакомство с известными градоначальниками г. Краснодар Климовым В.С., Филипповым В.А., Чистяковым Г.С., Колмогорцевым П.М., Артюшковым В.Д., Самойленко В.А. Ниже представим краткое содержание экскурсии.

Климов Василий Семенович, 1877 – 1900. На своем посту Климов открыл десятки школ, две гимназии – мужскую и женскую, больницу на Красной, где раньше находилась Войсковая богадельня. Основал публичную библиотеку имени А.С. Пушкина. Василий Семенович построил водопровод, электростанцию. 4 октября 1894 года вся Красная была освещена электрическими фонарями, а 4 декабря состоялось открытие водозаборной станции. В первых числах мая 1895 года началось «круглосуточное действие телефонной

станции». 5 сентября 1899 года была совершена закладка зданий, трамвайного депо, ремонтных мастерских на улице Екатерининской. Регулярное движение трамвая было открыто 11 декабря 1900 года. По поручению Василия Семеновича был засыпан Карасун [6; 9]. Объекты показа:

- законодательное собрание Краснодарского края (ул. Красная, 3) – Михайлово-Афонский монастырь – бывший Екатеринодарский окружной суд, членом которого Климов был с 1870 года;

- собор Александра Невского 2006 (при А.Н. Ткачеве);

- публичная библиотека имени Пушкина (на месте Дворца пионеров);

- дом Шарданова (художественный музей) 1905;

- государственный банк (Красная, 15) 1904 (посадка в арендованный бюро автомобиль);

- летний театр в Городском саду (остановка 15 минут);

- костел (Советская, 30);

- синагога (Ленина, 39);

- сенной базар.

Архитектор Филиппов Василий Андреевич, 1843-1907. В 26 лет талантливый молодой человек прибыл в Екатеринодар для того, чтобы занять должность Войскового архитектора Кубанского казачьего войска. Столица Кубани совсем недавно стала гражданским городом, поэтому работы по преобразованию Екатеринодара предстояла огромная. Первое здание, которое в Екатеринодаре строил Василий Андреевич, было здание общественного собрания на углу улиц Красной и Екатерининской (Мира). Здание было построено быстро и качественно. Оно много раз перестраивалось с той поры, во время Великой Отечественной войны было разрушено. Но его восстановили, сохранив первоначальный облик. Сейчас в здании департамент социальной защиты [6]. По проектам архитектора также были построены (объекты показа):

- здание Общественного собрания, 1871 (Красная-Мира);

- Николаевская церковь на Дубинке, 1883;

- женская гимназия и Триумфальная арка, 1888;

- обелиск в честь 200-летия Кубанского казачьего войска, 1896 (остановка 10 минут);

Чистяков Гавриил Степанович, 1900 – 1907. При Гаврииле Степановиче была заложена загородная роща, позже названная Чистяковской, начала свою работу художественная галерея (музей имени Ф.А. Коваленко). Еще раньше, 2 сентября 1905 года, стараниями Чистякова открыта 2-я мужская гимназия. Памятным событием в жизни города стало освящение 6 мая 1907 года памятника Императрице Екатерине II, созданного выдающимися русскими скульпторами М.О. Микешиным и Б.В. Эдуардсом (по набору кубанского художника П.С. Косолапа) [6]. Объекты показа:

- вторая мужская гимназия (сейчас - МЧС);

- Памятник Екатерине 1907;

- Чистяковская роща (остановка 15 минут);

- частный дом на ул. Ленина, 41 (аудиторская компания, рядом с белой синагогой).

Колмогорцев Петр Михайлович, 1965-1971.

Объекты показа:

- памятник Воину-Освободителю 1965 (остановка 15 минут);

- Аврора 1967;

- здание администрации города на площади Октябрьской революции;
- цирк 1970.

Артюшков Виктор Данилович, 1973-1977. По инициативе Виктора Даниловича был разработан новый генеральный план Краснодара, генеральные схемы инженерного обеспечения города. В.Д. Артюшкову впервые удалось добиться в Правительстве выделения целевых средств Краснодару для переселения семей из аварийного жилья. За время его работы в горисполкоме в городе в 1,5-2 раза увеличилось строительство объектов социальной сферы. Награжден двумя орденами Трудового Красного Знамени и тремя орденами «Знак Почета» [6]. Объект показа: водолечебница.

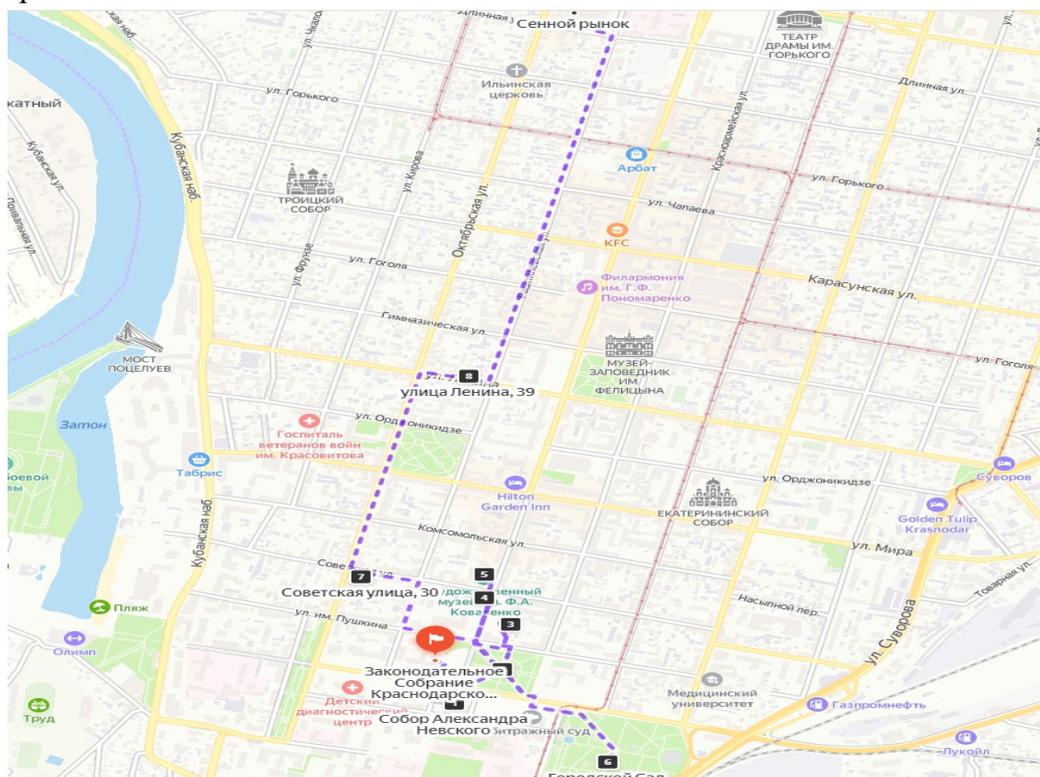
Самойленко Валерий Александрович, 1987-1990, 1991-1994, 1997-2000.

При Валерии Александровиче шло создание и развитие Юбилейного микрорайона, Фестивального, Гидростроителей. Был построен Тургеневский мост, путепроводы на улицах Садовой, Суворова, Тихорецкой, Восточный обход, также школы, детские сады и медицинские учреждения. С участием Валерия Самойленко создали уникальное в стране творческое объединение «Премьера». В Краснодаре построили и открыли органнй зал [6]. Объекты показа:

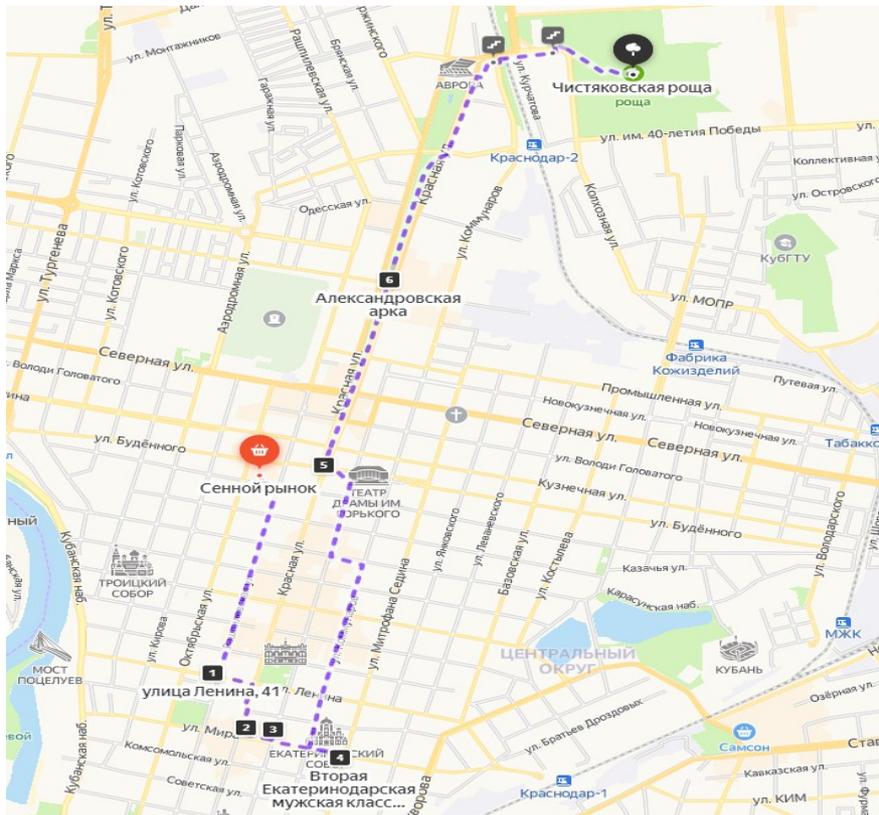
- ассоциация городов юга России;
- творческое объединение «Премьера»;
- органнй зал (конец экскурсии).

В процессе показа каждого из объектов даётся их краткая характеристика. Ниже представлена маршрутная карта экскурсии «Градоначальники города Краснодар» (рисунки 1, 2, 3).

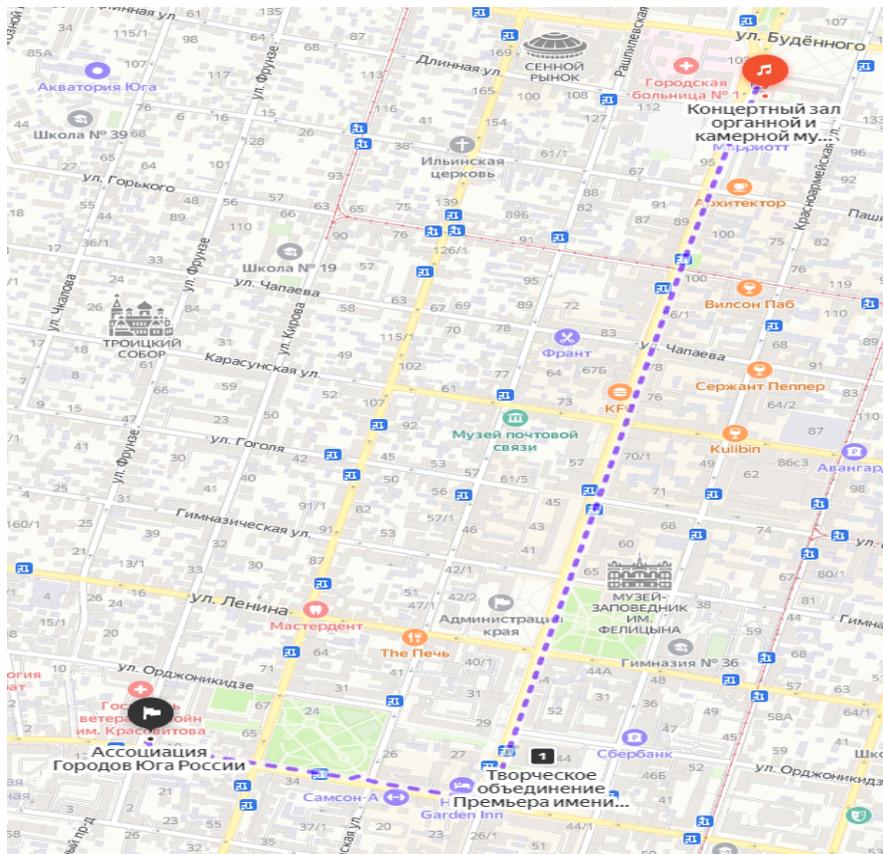
В таблице 1 разработана технологическая карта экскурсии «Градоначальники города Краснодар».



**Рисунок 1 - Маршрутная карта экскурсии «Градоначальники города Краснодар» (сформирована в Яндекс карты)**



**Рисунок 2 - Маршрутная карта экскурсии «Градоначальники города Краснодар» (сформирована в Яндекс карты)**



**Рисунок 3 - Маршрутная карта экскурсии «Градоначальники города Краснодар» (сформирована в Яндекс карты)**

**Таблица 1 - Технологическая карта экскурсии «Градоначальники города Краснодар» (составлено авторами)**

№	Экскурсионные объекты	Места остановок	Время экскурсии, мин.	Структура экскурсии	Организационные моменты	Методические указания к построению экскурсии
1	2	3	4	5	6	7
1	Законодательное собрание Краснодарского края	Место встречи	Начало в 12.00	Климов В.С., и информация об объекте	Инструктаж по технике безопасности	Начало экскурсии
2	Собор Александра Невского	Объект показа	12.15	информация об объекте	-	Движение группой
3	Памятник Екатерине II	Объект показа	12.25	информация об объекте	-	Движение группой
4	Публичная библиотека имени А.С. Пушкина	Объект показа	12.40	информация об объекте	-	Движение группой
5	Дом Шарданова (художественный музей)	Объект показа	12.50	информация об объекте	-	Движение группой
6	Государственный банк	Посадка в автомобиль	13.00	информация об объекте	Посадить группу в автомобиль	Движение группой и на автомобиле
7	Памятник Воину-Освободителю	Без остановок	13.07	информация об объекте	-	Движение на автомобиле
8	Летний театр в Городском саду	Остановка 15 минут, посадка	13.10	информация об объекте	Довести группу до летнего театра и обратно к автомобилю	Движение группой
9	Водолечебница	Без остановок	13.25	Артюшков В.Д. и информация об объекте	-	Движение на автомобиле
10	Костел	Без остановок	13.32	информация об объекте	-	Движение на автомобиле
11	Синагога	Без остановок	13.40	информация об объекте	-	Движение на автомобиле
12	Сенной рынок	Без остановок	13.52	информация об объекте	-	Движение на автомобиле
13	Частный дом на ул. Ленина, 41	Без остановок	14.00	информация об объекте	-	Движение на автомобиле
14	Здание Общественного собрания	Без остановок	14.06	Филиппов В.А. и информация об объекте	-	Движение на автомобиле
15	Женская гимназия	Без остановок	14.09	информация об объекте	-	Движение на автомобиле
16	Вторая мужская гимназия	Без остановок	14.13	информация об объекте	-	Движение на автомобиле

17	Обелиск в честь 200-летия Кубанского казачьего войска	Без остановок	14.20	информация об объекте	-	Движение на автомобиле
18	Триумфальная арка	Без остановок	14.24	информация об объекте	-	Движение на автомобиле
19	Аврора	Без остановок	14.28	Колмогорцев П.М. и информация об объекте	-	Движение на автомобиле
20	Чистяковская роща	Останов-ка 10 минут, посадка	14.31	Чистяков Г.С. и информация об объекте	Высадка группы и посадка	Группа на месте объекта показа
21	Органный зал	Без остановок	14.50	Самойленко В. А. и информация об объекте	-	Движение на автомобиле
22	Творческое объединение «Премьера»	Без остановок	14.55	информация об объекте	-	Движение на автомобиле
23	Ассоциация городов юга России	Высадка из автомобиля	15.00	информация об объекте	Принятие отзывов и ответы на вопросы	Конец экскурсии

Разработанный проект предложен для реализации ООО «Бюро путешествий и экскурсий «Краснодар» (рисунок 4).

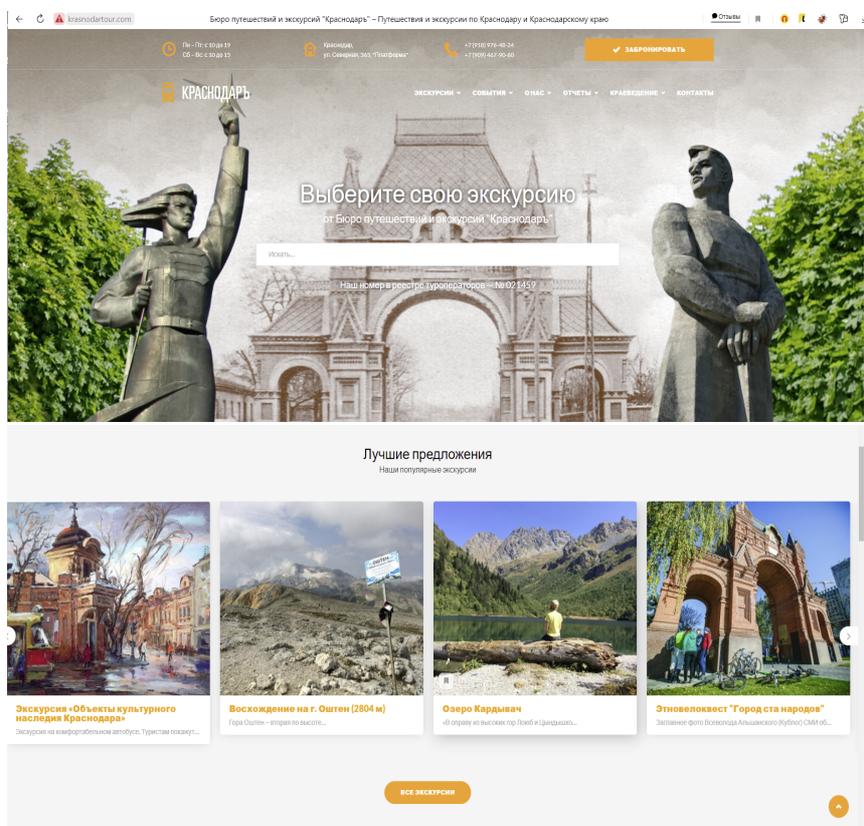


Рисунок 4 - Главная страница сайта ООО «Бюро путешествий и экскурсий «Краснодар» [5]

В числе предложений по проектированию экскурсий по городу Краснодар для детей и подростков можно выделить включение в проект экскурсии квеста по паркам города с элементами познавательной игры: предлагаемая экскурсия как проект, распределенный во времени на один месяц: четыре парка, посещение каждого из них в субботу или воскресенье, рассчитанное на 4-5 часов. Формат экскурсии: познавательно-развлекательная игра. Экскурсантами могут быть не только жители города, но и гости. Данный проект особенно интересен для жителей всего Краснодарского края, так как позволяет организовать активный семейный отдых грамотно и познавательно. Экскурсанты могут принять участие в посещении одного, двух, трех или всех четырех парков. Стоимость билетов рассчитывается соответственно количеству дней, которые покупает клиент.

Город Краснодар имеет обширный культурно-исторический потенциал, включающий культурно-исторические достопримечательности - памятники и достопримечательные места. Одной из задач туристских фирм города должно быть грамотное взаимодействие с культурно-историческим потенциалом города с целью его популяризации для будущих поколений [8]. Предложенный проект экскурсии «Градоначальники города Краснодар» рассчитан на детей и молодежь, представляет собой средство популяризации культурно-исторического наследия г. Краснодар. Данная экскурсия может быть реализована преимущественно во внеурочное и каникулярное время в контексте расширения представлений об истории города Краснодар, а также патриотического воспитания подрастающего поколения и студенческой молодежи. Авторы надеются, что тематическая экскурсии «Градоначальники города Краснодар» внесет определенный вклад в развитие, воспитание и образование молодого поколения нашей страны и ее региона.

### Список литературы

1. Город Краснодар: официальный Интернет-портал администрации муниципального образования город Краснодар и городской Думы Краснодара. URL: <https://krasnodar.ru/content/40/show/34743/> (дата обращения 14.07.2021).
2. ГОСТ Р 50681-2010 Туристские услуги. Проектирование туристских услуг. URL <http://docs.cntd.ru/document/1200083215> (дата обращения 01.02.2021).
3. Концепция федеральной целевой программы «Развитие внутреннего и въездного туризма в Российской Федерации (2019-2025 годы)»: Утв. распоряжением Правительства Российской Федерации от 5 мая 2018 года № 872-р. URL <https://www.garant.ru/products/ipo/> (дата обращения 01.02.2021).
4. Лукьянова Е.Ю. Теория и практика экскурсионной деятельности: учебное пособие. Симферополь: АРИАЛ, 2017. 452 с.
5. Общество с ограниченной ответственностью «Бюро путешествий и экскурсий «Краснодарь»: [сайт] / учредитель ООО «Бюро путешествий и экскурсий «Краснодарь». Краснодар, 2020. URL: <http://krasnodartour.com> (дата обращения: 16.06.2021).
6. Основатели Краснодара: кто творил историю города: [Электронный ресурс]. URL: [http://krd.kommersant.ru/krasnodar\\_history](http://krd.kommersant.ru/krasnodar_history) (дата обращения: 10.07.2021).
7. Плотникова В.С. Проектирование экскурсионных услуг. – Петрозаводск: Изд-во ПетрГУ, 2018. 57 с. URL: <https://elibrary.karelia.ru/book.shtml?id=30454#t20c> (дата обращения: 12.06.2021).

8. Пономарева С.И. Виртуальная экскурсия как инструмент приобщения молодежи к культурно-историческому пространству города Николаевска-на-Амуре // Молодой ученый. 2020. № 27.1 (317.1). С. 66-68. URL: <https://moluch.ru/archive/317/72449/> (дата обращения 14.07.2021).

9. Руководители города: официальный Интернет-портал администрации муниципального образования город Краснодар и городской Думы Краснодара. URL: <https://special.krd.ru/o-krasnodare/rukovoditeli-goroda/> (дата обращения 12.07.2021).

10. Столица Краснодарского края город Краснодар: история, достопримечательности, фото и отзывы: [Электронный ресурс]. URL: <https://gkd.ru> (дата обращения: 11.07.2021).

11. Стратегия развития туризма в Российской Федерации на период до 2035 года: утверждена Распоряжением Правительства РФ 20.09.2020г. N 2129-р. URL <https://www.russiatourism.ru/upload/iblock/b6a/Концепция.pdf> (дата обращения 01.02.2021).

12. Федеральный закон «Об объектах культурного наследия (памятниках истории и культуры) народов Российской Федерации» Российской Федерации от 25 июня 2002 г. № 73-ФЗ / КонсультантПлюс. URL: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_37318/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_37318/) (дата обращения 14.07.2021).

### **1.7. Условия формирования спортивного менеджмента в учреждениях дополнительного образования**

Спортивный менеджмент получил развитие в России как инновационное направление и имеющее перспективы развития [7,29,46,51,52]. Концептуального развития еще предстоит достичь с учетом региональной специфики и тенденций развития спорта и физической культуры [54]. Анализ источников литературы показал преобладание теоретического подхода в проводимых исследованиях [1,2,15,16,21,25,30,31,33]. Новые образовательные стандарты ориентированы на практико-ориентированный подход в обучении [39,55,56]. Региональный компонент спортивного менеджмента представлен недостаточно и требует изучения с учетом не только развития направлений спорта высших достижений, функционала спортивных сооружений, развития массовой физической культуры, но и климатических условий, этнокультурных традиций, социально-образующих факторов с учетом интересов детского и взрослого населения [20,41].

Спортивный менеджмент в учреждениях дополнительного образования выполняет социальные функции. Главная миссия спортивного менеджмента в учреждениях дополнительного образования выстраивание идеологии сотрудничества детей, родителей и организаций различного профиля не только образовательных, но и в том числе коммерческих, частного бизнеса [34]. Спорт доступный для всех должен быть объединяющей идеей и идеологией развития и укрепления физического и морально-нравственного здоровья общественных групп населения [22,44]. Интересы населения в спорте слабо выражены и представлены в кратковременных спортивных акциях. Граждане находят занятия по интересам, преимущественно в фитнес-клубах и возникает ситуация спортивной обособленности от детей, семейных традиций в свое время культивировавшихся в советское время [17,57].

Дополнительное образование детей неразрывно связано с воспитанием должны быть направлены на спортивное образование и спортивное воспитание в общеобразовательной школе, в детско-юношеской спортивной школе [40,45,48]. В спортивном менеджменте должны быть выделены социальные функции, отражающие интересы населения и подрастающего поколения в частности [26]. Обособленной социальной функцией спортивного менеджмента является не только функция развития здоровьесберегающего образования и здоровьесберегающих технологий, но и разработка практико-социальных проектов обеспечения безопасности жизнедеятельности [19]. У каждой детско-юношеской спортивной школе заявлена программа деятельности, по которой она работает в учебном году с учетом финансовой составляющей [18,49,50]. Следует учитывать тот факт, что в структуре программы есть составляющие компоненты постоянного характера, есть предписывающие материалы (инструкции) к обязательному исполнению для всех образовательных учреждений [4].

Муниципальное бюджетное учреждение дополнительного образования «Детско-юношеская спортивная школа №10» г. Сочи (далее по тексту – ДЮСШ №10) реализует дополнительные общеобразовательные программы в области физической культуры и спорта (общеразвивающие и предпрофессиональные) на основании лицензии на осуществление образовательной деятельности, выданной Министерством образования и науки Краснодарского края 18.12.2015г. № 07477, бессрочно.

ДЮСШ № 10 в своей деятельности руководствуется Гражданским кодексом Российской Федерации, Федеральным Законом Российской Федерации «Об образовании в Российской Федерации», другими законодательными и нормативными актами, принимаемыми в соответствии с ним, Федеральным Законом «Об основных гарантиях прав ребенка в Российской Федерации», Федеральным законом «О некоммерческих организациях», Санитарно-эпидемиологическими требованиями к устройству, содержанию и организации режима работы образовательных организаций дополнительного образования детей, утвержденными Главным государственным санитарным врачом Российской Федерации, Уставом муниципального образования город-курорт Сочи, муниципальными правовыми актами и Уставом[58].

В ДЮСШ №10 реализуются общеобразовательные программы по следующим видам спорта: дзюдо, самбо, спортивная борьба (вольная, греко-римская борьба), настольный теннис, баскетбол, спортивная аэробика, тайский бокс, смешанное боевое единоборство (ММА), включённые в государственную программу физического воспитания населения[11]. ДЮСШ №10 обеспечивает приём желающих заниматься спортом, не имеющих медицинских противопоказаний и организует работу с занимающихся в течение учебного года[8,9].

Целями деятельности Бюджетного учреждения являются:

- создание для детей, подростков и молодежи необходимых условий для занятий физической культурой и спортом и прохождения спортивной подготовки;
- организация и осуществление специализированной централизованной подготовки, участия спортивных сборных команд г. Сочи, формируемых в установленном порядке, в спортивных мероприятиях на территории Краснодарского края, Российской Федерации и за ее пределами;

- профессиональная ориентация детей, подростков и молодежи для определения вида спорта и спортивной дисциплины с целью дальнейшей специализации и профессиональной подготовки спортсмена;

- выявление, развитие и отбор одаренных детей, подростков и молодежи и подготовка их к освоению этапов спортивной подготовки [18].

**Направленность образовательного процесса.** ДЮСШ № 10 реализует дополнительные общеобразовательные программы в области физической культуры и спорта (дополнительные общеразвивающие программы и дополнительные предпрофессиональные программы).

Дополнительная общеразвивающая программа предусматривает следующие уровни:

- ОО – ознакомительный (стартовый);
- ОБ – базовый.

Дополнительная предпрофессиональная программа должна предусматривать один уровень сложности (базовый - Б или углубленный - У) или два уровня сложности (базовый и углубленный) в освоении обучающимися образовательной программы:

- Б-1 базовый уровень сложности первого года обучения;
- Б-2 базовый уровень сложности второго года обучения;
- Б-3 базовый уровень сложности третьего года обучения;
- Б-4 базовый уровень сложности четвертого года обучения;
- Б-5 базовый уровень сложности пятого года обучения;
- Б-6 базовый уровень сложности шестого года обучения;
- У-1 углубленный уровень сложности, седьмой год обучения;
- У-2 углубленный уровень сложности, восьмой год обучения;
- У-3 углубленный уровень сложности, девятый год обучения;
- У-4 углубленный уровень сложности, десятый год обучения.

**Организация и содержание образовательного процесса. Порядок комплектования учебных групп.**

Учебный год в ДЮСШ №10 начинается с 1 сентября.

Реализация образовательных программ в соответствии с планом учебного процесса, учебным планом, планом комплектования, расписанием учебно – тренировочных занятий с 1 января.

Обучение в ДЮСШ №10 осуществляется на русском языке.

Образовательный процесс в ДЮСШ №10 проводится по учебным программам, разрабатываемым организацией самостоятельно на основе нормативно-правовых актов, регламентирующих деятельность образовательного учреждения и реализацию дополнительных общеразвивающих и предпрофессиональных программ в области физической культуры и спорта.

Учебно-тренировочный процесс осуществляется на основе современной методики тренировки с применением средств обучения и восстановительных мероприятий, строится на базе освоения тренировочных и соревновательных нагрузок, реальной организации режима дня, учебы, производственной деятельности.

Учебно-тренировочные занятия проводятся в соответствии с планом учебного процесса:

- общеразвивающие программы ознакомительный (стартовый) уровень - 46 учебных недель;

- общеразвивающие программы базовый уровень - 46 учебных недель;
- предпрофессиональные программы – 46 учебных недель.

Организация тренировочного процесса при реализации общеразвивающих программ осуществляется по следующим формам:

- тренировочные занятия с группой (подгруппой), сформированной с учетом избранного вида спорта, возрастных и гендерных особенностей занимающихся;
- индивидуальные тренировочные занятия, проводимые согласно учебным планам с одним или несколькими занимающимися, объединенными для подготовки к выступлению на спортивных соревнованиях в пару, группу или команду;
- участие в соревнованиях и иных мероприятиях;
- теоретические занятия (в форме бесед, лекций, просмотров и анализа видеофильмов, просмотра соревнований);
- занятия в условиях спортивно-оздоровительного лагеря;
- медицинско-восстановительные мероприятия;
- итоговая аттестация обучающихся.

Основными формами учебно-тренировочного процесса дополнительных предпрофессиональных программ являются:

- теоретические занятия;
- практические занятия;
- тренировочные мероприятия;
- физкультурные и спортивные мероприятия;
- иные виды практических занятий;
- самостоятельная работа;
- аттестация;
- промежуточная аттестация;
- итоговая аттестация.

Порядок зачисления на программы и перевод по уровням и годам обучения определен учреждением Правилами приема лиц в муниципальное бюджетное учреждение дополнительного образования «Детско-юношеская спортивная школа №10» г. Сочи [42].

Для зачисления на реализацию предпрофессиональных программ в целях выявления у поступающих физических, психологических способностей и (или) двигательных умений проводится индивидуальный отбор [5,36,37].

Прием на общеразвивающую программу, осуществляется при наличии медицинского заключения (справки) и заявления о приеме в образовательную организацию [27,28].

Индивидуальный отбор по приему на общеобразовательную программу не проводится [13]. Данные группы ознакомительного (стартовый) уровня и базового уровня формируются как из вновь зачисляемых в ДЮСШ № 10, так и из обучающихся, не имеющих по каким-либо причинам возможности продолжать занятия по программам предпрофессиональной подготовки, но желающих заниматься спортом и имеющие письменное разрешение врача – педиатра.

При проведении промежуточной и итоговой аттестаций, обучающихся учитываются результаты освоения программы по каждой предметной области [47].

На основании результатов промежуточной и итоговой аттестаций, а также с учетом результатов выступления на официальных спортивных соревнованиях по виду спорта осуществляется перевод обучающихся на следующий год обучения.

Обучающиеся, выполнившие нормативные требования для определённого года обучения, не достигнув установленного возраста, могут быть переведены досрочно на этап соответствующего года обучения при наличии допуска врача, ходатайства тренера-преподавателя и на основании решения педагогического совета [10].

Обучающиеся, не выполнившие предъявляемые требования для перевода на очередной год обучения по объективным причинам (болезнь, травма, смена весовой категории, дисциплины в виде спорта, изменение состава команды, пары, группы и др.) предоставляется возможность один раз за весь период обучения продолжить обучение повторно в той же группе, или оформить перевод по ходатайству тренера-преподавателя на общеобразовательную программу базового уровня. При условии выполнения установленных требований в течение учебного года, указанные обучающиеся могут быть восстановлены на предпрофессиональную программу соответствующего уровня [6].

В ДЮСШ № 10 могут быть приняты обучающиеся из других спортивных школ. Они зачисляются на соответствующий уровень обучения по решению администрации на основании ходатайства тренера-преподавателя при условии успешной сдачи контрольных нормативов по общей физической подготовке и при наличии:

- справки о прохождении предыдущих уровней обучения в других учреждениях;
- приказа (копии) о присвоении спортивного разряда.

Обучающиеся могут быть отчислены за нарушение Правил внутреннего распорядка ДЮСШ № 10 (регулярные пропуски занятий, нарушение спортивного режима, невыполнение индивидуальных планов подготовки и прочие).

При отчислении обучающихся с общеразвивающей программы ознакомительного (стартового) уровня, базового уровня или базового уровня сложности первого года обучения тренер-преподаватель может произвести замену выбывшего спортсмена в течение одного месяца. На основании сдачи приёмных нормативов и по решению администрации на всех годах обучения разрешается производить замену выбывших обучающихся.

Тренерам-преподавателям разрешается объединять учащихся разных по возрасту и подготовленности в одну группу для проведения учебно-тренировочных занятий, если разница в уровнях их спортивного мастерства не превышает двух спортивных разрядов, с учетом правил техники безопасности и методики обучения на учебно-тренировочных занятиях [38].

Обучающиеся ДЮСШ № 10 направленные для повышения спортивного мастерства в училища олимпийского резерва, команды мастеров по игровым видам спорта, по договору между данными организациями и могут выступать в соревнованиях за ДЮСШ № 10.

#### **Режим учебно-тренировочной работы.**

Недельный и годовой режимы осуществления учебно-тренировочного процесса, учебный план, план учебного процесса (для предпрофессиональных программ) по годам обучения утверждаются приказом директора.

Рабочее время тренеров-преподавателей определяется в астрономических часах.

Продолжительность нормируемой части определяется в астрономических часах и включает проводимые учебно-тренировочные занятия (академические часы) и 15 мин.,

отведенные на проведение воспитательной и педагогической работы, не связанной с проведением учебно-тренировочного процесса.

Время, отведенное на проведение воспитательной и педагогической работы, может суммироваться и расходоваться в соответствии с планом воспитательной и педагогической работы, правилами внутреннего трудового распорядка, должностными обязанностями тренеров-преподавателей и коллективным договором.

Расписание учебно-тренировочных занятий составляется и утверждается администрацией ДЮСШ №10 по представлению тренеров-преподавателей, в соответствии с нормами СанПиНа, учетом возрастных особенностей занимающихся, времени обучения их в других образовательных учреждениях.

Продолжительность занятий определяется образовательной программой в соответствии с возрастными и психолого-педагогическими особенностями учащихся, нормами СанПиНа и исчисляется в академических часах[14].

Медицинский осмотр, лиц занимающихся спортом, на различных этапах спортивной подготовки, а также лиц, желающих пройти спортивную подготовку, заниматься физической культурой и спортом в организациях, осуществляющих спортивную подготовку, иных организациях для занятий физической культурой и спортом, должен быть выполнен в соответствии с нормативными правовыми актами, регулиующими порядок оказания услуг: п. 4 ст. 12 Федерального закона от 21.11.2011 г. № 323 «Об основах охраны здоровья граждан в Российской Федерации», п. 4 Приложения № 1 и Приложения № 2 к Приказу Министерства здравоохранения РФ от 01.03.2016 г. № 134н «О порядке организации оказания медицинской помощи лицам, занимающимся физической культурой и спортом (в том числе при подготовке и проведении физкультурных мероприятий и спортивных мероприятий), включая порядок медицинского осмотра лиц, желающих пройти спортивную подготовку, заниматься физической культурой и спортом в организациях и (или) выполнить нормативы испытаний (тестов) всероссийского физкультурно-спортивного комплекса «Готов к труду и обороне».

Показателями освоения образовательных программ и основной формой контроля учебной деятельности занимающихся являются промежуточная аттестация обучающихся. Основными формами промежуточной аттестации являются контрольные тестирования по общей физической подготовке (ОФП), специальной физической подготовке (СФП), технико-тактической подготовке (ТТП). Результаты сдачи оцениваются по нормативам, утвержденных образовательными программами.

Наполняемость учебных групп и объем учебно-тренировочной нагрузки, возраст обучающихся, максимальный объем учебно-тренировочной нагрузки определяется с учетом техники безопасности в соответствии с образовательной программой по виду спорта [43].

**Оплата труда.** Форма и система оплаты труда и установление надбавок и доплат работникам спортивной школы проводится в соответствии с утверждённым положением об оплате труда работников муниципального бюджетного учреждения дополнительного образования «Детско-юношеской спортивной школы № 10» г. Сочи и положением об установлении выплат компенсационного и стимулирующего характера работникам Муниципального бюджетного учреждения дополнительного образования «Детско-юношеской спортивной школы №10» города Сочи.

Для расчета заработной платы сотрудникам ДЮСШ № 10 на начало учебного года формируются и утверждаются тарификационные списки по установленной форме[53].

Оплата труда работников государственных образовательных учреждений производится в соответствии с постановлением администрации города Сочи 25.02.2013г. № 350 «О системе оплаты труда работников муниципальных образовательных учреждений дополнительного образования детей и отдельных муниципальных учреждений физической культуры и спорта города Сочи» и постановлением администрации города Сочи от 06.02.2020г. № 128 « О внесении изменений в постановление администрации города Сочи 25.02.2013г. № 350 «О системе оплаты труда работников муниципальных образовательных учреждений дополнительного образования детей и отдельных муниципальных учреждений физической культуры и спорта города Сочи» [32].

**Перечень локальных актов, регламентирующих деятельность спортивной школы:**

1. Устав и учредительные документы.
2. Лицензия на осуществление образовательной деятельности.
3. Коллективный договор.
4. Правила внутреннего трудового распорядка.
5. Положение об оплате труда работников муниципального бюджетного учреждения дополнительного образования «Детско-юношеской спортивной школы № 10» г. Сочи.
6. Положение об установлении выплат компенсационного и стимулирующего характера работникам Муниципального бюджетного учреждения дополнительного образования «Детско-юношеской спортивной школы №10» города Сочи.
7. Положение об оплате труда из средств, полученных от приносящей доход деятельности, работников муниципального бюджетного учреждения дополнительного образования «Детско – юношеская спортивная школа № 10» г. Сочи.
8. Положение о приеме обучающихся в муниципальное бюджетное учреждение дополнительного образования «Детско-юношеская спортивная школа №10» г. Сочи.
9. Положение о приемной и апелляционной комиссиях Муниципального бюджетного учреждения дополнительного образования «Детско-юношеская спортивная школа №10» г. Сочи.
10. Правила внутреннего распорядка для обучающихся Муниципального бюджетного учреждения дополнительного образования «Детско-юношеская спортивная школа №10» г. Сочи.
11. Правила поведения для занимающихся Муниципального бюджетного учреждения дополнительного образования «Детско-юношеская спортивная школа №10» г. Сочи.
12. Положение о педагогическом совете Муниципального бюджетного учреждения дополнительного образования «Детско-юношеская спортивная школа №10» г. Сочи.
13. Положении об общем собрании трудового коллектива Муниципального бюджетного учреждения дополнительного образования «Детско-юношеская спортивная школа №10» г. Сочи.
14. Правила приёма лиц в муниципальное бюджетное учреждение дополнительного образования «Детско-юношеская спортивная школа №10» г. Сочи.
15. Порядок оформления возникновения, приостановления и прекращения

отношений между образовательной организацией и занимающимися и/или родителями (законными представителями) несовершеннолетних занимающихся в муниципальном бюджетном учреждении дополнительного образования «Детско-юношеская спортивная школа №10» г. Сочи[24].

16. Положение о промежуточной аттестации обучающихся при реализации дополнительных предпрофессиональных программ и программ спортивной подготовки по видам спорта Муниципального бюджетного учреждения дополнительного образования «Детско-юношеская спортивная школа №10» г. Сочи.

17. Приказы, регламентирующие деятельность ДЮСШ № 10.

18. Образовательная программа.

19. Инструктивные документы по пожарной безопасности, технике безопасности, ГО ЧС и антитеррористической безопасности[3,23].

Особенностью спортивного менеджмента в учреждениях дополнительного образования является тот факт, что программа деятельности принимается на педагогическом Совете и после ее принятия подлежит выполнению.

Проблемно-ориентированный анализ, проведенный в школе выявил ряд ключевых проблем, которые необходимо решать при переводе ее в новое состояние в разрезе программы развития на 2017-2021 гг. Определение проблем рассматривалось в контексте стратегического планирования как разрывов между достигнутыми результатами школы и требуемыми, желаемыми в будущем.

Первая проблема заключается в недостаточной интеграции общего и дополнительного образования. Система общего образования не обеспечивает в достаточной мере спортивную готовность выпускников школы. Появилась необходимость интеграции общего и дополнительного образования.

Решение: Проблема может быть решена путём создания комплексных интегрированных дополнительных образовательных программ, более тесной совместной деятельности общеобразовательных школ и учреждений.

Вторая проблема касается ресурсного обеспечения образовательного процесса. Наиболее болезненными выглядят проблемы финансирования. Значительная часть средств, выделяемых на нужды образования, не удовлетворяет потребность в ремонте здания, обновлении оборудования, создании материальной базы для современных образовательных технологий, стимулировании эффективной педагогической деятельности. Это касается также и финансирования спортивных мероприятий, имеющих первоочередное значение для развития ДЮСШ №10.

Решение: поиск депутатских и внебюджетных средств финансирования деятельности учреждения, участие в государственной программе по развитию материально-технической базы.

Третья проблема заключается в кадровом обеспечении учебно-тренировочного процесса – нехватка квалифицированных тренеров-преподавателей.

Решение: сотрудничество с профильными ВУЗами города и края, России, привлечение на работу молодых специалистов. Привлечение большего числа тренеров-преподавателей. Интеграция передового опыта педагогической деятельности в процесс обучения по средством непрерывного самообразования тренеров-преподавателей.

Четвертая проблема заключается методического обеспечения педагогического организации подготовки и обучения физкультурно-спортивной направленности.

Решение: сотрудничество с другими образовательными учреждениями города, края, страны, в том числе спортивными школами, федерациями.

Профессиональный рост педагогических работников - семинары, курсы повышения квалификации. Создание системы информационного обеспечения педагогического процесса - приобретение методической литературы.

В последние годы произошли позитивные сдвиги в развитии детско-юношеского спорта, но изменившиеся социально-экономические условия осложняют работу учреждений дополнительного образования.

Проблем много: программно-методическое обеспечение, кадровое, материально-техническое, финансовое. Эти проблемы должны решаться не только учреждением, но и совместными усилиями всех заинтересованных организаций, ведомств, муниципальных образований. В связи с этим определились основные цели и задачи программы развития муниципального образовательного бюджетного учреждения дополнительного образования детей детско-юношеской спортивной школы № 10 г. Сочи:

Цель способствующая развитию программы менеджмента:

- создание условий, необходимых для физического развития и воспитания всех категорий обучающихся г. Сочи;
- увеличение охвата детей и численности детей старшего школьного возраста, регулярно занимающихся спортом;
- развития массовости физической культуры и спорта, согласно потребностям, склонностям, интересам, способностям учащихся, социального заказа родителей;
- формированию у детей культуры здорового образа жизни, духовно-нравственных качеств, мотивации к достижению высоких спортивных результатов;
- успешная социализация и самореализация детей;
- профилактика девиантного поведения у детей из семей, находящихся в трудной жизненной ситуации;
- создание условий для формирования компетентной, творческой личности тренера-преподавателя;
- укрепление материально-технической базы.

Функциональные задачи программы менеджмента:

- укрепление материально-технической базы, оснащение техническими средствами обучения, спортивным инвентарем, наглядными пособиями;
- сохранение единого образовательного пространства на основе преемственности и интеграции содержания основных и дополнительных образовательных программ;
- повышение качества содержания дополнительного образования детей, его организационных форм, методов и технологий;
- обновление и разработка программно-методического обеспечения учебно-тренировочного и воспитательного процесса;
- повышение профессиональной квалификации и компетентности тренерских и педагогических кадров спортивной школы;
- повышение эффективности и достижение высокого качества учебного процесса по физическому воспитанию;
- снижение масштабов распространения в подростковой среде курения, алкоголизма и наркомании;

- формировать основы здорового образа жизни у детей и подростков;
- обеспечение качества, разнообразия доступности деятельности спортивной школы;
- повышение спортивного мастерства обучающихся и достижение высоких спортивных результатов.

Для этого необходимо:

- Расширение количества социальных партнёров и сотрудничество с ними.
- Участие в конкурсах и грантах на лучшую разработку и реализацию социально-экономических и образовательных программ.
- Повышение профессионального мастерства педагогических работников.
- Создание и в дальнейшем совершенствование системы методического и педагогического обеспечения.
- Развитие и совершенствование материально-технической базы школы.

Главной проблемой является отсутствие спортивных менеджеров, готовых работать в учреждениях дополнительного образования детей [12]. Учреждения дополнительного образования детей нацелены на выполнение социальной функции государства и социального заказа родителей, а не получение прибыли как коммерческие структуры в сфере индустрии спорта.

### Список литературы

1. Абаскалова Н.П., Зверкова А.Ю. Современные технологии разработки программы здоровья в образовательной организации // Научный результат. Серия: Педагогика и психология образования. 2015. Т. 1. № 2 (4). С. 42-47.
2. Аккаева Х.А. Разработка направлений нормативного обеспечения террористической безопасности в ходе подготовки к международным спортивным соревнованиям // Образование. Наука. Научные кадры. 2017. № 5. С. 68-70.
3. Акимова Л.А., Лутовина Е.Е. Методика обучения и воспитания безопасности жизнедеятельности в образовательных организациях // Электронное учебное пособие / Оренбург, 2019.
4. Аль Кадхим А.М.Д. Формирование мобильности подростков в условиях детско-юношеских спортивных школ Ирака // Психолого-педагогический журнал Гаудеамус. 2016. Т. 15. № 1. С. 83-87.
5. Банку Т.А., Якимович Е.П., Лукьянчикова М.Д., Раевская В.С., Коноплев В.В. Реализация комплексной методики спортивного отбора в детско-юношеские спортивные школы // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. 2020. № 2 (180). С. 21-24.
6. Беспалов П.В. Педагогические условия воспитания подростков в детско-юношеских спортивных школах // Перспективы науки. 2011. № 8 (23). С. 34-36.
7. Брызгалов И.В., Иванова В.В. Новое видение функций менеджмента в управлении спортивной организации // Международный научно-исследовательский журнал. 2015. № 4-2 (35). С. 15-17.
8. Болелова А.Г. «Современные методы и технологии профилактики правонарушений несовершеннолетних». Электронный справочник специалиста системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних // Профилактика зависимостей. 2016. № 1 (5). С. 1-37.
9. Варфоломеева З.С., Михайлов А.П., Изаак С.И. Занятия спортом как фактор формирования социальной компетентности младших подростков // Физическая культура:

воспитание, образование, тренировка. 2015. № 5. С. 27-28.

10. Волков А.Н., Кутасин А.Н. Воспитательная работа с детьми и подростками «группы риска» в системе учреждений дополнительного образования спортивного профиля // Теория и практика физической культуры. 2011. № 10. С. 51-53.

11. Вольф И.А. Организация работы ГОУ ДОД «Областная детско-юношеская спортивная школа» с муниципальными учреждениями дополнительного образования физкультурно-спортивной направленности // Проблемы развития физической культуры и спорта в новом тысячелетии. 2015. Т. 1. С. 20-23.

12. Вяльцева Е.Д., Кожевникова И.Г. О необходимости внедрения новых технологий в профессиональную подготовку спортивных менеджеров при помощи углубленного изучения иностранных языков // Культура физическая и здоровье. 2021. № 2 (78). С. 5-8.

13. Галицын С.В., Зиганшин О.З., Ткаченко П.А., Тюхай Н.В. Анализ деятельности детско-юношеской спортивной школы «Заря» г.Хабаровска // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. 2018. № 4 (158). С. 60-65.

14. Германов Г.Н., Никитушкин В.Г. Проектирование тренировочных заданий для детско-юношеских спортивных школ // Санитарный врач. 2009. № 6. С. 21-27.

15. Гилемханова Э.Н. Методика «Индекс социокультурной безопасности школьника» // Вестник Московского университета. Серия 14: Психология. 2019. № 2. С. 164-183.

16. Головин М.С. Гендерные особенности психологического состояния обучающихся выпускных классов // Ученые записки Крымского федерального университета имени В.И. Вернадского. Социология. Педагогика. Психология. 2021. Т. 7 (73). № 1. С. 118-125.

17. Горбунов Н.А. Педагогическое обоснование самовоспитания нравственно-волевых качеств подростков, обучающихся в спортивных школах // Школа будущего. 2011. № 1. С. 63-70.

18. Горский, В.А. Технология проектирования программы дополнительного образования детей // Профильная школа. 2005. № 1. С. 20-22.

19. Дудченко З.Ф., Запольских И.Н., Петрова Н.А. Социальная характеристика несовершеннолетних правонарушителей // Ученые записки Санкт-Петербургского государственного института психологии и социальной работы. 2019. Т. 31. № 1. С. 71-77.

20. Ерегина С.В., Тарасенко К.Н. Особенности организации дополнительного профессионального образования специалистов в области физической культуры и спорта Москвы // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. 2020. № 7 (185). С. 119-124.

21. Зотин А.А., Тимофеева Е.В., Ефремова-Шершукова Н.А. Актуальные вопросы повышения эффективности управления спортивными школами // Вопросы педагогики. 2019. № 11-1. С. 110-114.

22. Казин Э.М., Касаткина Н.Э., Красношлыкова О.Г., Свиридова И.А., Руднева Е.Л. Медико-биологические и психолого-педагогические аспекты проблемы здоровья и здорового образа жизни на современном этапе развития общества (концептуальный и прикладные проблемы) // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2016. № 1 (21). С. 26-33.

23. Калиниченко И.А., Скиба О.А. Гигиеническая оценка архитектурно-планировочных решений современных детско-юношеских спортивных школ // Здоровье и окружающая среда. 2013. № 23. С. 210-213.

24. Карпова С.И., Любченко О.А. Управление образовательным учреждением (школой, гимназией, лицеем) с учетом современных тенденций модернизации образования // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: Педагогика и психология. 2012. № 4 (22). С. 74-88.
25. Капцов А.В. Противоречия в ценностном основании сознания личности//Мир психологии. 2016. № 2 (86). С. 233-242.
26. Кетриш Е.В., Андрюхина Т.В. Дополнительное профессиональное образование в системе непрерывного образования специалистов сферы физической культуры и спорта // Профессиональное образование и рынок труда. 2019. № 3. С. 92-97.
27. Комарова Э.П., Беспалов П.В. Модель воспитания подростков в детско-юношеских спортивных школах // Глобальный научный потенциал. 2011. № 8. С. 16-19.
28. Кочнева Д.М. PR-деятельность в детско-юношеских спортивных школах // Язык. Культура. Коммуникации. 2014. № 2 (2). С. 10.
29. Кузьмичева Е.В. Глобальные тренды новые идеи в спортивном менеджменте // Теория и практика физической культуры. 2017. № 10. С. 34.
30. Курбатова М.В., Левин С.Н., Саблин К.С. «Утроенный провал» институционального проектирования в реформировании высшего образования России // Журнал институциональных исследований. 2020. Т. 12. № 4. С. 94-111.
31. Лисейкина О.В. Регрессивные модели эффективности спортивной системы (на примере группы начальной подготовки отделения бокса детско-юношеской спортивной школы) // Образование. Наука. Инновации: Южное измерение. 2012. № 1 (21). С. 58-63.
32. Леонова А.Д., Румянцева А.Е., Бондаренко М.П., Перфильева И.В. Практический опыт управления персоналом в спортивной организации на примере детско-юношеских спортивных школ // Физическое воспитание и спортивная тренировка. 2017. № 2 (20). С. 69-80.
33. Мазин В.Н. Характеристика научных подходов к воспитанию детей и подростков в детско-юношеских спортивных школах // Педагогика, психология и медико-биологические проблемы физического воспитания и спорта. 2013. № 6. С. 30-35.
34. Мазин В.Н. Отношение родителей к воспитанию детей в ДЮСШ // Педагогика, психология и медико-биологические проблемы физического воспитания и спорта. 2014. № 10. С. 13-17.
35. Макарова Л.Н. Ведущие закономерности и принципы развития индивидуального стиля деятельности педагога дополнительного образования // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2011. № 10 (102). С. 94-100.
36. Максачук Е.П. Пути формирования спортивного характера в условиях детско-юношеских спортивных школ // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. 2012. № 10 (92). С. 109-112.
37. Малкин В.Р., Рогалева Л.Н. Эффективность использования детско-юношеской спортивной психодиагностики в работе тренера школы // Спортивный психолог. 2018. № 2 (49). С. 68-72.
38. Николаев Г.М., Федорова С.Н. Методики спортивного отбора на основе комплексной оценки перспективности юных спортсменов // Вестник Марийского государственного университета. 2020. Т. 14. № 3 (39). С. 306-311.
39. Овчинников Ю.Д., Мирзоева Е.В., Лукьяненко О.В. Обучение студентов по

направлению 49.03.01 Физическая культура: использование двух профессиональных стандартов / В книге: Развитие современного вуза: новые методы и технологии. Нагорнова А.Ю., Виниченко М.А., Ли Н., Алексеева И.А., Байдецкая Е.А., Лямзин М.А., Орлова Г.В., Исаев А.В., Бубнова Е.Ю., Трофимова Т.Г., Туровский А.В., Ессина И.Ю., Абрамова Н.В., Кондрашихин А.Б., Пивень В.В., Челомбитко С.И., Селезнёв А.А., Казакевич Т.В., Ритчик В.И., Ряснянский С.В. и др. Коллективная монография. Отв. редактор А.Ю. Нагорнова. Ульяновск, 2021. С. 219-231.

40. Полищук В. Обучение и воспитание: комплексный подход // Высшее образование в России. 2005. № 4. С. 62-67.

41. Савосина М.Н. Модель формирования компетентности студентов физкультурного Вуза по организации спортивно-массовой и физкультурно-оздоровительной работы с населением // Перспективы науки. 2019. № 12 (123). С. 217-220.

42. Самсонов И.И. Спортивные школы как организации, осуществляющие спортивную подготовку // Спорт: экономика, право, управление. 2016. № 1. С. 37-40.

43. Середа Н.В. Анализ степени применения маркетинга в организационно-управленческой деятельности детско-юношеских спортивных школ // Педагогика, психология и медико-биологические проблемы физического воспитания и спорта. 2013. № 4. С. 60-64.

44. Смашная Н.А. Формирование здоровых привычек у обучающихся // Актуальные научные исследования в современном мире. 2019. № 1-4 (45). С. 115-117.

45. Судариков Д.В. Проектирование внеурочной деятельности на уровне среднего общего образования // Конструктивные педагогические заметки. 2018. № 6-2 (10). С. 317-329.

46. Solgen, S. Customer Relationship Management Strategy in Swedish Football Clubs [Electronic resource] / S. Solgen, D. Wiklund. - Mode of access: <http://mdh.diva-portal.org/smash/get/diva2:221781/FULLTEXT01> (access date: 05.09.2015).

47. Тавыриков Е.Е. Экспериментальная методика тренировки групп начальной подготовки по керлингу в условиях ДЮСШ // Проблемы современного педагогического образования. 2017. № 57-8. С. 237-247.

48. Таппасханов И.М., Овчинников Ю.Д. Объективные условия для развития центров Единоборств в городе // Вестник спортивной истории. 2021. № 1 (24). С. 92-104.

49. Тумаров К.Б., Кудяшева А.Н., Кудяшев Н.Х. Потенциал ДЮСШ популяризации физической культуры в г. Набережные Челны // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. 2018. № 2 (156). С. 243-248.

50. Усманходжаева А.А. Национальная модель развития детско-юношеского спорта в Узбекистане и его медицинское обеспечение на современном этапе // Спортивная медицина: наука и практика. 2017. Т. 7. № 1. С. 97-105.

51. Фетисов В.Д., Фетисова Т.В. Проблемы менеджмента безопасности массовых спортивных мероприятий // Известия Сочинского государственного университета. 2013. № 3 (26). С. 97-100.

52. Храпунова М.С., Алексина А.О. Физическая культура и спорт как объект отраслевого менеджмента // Тенденции развития науки и образования. 2018. № 38-3. С. 67-69.

53. Челпакова С.М. Спорт во внешкольных организациях дополнительного образования // Бюллетень науки и практики. 2020. Т. 6. № 3. С. 426-430.
54. Чванова Л.В., Касаткина Н.Э., Казин Э.М., Красношлыкова О.Г. Психолого-педагогические подходы к проблеме социальной адаптации обучающихся в образовательной инфраструктуре региона // Сибирский педагогический журнал. 2018. № 3. С. 20-29.
55. Шарипов М.Ф. Развитие готовности бакалавра физической культуры к спортивно-педагогическому менеджменту // Сибирский педагогический журнал. 2015. № 1. С. 62-68.
56. Шукшина Т.И., Замкин П.В. Практико-ориентированная подготовка педагога в условиях инновационной образовательной среды вуза / В книге: Практико-ориентированная подготовка педагога в условиях инновационной образовательной среды вуза. Электронный ресурс. Под редакцией Т. И. Шукшиной. Саранск, 2018. С. 66-84.
57. Юзупкина Е.С. Детско-юношеские спортивные школы кемеровской области во второй половине 1980-х-середине 2000-хг.г // Общество: философия, история, культура. 2018. № 10 (54). С. 105-108.
58. Яковлева Т.А., Кувырталова М.А. Дополнительное образование по физической культуре и спорту как фактор превенции конфликтного поведения у младших школьников // Вестник Саратовского областного института развития образования. 2019. № 4 (20). С. 37-40.

## **ГЛАВА 2. ИННОВАЦИОННЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ И ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ**

### **2.1. Творческие задания как способ формирования личностных универсальных учебных действий обучающихся**

Начало XXI века связано с новыми преобразованиями в разных сферах жизнедеятельности российского общества. Сфера образования не стала исключением. В 2012 году Министерством образования и науки Российской Федерации был утвержден «Федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования» (с изменениями на 31.12.2015 г.) [1]. Стандарт является отражением социального заказа и представляет собой общественный договор, который согласует требования к образованию со стороны семьи, общества и государства. Поэтому учитывает потребности развивающегося информационного общества. Одним из направлений нового Федерального образовательного стандарта является формирование универсальных учебных действий (УУД), как важнейшего результата реализации стандарта. Эта направленность обусловлена потребностями современной цивилизации.

Сегодня универсальным учебным действиям придается огромное значение. Они являются совокупностью способов действий обучающегося и обеспечивают его способность к самостоятельному усвоению новых знаний, сюда же включается и организация самого процесса усвоения. Под универсальными учебными действиями понимаются навыки, которые надо начинать закладывать уже в начальной школе на всех уроках. Универсальные учебные действия можно разделить на четыре основных группы: личностные, регулятивные, познавательные и коммуникативные. Личностные действия ориентируются на формирование осознанного отношения к жизненным ценностям, их принятие и дальнейшее исследование. Данные ценности позволяют ориентироваться в нравственных нормах и правилах, а также формировать свою жизненную позицию по отношению к окружающему миру.

Система ФГОС акцентирует внимание на формирование личностных универсальных учебных действий у обучающихся, которые обеспечивают ценностно-смысловую ориентацию учащихся, а также ориентацию в социальных ролях и межличностных отношениях. Наиболее подходящим и эффективным методом для этого могут стать творческие задания. Анализ педагогической литературы показывает, что возможности творческого развития учащихся, которые заложены в содержании современных программ школьного образования, не используются в полном объеме современными учителями средней школы.

**Понятие личностных универсальных учебных действий.** В соответствии с ФГОС нового поколения личностные универсальные учебные действия (ЛУУД) обеспечивают ценностно-смысловую ориентацию учащихся, которая выражается в умении соотносить события и поступки с принятыми этическими принципами, отражается в знании моральных норм и умении выделять и оценивать нравственные аспекты поведения [1]. Данные универсальные действия позволяют обучающимся ориентироваться в социальных ролях и межличностных отношениях.

Имеется в виду, что ученик должен не только знать, но и придерживаться моральных норм при взаимодействии со сверстниками и взрослыми. При овладении личностными УУД приобретает умение соотносить свои поступки и происходящие вокруг события с принятыми этическими принципами. Немаловажным в блоке личностных УУД является умение выделить нравственный аспект собственного поведения и поведения окружающих. Кроме того, ученики более активно вступают в межличностные отношения и без труда ориентируются в социальных ролях, вырабатывают свою жизненную позицию в отношении мира, людей, своего будущего.

Применительно к учебной деятельности следует выделить три блока действий: личностное (жизненное) самоопределение, действие смыслообразования и действие нравственно-этического оценивания усваиваемого содержания. При помощи первого действия происходит более осознанный поиск своего места при вхождении в социальные структуры жизни общества. Благодаря действию смыслообразования ученик устанавливает связь между целью учебной деятельности и ее мотивом. Иными словами, между результатом учения, и тем, что побуждает деятельность, ради чего она осуществляется. Ученик должен задаваться вопросами: «Для чего я получаю знания?», «Какое значение для меня лично имеет процесс обучения новым знаниям?». Только при постановке определенных вопросов возникает потребность овладения умением находить ответы.

Нравственно-этическое оценивание (третье действие) применяется не только во взаимодействии с другими людьми, но и в процессе чтения художественной литературы, в процессе просмотра различных видеофильмов, когда необходимо подчеркнуть нравственное значение каких-либо персонажей. Необходимо также уметь делать правильный моральный выбор исходя из личностных и социальных ценностей [1].

Сегодняшнее образование становится все более личностно-ориентированным. Общество начинает понимать, что истинным результатом образования является не просто получение знаний, а познавательное и личностное развитие учащихся в образовательном процессе. Происходит соединение педагогических и психологических целей обучения и воспитания.

Подростковый возраст считается значимым этапом развития и формирования готовности к личностному самоопределению на основе развития самосознания и миропонимания, выработки ценностных ориентаций и личностных смыслов, в том числе развития гражданской идентичности.

Новый федеральный образовательный стандарт общего образования впервые базируется на отечественных психолого-педагогических идеях, а именно на системно-деятельностном подходе, обеспечивающем построение образовательного процесса с учетом индивидуальных, физиологических, возрастных, психологических, особенностей и здоровья обучающихся. Согласно ФГОС, наряду с предметными и метапредметными результатами обучения прописаны требования к личностным результатам, к которым относят готовность и способность обучающихся к самообразованию, саморазвитию и личностному самоопределению; систему значимых социальных и межличностных отношений; сформированность мотивации к обучению и целенаправленной познавательной деятельности, ценностно-смысловых установок, отражающих личностные и гражданские позиции в деятельности; способность к осознанию российской идентичности в поликультурном социуме; умение ставить цели и

строить жизненные планы. Эти умения, способности, установки характеризуются в новом ФГОС как личностные универсальные учебные действия, подлежащие формированию и развитию у учащихся на всех ступенях обучения [1].

Обозначенные в Стандарте личностные результаты в отечественной психологии определяются как психические новообразования, то есть качественные особенности психики, которые впервые появляются в данный возрастной период и определяют сознание ребенка, его отношение к среде, к внутренней и внешней жизни. К окончанию школьного обучения такими новообразованиями становятся личностное и профессиональное самоопределение, то есть сформированное мировоззрение, обретение личностной идентичности, готовность и способность к саморазвитию, самовоспитанию и самообразованию на протяжении всей жизни, самостоятельное и независимое определение жизненных целей и выбор будущей профессии. Несомненно, что предметные, метапредметные и личностные результаты обучения не могут быть отделены друг от друга и представляют собой триединую задачу современного образования.

Таким образом, в условиях реализации ФГОС нового поколения меняется роль педагога, который должен от роли ментора перейти к роли тьютора. При такой роли педагогу необходимо одновременно инициировать учебный и воспитательный процесс, адекватно реагировать на потребности учащихся, использовать информационно-коммуникативные технологии, организовывать проектную деятельность учащихся, выстраивать партнерские отношения. Педагогу необходимо овладеть технологией, при которой на практике он может своевременно диагностировать потребности ребенка, точно объяснять цели и задачи, результат деятельности всем субъектам образовательного или воспитательного процесса, вовлекать в деятельность всех детей, учить детей выражать собственное мнение, отношение, не требуя единогласной поддержки; развивать самооценку ребенка [7].

Личностные универсальные учебные действия – это способность учащихся самостоятельно учиться на протяжении всей жизни. В данном определении объединяются аспекты социализации и самоорганизации. Они дают возможность сделать учение осознанным, осмысленным, увязывая их с действительными жизненными целями и ситуациями. Они направлены на осознание, исследование и принятие жизненных ценностей, позволяют сориентироваться в нравственных нормах и правилах, выработать свою жизненную позицию в отношении мира.

Структура личностных универсальных учебных действий описана в работах Е.Г. Беляковой, С.А. Алиевой, Е.О. Ивановой и др. Е.Г. Белякова проводит соотношение между динамикой словообразования и этапами урока [4]. С.А. Алиева выделяет ценностные ориентиры, полагая, что они способствуют формированию личностных универсальных учебных действий: гражданственность (правовое государство, закон и правопорядок, служение Отечеству, гражданское общество, свобода совести и вероисповедания, поликультурный мир), патриотизм (любовь к малой родине, России, народу), семья (преданность и любовь, достаток, здоровье, забота о младших и старших, уважение к родителям), искусство и литература (гармония, красота, нравственный выбор, духовный мир человека, этическое и эстетическое развитие, смысл жизни), труд и творчество (настойчивость и целеустремленность, созидание и творчество, уважение к труду) [2].

Автор Е.О. Иванова, описывая смыслообразование как один из видов личностных универсальных учебных действий, обращает внимание на то, что в процессе обучения учащиеся постепенно входят в смыслы учителя. Отсюда, можно сказать, что процесс формирования личностных универсальных учебных действий является двусторонним [9]. На наш взгляд, целенаправленное формирование личностных универсальных учебных действий на уроках обществознания позволит развить интерес учащихся к обществознанию и сохранить его по окончании школы на протяжении всей жизни. Однако этот процесс требует соответствующего методического инструментария. Так, И.П. Ягодкиной разработана методика выявления сформированности внутренней позиции школьника, уровня сформированности самооценки, уровня развития рефлексивной оценки атрибуции успеха/неуспеха в деятельности, уровня сформированности школьной мотивации, уровня развития познавательного интереса и инициативы и др. Но, стоит отметить, что проведение данной методики требует существенных временных затрат [9].

Таким образом, универсальные учебные действия способствуют самостоятельному обучению учащихся на протяжении всей жизни, что влияет на успешную социализацию личности и самоорганизацию личности. Личностные универсальные учебные действия включают три блока: самоорганизация, смыслообразование и ценностные ориентиры и соотносятся с этапами урока. Личностные универсальные учебные действия приносят в учение осмысленность, помогают ученику оценить значимость решения учебных задач, показывая их связь с реальными жизненными целями и ситуациями. Обучающиеся приобретают желание получать и совершенствовать знания, осваивают новые виды деятельности, осознавая трудности и самостоятельно их преодолевая. Личностные универсальные учебные действия направляют обучающихся к осознанию, исследованию и принятию жизненных ценностей и смыслов, положительному отношению к познавательной деятельности, творческому процессу. С их помощью школьники получают навыки ориентирования в нравственных нормах, правилах, оценках. Немаловажное значение имеет выработка своей жизненной позиции в отношении мира, осознания себя как индивидуальности и одновременно как члена общества, гражданина.

Небезуспешно личностные универсальные учебные действия формируются именно на уроках обществознания, развивая чувство патриотизма, гражданственности. В связи с недостаточностью разработанности диагностических инструментов в области формирования личностных универсальных учебных действий в современной науке в целом разработка диагностики и методики формирования личностных универсальных учебных действий на уроках остается особо актуальной задачей [13].

**Примеры творческих заданий, направленных на формирование личностных универсальных учебных действий.** Современное общество предъявляет высокие требования к выпускникам школы. Новые общественные потребности диктуют необходимость изменения образовательной парадигмы – ориентацию на фундаментальность и гуманизацию образования, на развитие творческой индивидуальности учащихся. Необходимо так строить образовательное пространство, чтобы каждый ученик стал субъектом саморазвития, высшей формой которого является выявление индивидуальности и творческой самореализации. Выразить же учащимся свою творческую индивидуальность в учебной деятельности, творчески самореализоваться в ней позволяет использование учителем в работе творческих заданий [11]. Творческие

задания на уроках – это задания, допускающие разнообразные решения и рассчитанные на реализацию творческих способностей обучающихся.

Оптимальным условием, обеспечивающим активное развитие подростков, выступает планомерное, целенаправленное предъявление их в системе, отвечающей следующим требованиям:

- задания должны строиться на интегративной, междисциплинарной основе и развивать психические качества и свойства личности: мышление, воображение, внимание, память;

- задания должны подбираться не только с учётом возрастных особенностей личности, но и по степени сложности: от простого к сложному, от репродуктивного, направленного на актуализацию имеющихся знаний, к частично-поисковому, ориентированному на овладение обобщёнными приёмами познавательной деятельности, а затем и к собственно творческому, позволяющим расценивать исследуемые явления с разных сторон;

- система заданий должна вести к формированию и развитию особенностей творческого мышления, а в частности: к умению выдвигать и разрабатывать гипотезы, беглости мышления, гибкости ума, а также к системности и последовательности хода изложения собственных мыслей.

По мнению Н.В. Залесовой и А.В. Башлыковой, творческое задание – это такая форма организации учебной информации, где наряду с заданными условиями и неизвестными данными, содержится указание учащимся для самостоятельной творческой деятельности, направленной на реализацию их личностного потенциала и получение требуемого образовательного продукта [8]. Творческие задания создают для учащихся ситуации, в которых ученик должен сам найти способ решения, применить знания в новых условиях, создать нечто субъективно (иногда и объективно) новое. Творческие задания формируют самое главное – это потребность в самовыражении, в сопереживании, чувство слова, умение переносить и связывать знания из разных областей, размышлять над разными фактами и явлениями. Тем самым создаются условия для раскрытия всех интеллектуальных и духовных возможностей учащихся. Также такие задания мотивируют обучающихся и придают смысл обучению, помогают развивать беглость мышления, гибкость ума, оригинальность, любознательность, умение выдвигать и разрабатывать гипотезы. Возможность найти свой «правильный ответ» или своё «верное решение», основанное на своем личном опыте и опыте своего друга, коллеги, позволяют создать основу для сотрудничества, общения всех участников образовательного процесса, включая учителя, и реализуют исследовательские умения обучающихся.

Творческие задания как средство обучения привлекают внимание многих исследователей. Например, статья Н.В. Залесовой и А.В. Башлыковой «Творческие задания как средство развития познавательного интереса учащихся» раскрывает творческие задания как учебные задания, которые требуют от учащихся не только воспроизведения полученной информации, но и творчества. Они помогают реализовать и раскрыть творческие возможности учащихся. Творческое задание мотивирует обучающихся, а также придает смысл обучению, помогает развивать беглость мышления, гибкость ума, оригинальность, любознательность, умение выдвигать и разрабатывать гипотезы. Возможность найти свой «правильный ответ» или своё «верное решение», основанное на своем личном опыте и опыте своего друга, коллеги, позволяют создать

основу для сотрудничества, общения всех участников образовательного процесса, включая учителя и реализуют исследовательские умения обучающихся» [7].

А.В. Бакушинский в своем исследовании о художественном творчестве и воспитании говорит о том, что любой «воспитательно-образовательный комплекс должен быть комплексом творческого задания сообразно стадии развития ребенка. Так как творчество ребенка по преимуществу творчество художественное, то и комплекс для возраста детства должен быть основан на разрешении художественно-творческой задачи». Следует целенаправленно, осознанно помогать тому, чтобы творчество не гасло, а развивалось. Именно для этого применяются творческие задания на уроках [3].

По мнению А.А. Мелик-Пашаева, педагог не знает, каким родится образ под рукой ученика. Зато знает, что всякий художественный образ представляет собой выразительную форму, то есть, попросту говоря, выражает чувства и мысли автора с помощью подходящих, адекватных замыслу художественных средств. Поэтому, творческое задание с одной стороны, обращено к чувствам и мыслям ребенка, его внутреннему миру, с другой – направлено на поиски выразительной и понятной другим формы воплощения чувств, мысли, оценки изображаемого, как именно этот ребенок в этот – период своей жизни «должен» выполнить задание. Таким образом, творческое задание – это задание на выразительность [12].

Доктор педагогических наук И.Э. Унт определяет творческие задания как «...задания, требующие от учащихся творческой деятельности, в которых ученик должен сам найти способ решения, применить знания в новых условиях, создать нечто субъективно (иногда и объективно) новое» [15].

Теперь рассмотрим виды творческих заданий. К наиболее распространенным видам творческих заданий относятся игры, в основе которых лежит инсценировка сюжета прочитанного произведения. Инсценирование произведения, как правило, сопровождается его пересказом. Данный вид деятельности рассматривается как моделирование сюжета пересказываемого произведения (с помощью иллюстративного панно, наглядной схемы, компьютера). Следующий вид творческого задания – составление творческих пересказов. Суть данного вида задания заключается в том, что обучающиеся выступают в роли режиссеров, так как им необходимо изложить сюжет произведения, заменив действующие лица, место действия, можно изменить время действия, а также предлагается вести повествование от 1-го лица и др. Метод моделирования – это введение системы «заменителей» (условных обозначений) жанров, тем, героев, а также составление схематических планов и модели обложки книги. Так же для развития творческих способностей используется написание детьми творческого сочинения. Творческое сочинение вводит учащихся в чтение и разбор литературного произведения особым путем. Математическое творческое задание – это задание с математическим содержанием, выполнение которого предполагает целесообразную, творческую, самостоятельную деятельность учащихся, реализуемую в ходе партнерства и нацеленную на достижение важного результата, связанного с реальной жизненной ситуацией. Лабораторные и практические работы – в процессе их выполнения учащиеся, работая с наглядными пособиями, инструментами, графиками и таблицами, производя вычисления, «открывают» и формулируют новые определения и факты.

Психологи акцентируют внимание на следующих видах творческих заданий, являющихся основой для интеллектуальной деятельности человека: из предложения

выбрать требуемую информацию, исправить ошибки в задании, установить взаимосвязь закономерностей или систематизация и объединение закономерностей; сравнить, доказать или опровергнуть идею или предположение; составить план своей деятельности; смоделировать; определить причины, последствия, новые функции; решить какие-либо противоречия; поиск проблем; исследование научных закономерностей и теорий. Творческие задания таких видов решаются с помощью учебной информации, существующей в учебниках, а так же с помощью алгоритмов выполнения заданий с целью формирования и развития учебных и практических умений.

Интересную классификацию творческих заданий предлагает А.В. Хуторской [16]. Он делит их на когнитивные, креативные и организационно-деятельностные. По мнению автора, когнитивные задания формируют и развивают у учащихся следующие познавательные умения: умение чувствовать окружающий мир, умение задавать вопросы, умение проводить опыты и эксперименты, умения искать причины возникновения явлений. В качестве примера можно привести такое задание: объяснить, какой принцип положил начало утверждению ограниченной монархии в Великобритании с помощью ситуации. Приведем пример ситуации: «Еще в Средние века в английском государстве сложился принцип «король не может ошибаться», а, следовательно, быть судим. Однако было очевидно, что управление должно быть ответственным – «какие-то лица должны отвечать за действия короля». Королевские приказы стали скрепляться подписью министра. Так постепенно исполнительные полномочия перешли от короля к министрам» [5].

Для структурирования позиции учащихся предлагается схема ориентировочной основы действия нравственно-этического оценивания для анализа ситуации. Авторами данного примера являются А.И. Подольский [14] и О.А. Карабанова [10]. В схеме представлены вопросы, ответы на которые помогут проанализировать предложенную ситуацию: «Что происходит в данной ситуации?», «Кто участники ситуации?», «Каковы интересы и цели участников ситуации?», «Совпадают или противоречат друг другу цели и интересы участников?», «Нарушают ли действия участников моральную норму? Если да, то какую именно норму?», «Кто может пострадать от нарушения нормы?», «Кто является нарушителем нормы?», «Как могут поступить участники в сложившейся ситуации?», «Какие последствия может иметь тот или иной поступок для участников?», «Какие чувства (вины, стыда, гордости и т. п.) испытывают действующие лица?», «Как следовало бы поступить в этой ситуации каждому из ее участников?», «Как поступил бы ты на их месте?».

Примерами могут быть самые разнообразные ситуации. Содержание первой ситуации: «Один учащийся случайно ударил одноклассника, который был изгоем в классе. Очевидно, это была последняя капля в чаше терпения изгоя. Он разозлился и сильно избил невольного обидчика». Для решения поставленной проблемы предлагается ответить на вопрос «Как можно оценить поступок изгоя и почему?».

Рассмотрим второй пример: «Юра сломал видеомаягнитофон. Когда родители обнаружили это, дома был только младший брат Юры. Родители подумали, что это сделал он, и наказали его. Юра, вернувшись домой и поняв, что произошло, промолчал». В ходе рассуждения обучающимся предлагается ответить на следующие вопросы – «Правильно ли поступил старший брат и почему?» и «Что он должен был сделать?».

Следующим примером может быть ситуация в продуктовом магазине: «В продуктовом магазине продавец ошибся и дал Пете слишком большую сдачу. Заметив это, Петя не сказал об этом продавцу, а решил купить на эти деньги подарок маме». Для оценки поступка мальчика необходимо поразмыслить над проблемным вопросом: «Правильно ли поступил Петя и почему?». Такие ситуации называются моральными дилеммами. Их особенность состоит в том, что учащимся необходимо сделать выбор в такой ситуации, когда нет ни одного однозначно правильного решения, а есть разные решения, которые учитывают различные интересы.

Креативные задания направлены на формирование креативных свойств личности: чуткость к противоречиям, фантазию, гибкость, умение делать прогноз, умение придумывать новое. Пример задания: «собрать материалы из газет и Интернета о политической деятельности высших органов власти нашего государства, различных политических партий и их лидеров. Отметить, что ты считаешь в этой деятельности самым важным и почему».

Организационно-деятельностные задания формируют умения осознавать и формулировать цели своей деятельности на уроке, организовывать свой учебный процесс, понимать результаты своего обучения и давать оценку. Примером такого задания может быть групповая работа: ребятам предлагается разделиться на группы (важно, чтобы это разделение было свободным). Каждая группа получает листы ватмана и маркеры. Задание для групповой работы: заполнить таблицу «Что нам нужно для того, чтоб мы стали успешными?». Данная таблица состоит из трех столбцов: «Качества успешного человека (в идеале)», «Что у каждого из нас уже есть?», «Что нам необходимо, чтобы стать успешным?». Затем каждая группа представляет свой проект таблицы, аргументируя выбранные положения. Необходимо создать условия для коммуникации и между группами.

Метод «за и против» формирует нравственно-этическое оценивание. Это задание знакомит учащихся с ситуациями морального выбора и схемой ориентировочной основы действия нравственно-этического оценивания как базы для анализа моральных дилемм. Суть задания такова: класс делится на группы по три человека, в которых предлагаются обсудить поведение героя и аргументировать свою оценку. Далее, объединившись в две группы, ребята обмениваются мнениями и обсуждают все аргументы «за» и «против». Затем опять объединяются в две группы до тех пор, пока класс не будет поделен на две большие группы. На этом финальном этапе (с использованием доски) делается презентация аргументов и подведение итогов – какие аргументы более убедительные и почему. Примером такого задания может быть следующее: «привести аргументы «за» и «против» воинской повинности» в рамках темы «Государство и гражданское общество».

Рассмотрим классификацию творческих заданий по характеру образовательных задач, отраженных в основе выполняемых заданий. Их подразделяют на эмоционально-образные образовательные, оценочные образовательные, материальные образовательные, теоретические и информационные образовательные. Эмоционально-образные образовательные задания направлены на формирование умения создавать «образ» решения проблемы, умения мыслить интуитивно, умения действовать с помощью воображаемых образов, умения «вживаться» в изучаемый объект. Примером такого задания может послужить составление сценария, сказки на правовые темы. Оценочные образовательные способствуют формированию умения критически мыслить,

давать объективную оценку происходящему, сравнивать и сопоставлять различные точки зрения, давать прогноз и формулировать гипотезы, рефлексировать свою деятельность. Например: выявить основные отличительные черты ветвей власти (законодательная, исполнительная, судебная). Материальные образовательные формируют умение конструировать, проводить эксперименты, опыты, наблюдения, умение моделировать. В качестве примера можно привести следующее задание: создание проекта на уроке обществознания «Мои права и обязанности». Теоретические образовательные направлены на развитие умения создавать «новое», задавать вопросы, генерировать идеи. Такими заданиями могут быть: составление кроссворда, теста, кластера. Информационные образовательные способствуют формированию умения систематизировать, обобщать, кодировать и декодировать учебный материал, преобразовывать учебную информацию, интерпретировать информацию [17]. Например, составление простого или сложного плана по прочитанному, написание краткого конспекта.

Следующая классификация принадлежит автору В.А. Шелонцеву [16]. Автор рассматривает три группы творческих заданий. К первой группе он относит творческие задания репродуктивного уровня, способствующие развитию воображения, памяти, мышления, внимания и грамотной устной речи (рисунок, сообщение, чайнворды, кроссворды, ребусы, синквейны). Ко второй группе – творческие задания частично-поискового уровня, которые развивают у учащихся такие психические свойства как внимание, память, логическое мышление. Примерами таких заданий могут быть поиск различных видов ошибок в тексте, составление логических цепочек, определение объекта по описанию, изображению, контуру и т. д. К данной группе творческих заданий можно отнести прием «понятийное колесо». Свое название прием получил из-за того, что в законченном виде визуально напоминает колесо, в центре которого пишется ключевое понятие, а вокруг – соединенные лучами слова-ассоциации, которые предлагают дети. Схема дает возможность установить ассоциативный ряд, подобрать синонимы, вспомнить предыдущий материал и установить понятийные связи. Например, в качестве повторения темы «Правонарушения и юридическая ответственность» [5, с. 79], учащимся предлагается взять за ключевое понятие слово «правонарушение».

Следующим примером творческого задания может стать прием «осмысленного чтения», который формирует такое личностное универсальное учебное действие, как нравственно-этическое оценивание, память, воображение. Его цель – максимально точно и полно понять содержание текста, уловить все детали и практически осмыслить информацию. Оно развивает способности к анализу содержания нормативно-правовых актов, моральных норм и необходимости их соблюдения; развитие морального сознания через поисковую работу и дискуссию. Такой вид работы проводится индивидуально с последующим совместным обсуждением в классе. Задание носит творческий и поисковый характер. Например, при изучении таких тем, как «Право на труд. Трудовые правоотношения», «Семейные правоотношения», «Административные правоотношения», «Уголовно-правовые отношения» ученикам предлагается найти в произведениях литературы, мультипликации и кино героя, поступок которого иллюстрирует одно из моральных правил, правонарушений и подготовить презентацию. При последующем обсуждении в классе необходимо в яркой форме и достаточно аргументированно доказать, что герой в своем поступке проявил одно или несколько моральных качеств. При выполнении подобных заданий учащиеся продолжают развивать умение полно и адекватно

характеризовать содержание нормативно-правовых актов, моральных норм, убедительно аргументировать и предоставлять примеры.

И наконец, к третьей группе автор причисляет задания творческого уровня, формирующего у учащихся воображение, мышление, память, внимание, логическое мышление (путешествие, составление образца различных правовых документов, социологический опрос и т. д.).

Охарактеризуем творческие задания, которые, на наш взгляд, являются наиболее распространенными в методике преподавания обществознания и могут использоваться в процессе формирования личностных универсальных учебных действий. Наиболее распространенным творческим заданием в методике преподавания общественных дисциплин являются теоретические образовательные, т. к. они направлены на формирование умений создавать «новое», задавать вопросы, генерировать идеи. Это содержательная творческая работа с большим объёмом самой разной информации, запоминание, сопоставление и расширение кругозора. Такими заданиями могут быть – составление кроссворда, теста, кластера. Кластер – это графическая форма организации информации, в которой отражаются основные смысловые единицы, которые фиксируются в виде схемы с обозначением всех связей между ними. Целью данного приема является воспроизведение уже имеющихся знаний по данной теме, формирование ассоциативного ряда и постановка вопросов, на которые хочется найти ответы. Такое задание можно применять как в группе, так и индивидуально; на протяжении всего урока или же на определенном его этапе; может быть оформлен на доске, отдельном листе или в тетради у каждого ученика. Составляя кластер, желательно использовать разноцветные карандаши, фломастеры, ручки, мелки, что поможет учащимся выделить определенные моменты и нагляднее отобразить общую картину. Данный прием поможет формировать у учащихся мышление, смыслообразование, навыки одновременного рассмотрения нескольких позиций, способности к творческой переработке информации. Такой прием можно использовать при изучении следующих тем: «Государство», «Политические режимы», «Правоотношения и субъекты права» и т. д.

Также следует обратить внимание и на информационные образовательные творческие задания, т. к. они формируют умения систематизировать, обобщать, кодировать и декодировать учебный материал, преобразовывать учебную информацию, интерпретировать информацию. Например, составление простого или сложного плана по прочитанному, написание краткого конспекта.

Излюбленным заданием учителей-педагогов является создание проекта. В литературе проект понимается как самостоятельная творческая разработка, целью которого является осознанное представление результата деятельности по проекту. Цель возникает при выявлении проблемы и рисует образ желаемого результата. Проект развивает у учащихся умение аргументировать свою точку зрения, свои выводы, у школьников воспитываются такие качества, как самостоятельность, инициативность, креативность, ответственность. Таким заданием может быть участие в проектах (выбор интересной для ребенка темы, распределение ролей в группе, определение своего вклада в коллективную работу и т. д.). При выполнении такого задания мы повысим уровень сформированности такого личностного универсального учебного действия, как смыслообразование, это задание будет способствовать развитию мышления. Например, при изучении темы «Политические партии» предлагается тема проекта «Выборы». Проект

заключается в создании собственной политической партии. Класс делится на 3 группы, соответственно получают 3 политические партии, которым предлагается выполнить следующие задания: придумать название партии, придумать лозунг (девиз), составить мини-программу, подобрать агитационный материал и подготовиться к дебатам. Продуктом проекта будет являться созданная группой политическая партия, со своим названием, лозунгом, программой деятельности. С наличием агитационного материала и подготовленного выступления в защиту своей партии. Примерами названий партий могут быть: партия «ГРУША» (спортивное направление), партия «Земля и Люди» (экологическое направление), партия «Здоровая молодежь» (направление ЗОЖ) и т. п. Работа будет оцениваться от 1-5 баллов по следующим критериям: оригинальное название партии, название лозунга, составляющие программы деятельности партии, наличие агитационного материала и подготовленное выступление. Если партия в совокупности набирает от 25-15 баллов, получает отметку «5», если от 14-8 баллов – оценка «4».

Следующее задание относится к типу заданий, формирующих самоопределение и смыслообразование личности. Такое задание проводится в группах. Суть задания состоит в том, что один учащийся проводит в классе социологический опрос по проблеме «Смысл и цель вашей жизни». Далее проводит обработку и анализ результатов. Составляет рейтинг наиболее популярных ответов и сравнивает ответы людей разных возрастных групп. Затем учащийся думает, повлияла ли проделанная работа на его собственный первоначальный ответ.

Итак, творческие задания – это такая форма заданий, которая предполагает мобилизовать знания, умения, духовные и физические силы всего жизненного опыта, и порождает нечто качественно новое, оригинальное, неповторимое, отличающееся общественно-исторической оригинальностью. На наш взгляд, в процессе формирования личностных универсальных учебных действий целесообразно использовать такие виды творческих заданий, как: информационные образовательные, теоретические образовательные, материальные образовательные.

### Список литературы

1. ФГОС общего образования. Приказ Минобрнауки России от 17 мая 2012 года № 413 «Об утверждении и введении в действие федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования», Приказ Минобрнауки России от 31 декабря 2015 года № 413 «Об утверждении и введении в действие ФГОС среднего общего образования». [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://dogm.mos.ru/legislation/lawacts/895294/>. (дата обращения: 18. 05. 2017).

2. Алиева, С. Психолого-педагогические предпосылки воспитания патриотизма у детей младшего школьного возраста / С. Алиева // Начальная школа. – 2008. – № 6. – С. 13–18.

3. Бакушинский, А.В. Художественное творчество и воспитание. Опыт исследования на материале пространственных искусств/ А.В. Бакушинский. – Москва : 2К, 2009. – 103 с.

4. Белякова, Е.Г. Смыслообразование в педагогическом взаимодействии: автореферат доктора педагогических наук: 13.00.01 / Е.Г. Белякова. – Тюмень, 2009. – 41 с.

5. Боголюбов, Л.Н. Обществознание: учебник / Л.Н. Боголюбов, А.Ю. Лазебникова, А.И. Матвеева. – Москва : Просвещение, 2014. – 208 с.

6. Васильева, Т.С. ФГОС нового поколения о требованиях к результатам обучения // Теория и практика образования в современном мире: материалы IV междунар. науч. конф. – Санкт-Петербург: Заневская площадь, 2014. – С. 74-76.

7. Залесова, Н. Творческие задания как средство развития познавательного интереса учащихся / Н. Залесова, А. Башлыкова // Вестник Шадринского государственного педагогического университета : научный журнал. – 2014. – № 22. – С. 149–154.

8. Залесова, Н. Творческие задания как средство развития познавательного интереса учащихся [Электронный ресурс] / Н. Залесова, А. Башлыкова. – Режим доступа :<http://shgpi.edu.ru/files/nauka/vestnik/2014/2014-2-29.pdf>

9. Иванова, Е. Компетентностный подход как новый взгляд на качество результата высшего образования / Е. Иванова // Право и образование. – 2007. – № 10. – С. 36–44.

10. Карабанова, О.А. Возрастная психология. Лекции: учебное пособие / О.А. Карабанова. – Москва : Мгу имени М.В Ломоносова, 2011. – 236 с .

11. Лысенко, А. Роль проектной деятельности в реализации творческой индивидуальности учащихся / А. Лысенко // Учитель : педагогический журнал. – 2015. – № 4. – С. 4–6.

12. Мелик-Пашаев, К.Л. Творчество О. Мессиана / К. Мелик-Пашаев. – Москва : 2К, 1987. – 208 с.

13. Пашева, В. Проблема формирования личностных УУД школьников на уроках литературы / В. Пашева // Учитель. – 2016. – № 4. – С. 21–22.

14. Подольский, А. Психологическая концепция П.Я. Гальперина: некоторые направления и перспективы дальнейшей разработки / А. Подольский // Вестник московского университета. – 2012. – № 4. – С. 11–12.

15. Хлановская, М. Творческие задания как средство развития креативного мышления на уроках истории и обществознания / М. Хлановская // Гаудеамус. – 2016. – № 1. – С. 88–94.

16. Шелонцев, В.А. Развитие творческого мышления учащихся при решении качественных химических задач: учебное пособие / В.А. Шелонцев, Н.А. Ждан, Н.Г. Малонушенко. – Омск: Форум, 1994. – 64 с .

17. Цукерман, Г.А. Введение в школьную жизнь. Программа адаптации детей к школьной жизни / Г. Цукерман. – Москва : Генезис, 2003. – 128 с.

## **2.2. Формирование коммуникативной грамотности как основного навыка функционально грамотного человека XXI века (модель 4К)**

Воспитание функционально-грамотных людей – одна из важнейших задач современного образования. Наивысший уровень функциональной грамотности у школьников предусматривает навык эффективного участия в жизни социума, способности к углублению знаний, совершенствованию умений и самореализации. Отсюда следует, что человек функционально грамотный, способный к важным социальным достижениям, умеющий результативно работать, нужен обществу.

Существует несколько определений функциональной грамотности, приведем примеры некоторых из них:

- умение человека взаимодействовать с социумом, адаптироваться и функционировать в нем;

- навык использования приобретенных знаний для решения важных жизненных задач;

- функциональная грамотность есть целый ряд навыков и умений – познавательных, эмоциональных и поведенческих, позволяющих человеку жить и работать как личность, совершенствовать свои ресурсы, принимать важные и мотивированные решения, эффективно взаимодействовать с обществом и окружающей средой для того, чтобы улучшить качество жизни.

Перечислим основные признаки функционально грамотной личности: это самостоятельный человек, способный к познанию, умеющий жить среди людей, владеющий определенными ключевыми компетенциями и навыками.

В основе данных компетенций базируются те умения и способности учащихся, проявляющиеся через воображение, генерирование идей, построение аргументации, поиск необходимой информации, формулирование собственных идей и развитие чужих, оценку собственных предположений и суждений, принятие целей группы и оценка общего результата.

Современное образование предполагает формирование основных видов функциональной грамотности, которые формируются в учебном процессе:

- информационная грамотность – предполагает умение выполнять поиск информации в справочной литературе и учебниках, извлекать информацию из иных, дополнять и улучшать информацию и изображать ее разными способами;

- деятельностная грамотность – это демонстрация организационных умений и навыков, а именно способности формулирования и презентации цели деятельности, планирования и при необходимости ее коррекции, словесной аргументации этих изменений, осуществление самооценки и самоконтроля;

- коммуникативная грамотность, предполагающая уверенное владение всеми видами речевой деятельности; способность разумно понимать чужую устную и письменную речь; самостоятельно выражать свои мысли в устной и письменной речи.

Развитие функциональной грамотности рассчитано на то, что школьник будет владеть группой ключевых компетенций:

- изучать: извлечение пользы из пережитого опыта; организация и упорядочивание системы своих знаний; поиск индивидуальных приемов обучения; умение решать проблемы; организация самостоятельного обучения;

- искать: умение работать с разными базами данных; поиск информации посредством общения с окружающими; консультация с экспертами в той или иной области; своевременное получение информации; работа с документами и их классификация;

- думать: видение взаимосвязи прошлых и настоящих событий; критическое отношение к событиям, происходящим в обществе; умение преодоления неуверенности; собственная позиция в дискуссиях и грамотная её аргументация; понимание политического и экономического окружения; оценивание социальных привычек, которые связаны со здоровьем и окружающей средой; понимание и оценка произведений искусства и литературы;

- сотрудничать: умение сотрудничать и работать в группе; принятие решений;

- урегулирование разногласий и конфликтов; умение договариваться; умение адаптироваться.

Как мы видим, критическое мышление, креативность, кооперация и коммуникация – вот 4 главных признака функционально грамотного человека. Именно эти компетенции формирует модель 4К.

Для успешного развития этих важнейших компетенций необходимо выделить и учесть в отечественной образовательной практике мало востребованный педагогический потенциал урока. Ключевые положения данного направления в отечественной и зарубежной науке, а также отличительные подходы к решению представляемой проблемы, рассмотрены в многочисленных работах В.А. Канн-Калика, Л.А. Петровской, Г.М. Андреевой, П.Я. Гальперина, А.А. Леонтьева, К.В. Анисимовой и др. Представленные подходы послужили основой для разработки педагогических положений проблемы формирования коммуникативных универсальных учебных действий.

С точки зрения А.Г. Асмолова, коммуникативные действия гарантируют социальную компетентность и осознанную ориентацию учащихся на позиции других людей (прежде всего, партнера по общению или деятельности), умение прислушиваться и вступать в диалог, участвовать в коллективном обсуждении проблем, интегрироваться в группу сверстников и строить продуктивное взаимодействие и сотрудничество с ровесниками и взрослыми [2, с. 66].

Коммуникативные навыки и умения занимают центральное место в коммуникативной компетенции, которая подразумевает умение выбрать подходящую языковую форму и способ выражения в зависимости от контекста коммуникативного акта.

Как видим, определяя приоритетные цели образования на современном этапе, ведущие отечественные и зарубежные педагоги и психологи отмечают, что два из них относятся к сфере коммуникативных действий:

1) общение и взаимодействие, т.е. умение представлять и сообщать в письменной и устной форме, использовать речевые средства для дискуссии и аргументации своей позиции;

2) работа в группе, т.е. совместная деятельность, умение устанавливать рабочие отношения, эффективно сотрудничать и способствовать продуктивной кооперации.

В основе структуры создания одной из основополагающих компетенций – кооперации (сотрудничество) лежат коммуникативные УУД, направленные на создание и развитие способности эффективного и слаженного взаимодействия с другими для достижения единой цели, а также урегулирования и решения конфликтов.

Заложить и сформировать у учащихся совместимость с другими людьми – качество, вложенное в модель компетенций «4К». Этому способствуют групповые формы работ и занятий, именно такой формой является дискуссия.

Цель использования технологий учебных дискуссий заключается в развитии критического мышления у учащихся, в создании коммуникативной культуры, то является наиболее актуальным в современном мире.

Дискуссия (от лат. *discussio* – рассмотрение, исследование). Интерактивная форма обучения обозначает изучение или исследование. Образовательной дискуссией обозначается коллективное, целенаправленное рассмотрение через диалог определенной

проблемной ситуации. Это должно сопровождаться обменом мыслями, идеями и опытом с участниками группы.

Дискуссия проявляет себя как одна из наиболее полезных технологий группового сотрудничества, в процессе которого протекает энергичное введение обучаемых в выбор правильного пути. Появляются необходимые условия для свободного общения, выражения своих умозаключений, позиций и своей точки зрения к затронутой проблеме.

Дискуссию важно рассматривать как вид интерактивного обучения и как специальную технологию. Часто форму дискуссии применяют для активизации умственной деятельности и ценностно-ориентирующей работы обучающихся в остальных технологиях и методах обучения: социально-психологических тренингах, деловых играх, анализе различных ситуаций и решении задач [3, с. 41].

Дискуссия – это первоначально диалог, свободное и открытое общение учащихся друг с другом, анализ возникшего перед обучающимися вопроса и создания в происходящем процессе решения. Учебная дискуссия особо эффективна для подтверждения информации, углубленного освоения материала и создание ценностных направленностей. «Групповая дискуссия – это коллективная форма работы, ее успех зависит от правильной организации группы и распределения ролей, умелой консультации и поддержки учителя» [1, с.6].

В процессе коммуникации, решения поставленной проблемы, решается одновременно множество задач:

- создание учениками противоречий, связанных с обсуждаемой проблемой;
- актуализация знаний, творческое переосмысление возможностей их применения;
- организации взаимодействия в группе (классе), подгруппах;
- освоения конкретных коммуникативных и дискуссионных мыслительных умений;
- переработка сведений, информации специально для убедительного изложения;
- представление своей точки зрения как позиции, ее аргументация;
- выбор и взвешивание подходов к решению проблемы;
- использование походов к решению проблемы;
- использование подхода или точки зрения как результата осознанного выбора.

Отмечая обучающий потенциал дискуссии как интерактивной формы организации учебного процесса, методисты считают, что в ходе участия в дискуссиях у учащихся «закладываются основы культуры межличностного общения» [4, с.35].

В современной дидактике выделяют такие виды дискуссий, как: «Круглый стол», «Дебаты», «Аквариум», дискуссия-диспут, дискуссия-конференция, дискуссия-соревнование, дискуссия в стиле телевизионного ток-шоу. Остановимся на каждой из них подробнее.

Форма дискуссии «Круглый стол» ориентирована на рассмотрение проблемы с ее разных сторон. Перед участниками стоит задача сбора информации, осмысления, обозначения основных направлений развития и принятия решения. А так же участники должны научиться конструктивному диалогу и согласовать свои точки зрения. Поскольку дискуссия организуется в прямом смысле за круглым столом, в ней могут принять участие 15-25 человек.

«Дебаты» применяются для обсуждения противоречивой проблемы, по которой могут существовать резко противоположные точки зрения. Целью такой ролевой дискуссии является обучение аргументированному и спокойному отстаиванию своей

точки зрения. Учащиеся должны постараться убедить оппонентов, используя имеющуюся информацию по обсуждаемой проблеме.

Во время дискуссии-диспута ведущий объявляет тему и предоставляет слово желающим (иногда тем, кто специально подготовился). Ход диспута определяется частично ведущим, но в основном непредсказуем, имеет эмоциональный характер.

Для конференции характерно спокойное обсуждение выдвинутых тезисов, а также их аргументация. Обсуждения осуществляется при помощи коротких сообщений о состоянии проблемы или результатах какой-либо работы.

Для дискуссии-соревнования необходимо деление на команды. Жюри выставляет баллы, отталкиваясь от критерий оценивания: глубина решения, логичность, доказательная база, четкость, адекватность поставленной цели. В конце проводится коллективное обсуждение предложенных путей решения проблемы или проблемной ситуации. Затем жюри объявляет результаты, комментирует их.

Дискуссия в стиле телевизионного ток-шоу – форма, совмещающая в себе преимущества лекции и дискуссии в группе. Группа из 3-5 человек ведет дискуссию на заранее выбранную тему в присутствии остальных участников. Зрители вступают в обсуждение позже: они высказывают свое мнение или задают участникам вопросы.

Для эффективного проведения дискуссии необходимы следующие условия:

- информированность и подготовленность учащихся к дискуссии, свободное владение материалом;
- правильное употребление понятий, используемых в дискуссии;
- корректность поведения, недопустимость высказываний, задевающих личность оппонента;
- установление регламента выступления участников;
- полная включенность группы в дискуссию, участие каждого учащегося в ней;
- обучение учащихся умению вести дискуссию, совместная выработка правил и норм групповой коммуникации;
- особая позиция преподавателя как руководителя дискуссии, которая заключается в стимулировании обсуждения, консолидации мнений, подведении результатов работы. Личная позиция преподавателя по обсуждаемой проблеме не должна доминировать, хотя он может выступить в роли рядового участника дискуссии, не навязывая учащимся свою точку зрения.

Организация и проведение дискуссии включает несколько этапов:

1) введение в дискуссию. На этом этапе происходит предъявление проблемной ситуации; демонстрация видеосюжета и материалов (статей, документов); ролевое проигрывание проблемной ситуации; анализ противоречивых высказываний – столкновение противоположных точек зрения на обсуждаемую проблему; постановка проблемных вопросов.

2) обсуждение проблемы. Обмен участниками мнениями по каждому вопросу. Цель этапа – собрать максимум мнений, идей, предложений, соотнося их друг с другом.

Итак, дискуссионный метод позволяет решать образовательные задачи, способствует развитию мотивационно-потребностной, эмоционально-чувственной сфер личности, создает условия для самоопределения и утверждения в группе сверстников. Дискуссия – это форма работы, представляющая собой одну из самых эффективных технологий группового взаимодействия, в ходе которой осуществляется активное включение

школьников в поиск истины; создаются условия для открытого диалога, выражения своих мыслей, позиций, отношений к обсуждаемой теме.

С целью апробации предлагаемой методики нами был проведен методический эксперимент на базе муниципального бюджетного общеобразовательного учреждения Лицей города Бирска.

На констатирующем этапе эксперимента с целью определения уровня сформированности коммуникативных УУД мы провели среди учащихся 8 класса собеседование по образцу устной части ОГЭ по русскому языку (на задании № 4), которое подразумевает участие в диалоге ученика с педагогом-экзаменатором, который задаёт несколько вопросов по теме, на которую был монолог. Суть этого задания заключается в том, понимает ли ученик вопросы, которые ему задают, может ли он на них ответить и каким образом он будет это делать.

Критерии по четвёртому заданию:

- коммуникативная ситуация. Выполнить коммуникативную задачу в данном задании – значит развернуто ответить на вопросы собеседника. Если даны ответы на все вопросы, ставится 1 балл. При этом ответы не должны быть односложными. Если вопросы собеседника остаются без ответа, или ученик отвечает односложно («да», «нравится», «посещал» и подобные ответы), будет снижение на 1 балл;

- речевая ситуация. Оценивается по аналогии с монологическим высказыванием. Если ученик понимает, с кем он ведет беседу, какую преследует цель и где он находится и демонстрирует это во время ответов, то получает 1 балл. В противном случае балл не выставляется.

Для проведения эксперимента мы выбрали тематику «Праздники».

1. Расскажите о том, какой школьный праздник Вам запомнился.
2. Зачем проводить школьные праздники?
3. Каким знаменательным событиям посвящены Ваши школьные праздники?
4. Кем интереснее быть на празднике: участником, организатором или зрителем?
5. Когда можно сказать, что праздник удался?

Проведя это задание, мы получили следующие результаты, которые отражены в таблице:

Д1			
Даны ответы на все вопросы		Ответы не даны или даны односложные ответы	
11 человек	55%	9 человек	45%
Д2			
Речевая ситуация учтена		Речевая ситуация не учтена	
15 человек	75%	5 человек	25%
Г			
Грамматических ошибок нет		Допущены грамматические ошибки (1 или более)	
5 человек	25%	15 человек	75%
О			
Орфоэпических ошибок нет, или допущено не более 2 ошибок		Допущено 3 орфоэпические ошибки или более	
7 человек	35%	13 человек	65%

Р			
Речевых ошибок нет, или допущено не более 3 речевых ошибок		Допущено 4 речевые ошибки или более	
14 человек	70%	6 человек	30%
РО			
Речь отличается богатством и точностью словаря, используются разнообразные синтаксические конструкции		Речь отличается бедностью и/или неточностью словаря, используются однотипные синтаксические конструкции	
7 человек	35%	13 человек	65%

Анализ результатов позволили сделать следующие выводы:

- 1) к числу типичных ошибок при выполнении задания 4 можно отнести односложные ответы на вопросы собеседника;
- 2) уровень результатов устного собеседования по русскому языку в 8 классе удовлетворительный; меньше 50% учащихся выполнили данное задание правильно;
- 3) при построении диалогового общения с экзаменатором выпускники часто не задумываются о коммуникативной составляющей ответа – дают поверхностные, часто односложные ответы на поставленный вопрос, что ведет к низким баллам за ответ по заданию 4;
- 4) речь отличается бедностью словаря, используются однотипные синтаксические конструкции.

Как видим, за годы обучения русскому языку у большинства учащихся не сформированы основные коммуникативные УУД. Кроме того, сами учащиеся обращают внимание на нехватку парных и групповых форм работ. По результатам психолого-педагогической диагностики (методика «Незаконченные предложения»), 45% ответов выглядели следующим образом: «хочется работать в паре», «не хватает групповых проектов», «на уроке очень мало обсуждений», «иногда я не согласна с мнением своих одноклассников, но не всегда есть возможность доказать свою точку зрения» и так далее.

В ходе обучающего эксперимента при проведении уроков по русскому языку нами были использованы групповые формы работы на уроке, в том числе и дискуссия.

Стоит отметить, что при оценивании сформированности коммуникативных УУД на уроке мы ориентировались на следующие пункты:

- вовлечение учеников в самооценивание или партнерское оценивание;
- обеспечение обратной связи;
- укрепление уверенности с своих навыках и способностях;
- стимуляция рефлексии и коммуникации на уроке.

Например, при изучении темы «Виды словосочетаний» мы провели дискуссию в форме «Круглого стола». Такой прием работы был организован в самом начале урока, когда учащиеся еще не были знакомы с видами словосочетаний. Предварительно разделив класс на 4 группы по 5 человек, мы раздали на каждый «круглый стол» небольшие полоски бумаги, на каждой из которых было написано словосочетание: писать поэму, осенние листья, поворот направо, читать быстро, моя книга, улыбаться солнцу, наука созерцать, последний звонок, три друга. Учащимся было предложено понять, чем словосочетания отличаются друг от друга и разделить их на 3 группы. Обязательным условием было обсуждение отличительных черт словосочетаний, а также аргументация своего выбора. При выполнении этого задания не все учащиеся работали активно, последующая

рефлексия показала, что некоторым была непривычна такая форма работы. В целом, учащимся было интересно взаимодействовать с одноклассниками, была заметна заинтересованность в изучении новой темы.

Урок по теме «Порядок слов в предложении. Логическое ударение. Интонация» проходил в форме диспута. Мы предварительно поделили класс на группы (методом жеребьевки), а также познакомили учащихся с литературой по данной теме, и к уроку-диспуту они готовились дома самостоятельно. Перед началом урока каждая группа методом жеребьевки вытянула вопрос, на тему которого она должна вести диспут:

- что влияет на эмоциональный фон предложения;
- где мы можем применить разные виды интонации;
- как изменяется смысл предложения с изменением порядка слов;
- играет ли логическое ударение смысловую роль.

От каждой группы выходил представитель и выражал общую точку зрения по своему вопросу, а также отстаивал мнение всей группы, т.к. для диспута характерно столкновение разных точек зрения. Учащимся было интересно оперировать такими фразами, как: «на наш взгляд», «исходя из вышеизложенных фактов, мы можем сделать вывод», «мы считаем, что...», «хотелось бы сделать уточнение» и т.д.

Учащиеся на уроке были активны, почти каждый старался выразить свою точку зрения. Из недостатков стоит отметить, что не все соблюдали регламент выступления, забывали про правила ведения дискуссии.

Такая форма работы вовлекла учащихся в непринужденный, живой разговор, что помогло избежать формализма в знаниях. Кроме того, дискуссия-диспут учит высказывать свое мнение и обосновывать его, приучает к диалогу, т.е. обучает вникать в доводы оппонента, обнаруживать в них слабые места, задавать вопросы, помогающие вскрывать неверные утверждения, искать и спокойно приводить контрдоводы, а это все важно для формирования коммуникативных УУД. Стоит отметить, что для того, чтобы участвовать в диспуте, учащиеся узнали дополнительный интересующий их материал.

Применение двух предыдущих форм работы показало, что некоторые учащиеся своей активностью подавляют более тихих и спокойных. Поэтому при изучении темы «Подлежащее и способы его выражения» мы применили такой вид дискуссии, как «Голоса». Мы поделили класс на 4 команды. Каждому участнику дискуссии выдали одинаковое количество карточек-голосов. Одна карточка – одно высказывание. После того, как участник сделает высказывание, он отдает карточку учителю. Когда все карточки заканчиваются, учащийся больше не участвует в дискуссии и у команды отнимается один балл. Учитель задавал наводящий вопрос, задачей учащихся было обсудить ответ и заполнить форму, не забывая о том, что голоса ограничены. Приведем фрагмент урока.

- Перед вами односоставные предложения. Они разные. Их можно поделить на 2 группы. (*Люблю классическую литературу. Вчера объявили о полете на Луну. Мне не спится. Какая ночь!*)

- По какому принципу вы можете разделить эти предложения? (*Распределение зависит от того, чем выражен главный член предложения*).

- Чем выражен главный член в предложении «Какая ночь!»? (*Подлежащее выражено именем существительным*).

- Люблю классическую литературу. Вчера объявили о полете на Луну. Мне не спится. Чем выражен главный член предложения? (*Глаголом*).

- Посмотрите, в какое из этих предложений нельзя подставить подлежащее.

Чем выражен главный член предложения? (*Мне не спится. Главный член предложения – безличный глагол*).

- А в этих предложениях можно подставить подлежащее? Каким будет лицо у глаголов? Люблю классическую литературу. Вчера объявили о полете на Луну. (*Глагол 1 лица, ед. числа, глагол 3 лица, мн. числа*).

- Обобщим. В каких предложениях главный член выражен глаголом, а в каких – существительным? (*1, 2, 3; 4*).

- Односоставные предложения в соответствии с морфологическим выражением главного члена делятся на 2 большие группы: глагольного типа и именного типа. Как вы думаете, какие названия подошли бы для каждой группы? Докажите свою точку зрения. (*Предложения глагольного типа: определено – личное, неопределено – личное, безличное. Предложения именного типа: назывные.*

*Определено – личное – люблю классическую литературу; неопределено – личное – по радио объявили о полете на Луну; безличное – мне не спится; назывное – какая ночь!*).

Таким образом, работа учащихся была направлена на поиск решения проблемного задания, каждый прислушивался к члену своей команды, тщательнее продумывал свой ответ, старался как можно грамотнее и логичнее выстроить коммуникацию.

Коммуникативная направленность в изучении языка требует особого внимания к формированию навыков построения диалога. Умение излагать свои мысли, учитывая коммуникативный замысел, адресата и ситуацию общения, является необходимым не только в школе, но и во всех сферах человеческой жизнедеятельности: строить диалог с окружающими обучающиеся должны ежедневно. Важно обращать внимание, чтобы ответы на поставленные в диалоге вопросы не были односложными.

На контрольном этапе эксперимента мы разработали и провели урок развития речи в форме ролевой игры с элементами дискуссии «Создаем новогодний «Ералаш».

Цель данного урока: используя деловую игру как интерактивную форму обучения, способствовать обучению нормам языка и целесообразному, уместному применению его в зависимости от речевой ситуации, от смысла и стиля высказывания с целью развития навыков устной коммуникации учащихся и творческих способностей.

Ряд заданий включал не только групповые формы работы, но и элементы дискуссии, т.к. при их выполнении учащимся было необходимо обсудить, принять общее решение и выполнить задание.

Например, этап «Введение в речевую ситуацию и создание мотивации речи» включал работу с эпиграфом, в ходе его обсуждения учащиеся не перебивали друг друга, но было заметно стеснение. В ходе такой работы совершенствовалось умение вступать в диалог, умение слушать и слышать, развивались навыки монологической речи.

#### 1. Работа с эпиграфом.

*Смеяться любят все. Был бы повод.*

*А когда смеются без повода, про таких говорят:*

*«Смех без причины – признак дурачины».*

- Скажите, вы любите смеяться? Конечно, смеяться любят все, был бы повод. Но ведь не зря есть такая поговорка. Прочитайте ее.

- Как вы понимаете эту поговорку? (Да, у человека должен быть повод для веселья, иначе беспричинный смех вызовет недоумение у окружающих).

- Сегодня на уроке мы с вами попробуем создать ситуации, которые поднимут нам настроение и позволят немного посмеяться. Я предлагаю вам окунуться в атмосферу творчества, побыть актерами, режиссерами и сценаристами. Вы готовы?

На этапе урока «Организация учебной и речевой деятельности по восприятию или порождению высказываний в устной и письменной форме» было предложено выполнение творческого задания по группам «Пишем сценарий» (учащиеся заранее разделены на 3 творческие группы по 5-6 человек)

- Художники придумали несколько новых сюжетов для зимнего выпуска детского юмористического киножурнала «Ералаш», но для предстоящей съемки режиссеру нужен сценарий, который бы в ремарках описал место съемки, внешний вид актеров, включал диалоги, закадровый голос. Обратите внимание, каждый сюжет напоминает басню, есть мораль, которая часто выражается в виде заголовка в форме известной поговорки.

Каждая группа получит по сюжетные рисунки в форме комикса, на основе которых нужно написать сценарий для съемки по нему сюжета к новогоднему выпуску «Ералаша». Не забывайте придумать название для своей миниатюры, сценарий, прописать реплики персонажей (если это потребуется). Учтите, что сценарий должен быть логичным, интересным, поучительным, смешным. Сейчас вы – одна команда, которая должна создать настоящий новогодний «Ералаш». (Карточки с комиксами, работа в группах). Каждая группа представляет свою работу, делается выставка творческих работ.



Выполнение задания «Генеральная репетиция» требовал также работы в группе, в ходе которой формировались следующие коммуникативные универсальные учебные действия:

- умение слушать и вступать в диалог;
- участие в коллективном обсуждении;
- умение высказывать и отстаивать свою позицию.

Стоит отметить, что ребятам не сразу удалось найти общий язык и прийти к общему решению, но, по мнению учащихся, работа прошла продуктивно и интересно, что еще раз подтверждает необходимость парных и групповых форм работ на уроках русского языка.

- Итак, сценарий готов, режиссер приступает к съемкам, но сначала нужно провести «Генеральную репетицию», отобрать актеров для съемок.

Сейчас мы с вами попробуем проиграть новогоднюю сценку.

Я побуду в роли вашего режиссера. В нашей сценке участвуют: Дед Мороз, Снегурочка, Гном.

Режиссер читает пьесу, актеры должны тут же изображать, полная импровизация. (Даем время на распределение ролей).

*Дубль 1. (выступает 1 группа)*

Режиссер: Так, начинаем съемку эпизода. Мотор. Хлопушка!!!

На стуле сидит Снегурочка.

Гном (спокойно выходя, равнодушно): Снегурочка, там Деду Морозу плохо.

Снегурочка (равнодушно): Ах, бедный дедушка Мороз.

Дед Мороз (выходя с равнодушием): Снегурочка, Я объелся мороженым, я умираю (спокойно ложится на пол).

Снегурочка (равнодушно наклоняется над Дедом Морозом): О, Дедушка, не умирай.

Режиссер: Стоп, мотор! Это что такое, так не пойдет!

*Дубль 2. (вступает 2 группа)*

Режиссер: Где эмоции, настроение? Эмоций побольше, эмоций. Начали! Мотор! Хлопушка!!! Это же «Ералаш», Повеселее! (актеры, играя, должны каждое действие сопровождать весельем, громко смеяться).

На стуле сидит Снегурочка.

Гном (смеясь): Снегурочка, там Деду Морозу плохо!

Снегурочка (весело): Ах, бедный дедушка Мороз!

Дед Мороз (радуется, подпрыгивает): Снегурочка, Я объелся мороженым, я умираю! (смеется, ложится на пол).

Снегурочка (весело восклицает): О, Дедушка, не умирай!

*Дубль 3. (выступает 3 группа)*

Режиссер: Стоп! Стоп! Поспортивнее! (актеры изображают действия, выполняют различные упражнения).

На стуле сидит Снегурочка.

Гном (идет, делает наклоны): Снегурочка, там Деду Морозу плохо.

Снегурочка (встает, начинает приседать): Ах, бедный дедушка Мороз.

Дед Мороз (выходя, делает махи руками): Снегурочка, Я объелся мороженым, я умираю (ложится на пол)

Снегурочка (наклоняется над Дедом Морозом): О, Дедушка, не умирай.

- Итак, наш сюжет снят, но чтобы его увидели зрители, необходимо качественно наложить звук, произнести реплики, дополнительные шумовые эффекты, музыку, поэтому нам нужно провести «озвучку» одного из сюжетов «Ералаша».

Еще одно групповое задание «Озвучка» было нацелено на формирование следующих коммуникативных УУД:

- отслеживание действий партнера;
- продуктивное сотрудничество и взаимодействие со сверстниками;
- умение с достаточной полнотой и точностью выражать свои мысли в соответствии с задачами и условиями коммуникации.

Каждая группа получает сюжет одного их выпусков «Ералаша», без звука, учащиеся просматривают, подбирают слова, звуки, при повторном просмотре для всего класса – коллективно озвучивают сюжет.

Сюжет «В лесу родилась елочка» (<https://www.youtube.com/watch?v>)

Сюжет «Подарок деду Морозу» (<https://www.youtube.com/watch?v>)

Сюжет «Счастье» (<https://www.youtube.com/watch?v=8rLRgIQ4pbE>)

В ходе выполнения задания не все учащиеся были активны. Ряд учащихся при поведении рефлексии в конце урока отметили, что им было бы проще самостоятельно сделать это задание, чем прислушиваться и взаимодействовать с остальными участниками команды.

### **Рефлексия, выводы по уроку**

- Хорошо! Как вы думаете, всё ли у вас получилось сегодня на уроке? С какими трудностями вы столкнулись? Понравилось ли вам? Давайте вернемся к нашему эпиграфу: «Смех без причины – признак дурачины».

Как вам кажется, смогли ли мы создать новогодние сюжеты для «Ералаша», чтобы зрителям было интересно их смотреть? Что вам понравилось сегодня на уроке больше всего? Почему? (мнение групп)

Домашнее задание «Новогодний Ералаш»:

- Ребята, скоро Новый Год. Я предлагаю вам самим попробовать создать настоящий видеосюжет, посвященный этому празднику. Вам нужно будет написать сценарий, снять по нему свое видео, отредактировать и продемонстрировать в классе на новогоднем празднике для родителей и детей.

На этапе «Контроля и анализа с последующей корректировкой созданных высказываний и текстов; выводы и обобщения относительно достигнутых целей речи» была проведена рефлексия, в ходе которой обучающиеся высказали свое мнение об уроке, перечислили трудности работы в группе, определили уровень развития. Среди основных затруднений школьники указали:

- не было возможности перейти в другую команду;
- некоторые члены команды не до конца понимали, что нужно сделать;
- на некоторые задания не хватало времени;
- не всегда получалось высказать свою точку зрения;
- некоторые участники были не активны, вследствие чего работа не была на 100% продуктивной.

Анализируя урок, можно отметить, что он разработан в соответствии с требованиями ФГОС и одной из основных задач урока является организация образовательного пространства урока, целенаправленного на совместную творческую работу обучающихся.

Предлагаемая форма проведения урока развития речи до сих пор является нетрадиционной, поскольку предложенные задания в ходе ролевой игры направлены прежде всего на развитие устной монологической и диалогической речи учащихся. Элементы дискуссии позволяют организовать совместную учебную работу школьников в группе с большей эффективностью: возрастает объем и глубина понимания усваиваемого материала; возрастает познавательная активность и творческая самостоятельность учащихся.

При работе с эпиграфом, при выполнении заданий «Пишем сценарий», «Генеральная репетиция», «Озвучка» была видна координация между учащимися, дети активно обсуждали возможные варианты, ставили цели и прилагали совместные усилия для ее достижения, учились слушать и слышать, вступать в диалог и договариваться между собой. Это свидетельствует о среднем и высоком уровне выполнения заданий.

Таким образом, полученные результаты позволяют сделать вывод о том, что проведение дискуссий на уроках русского языка способствуют повышению уровня коммуникативных УУД, а именно:

- совершенствование монологической и диалогической устной речи в единстве с развитием мышления;
- сотрудничество со сверстниками;
- умение выражать и отстаивать свою точку зрения не силовыми методами;
- осознанное отношение к своим высказываниям;
- умение выбрать нужную языковую форму, способ выражения в зависимости от условий коммуникативного акта, т.е. умения и навыки речевого общения сообразно коммуникативной ситуации.

Образовательная дискуссия – это целенаправленное, коллективное обсуждение конкретной проблемы (ситуации), сопровождающееся обменом идеями, опытом, суждениями, мнениями в составе группы.

Полученные результаты методического эксперимента, проведенного в 8 классе МБОУ СОШ Лицей г. Бирск, подтверждают выдвинутую нами гипотезу о том, что использование интерактивных форм обучения (на примере дискуссии) является эффективным и способствует развитию устной монологической и диалогической речи, навыков сотрудничества и взаимодействия, умения слушать и слышать.

На обучающем этапе эксперимента нами был апробирован учебный материал по использованию форм дискуссий («Круглый стол», «Голоса», «Дискуссия-диспут») на уроках русского языка в 8 классе, на которых учащиеся совершенствовали навыки правильной дискуссии, старались взаимодействовать с членами команды, учились слушать, слышать и выражать своё мнение.

Проведенный на контрольном этапе нетрадиционный урок по русскому языку «Создаем новогодний Ералаш» свидетельствует о том, что учащимся нравится работать в парах и группах, что такая работа более продуктивна. Кроме того, лучшие результаты были выявлены и в умении взаимодействовать со сверстниками, в умении уважать чужую точку зрения и выражать свою.

Полученные результаты позволяют сделать вывод о том, что такая интерактивная форма обучения как дискуссия способствует развитию коммуникативной грамотности, что подтверждает нашу гипотезу, согласно которой процесс развития данных умений будет более эффективным, если будут созданы способствующие этому условия в учебной деятельности.

### **Список литературы**

1. Абдуллина А.Ш., Лысова О.В., Мугаллимова А.С Действенность технологии учебной дискуссии на уроках литературы // Язык и литература в поликультурном пространстве. Материалы Международной научно-практической конференции «Язык и литература в поликультурном пространстве». Выпуск 14. – Бирск: Бирский филиал БашГУ, - 2020. – 134 с.
2. Асмолов, А.Г. Формирование универсальных учебных действий в основной школе: от действия к мысли. Пособие для учителя. / А. Г. Асмолов, Г. В. Бурменская, И. А. Володарская. – М.: Просвещение, 2010.

3. Бондаренко, М.А. Интерактивные формы работы на уроках русского языка как условие формирования речевой культуры учащихся / М.А. Бондаренко // Проблемы современного филологического образования. – 2016. – № 5. – С. 40-44.

4. Лысова О.В. Формирование коммуникативных универсальных действий на уроках русского языка // Русский язык в школе. – 2013. – №5. – С. 32-35.

### **2.3. Современный урок по математике в начальной школе с позиции Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования**

Появление новых информационных технологий и инноваций в мировом сообществе существенным образом повлияло на развитие системы образования и общества в целом. Умения адаптироваться к быстроменяющимся жизненным ситуациям, ориентироваться в окружающем информационном пространстве, грамотно ставить цели и принимать решения, адекватно оценив возможности их достижения, становятся ведущими качествами современного человека, способного к самореализации и самосовершенствованию.

При этом уникальность текущего периода заключается в том, что сегодня современные качества человека осмыслены не только каждым членом общества, но, более того, нормативно зафиксированы в Федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования. В нем подчеркивается, что учащиеся должны овладеть умениями и, соответственно, качествами личности, позволяющими «понимать и принимать учебную задачу, как личностно - значимую, удерживать ее на протяжении всего учебного процесса, планировать способы решения данной задачи, постепенно определять действия, с помощью которых можно получить планируемый результат обучения, и выстраивать их последовательно, оценивая способы достижения результата и определяя среди них наиболее эффективные» [12].

Приоритетность таких требований предусматривает новые подходы к структуре урока, организации учебного процесса, к выбору приемов взаимодействия учителя и ученика, к определению современного метода, который позволит реализовать указанные требования.

Ведущую роль в овладении конечными результатами обучения, способами действий в сложном познавательном пространстве занимают уроки. В связи с этим определение рациональной методики урока представляется важной проблемой современной теории и практики обучения. При этом «урок следует рассматривать как педагогическое произведение, в создании которого учитель выступает творцом...». Несомненно «учитель понимает, что он не свободен от педагогической логики проектирования урока, от целесообразности грамотного его насыщения содержанием, от выбора современных дидактических принципов обучения, от учета психологической составляющей урока, то есть от научной обоснованности его построения» [1].

С позиции системно-деятельностного подхода к процессу обучения математике в начальной школе урок следует рассматривать как инструмент развития учащихся, раскрытия механизмов работы сознания и использования их как опорных средств для

достижения целей урока, выстраивания ступеней, по которым развивающийся интеллект учащегося достигает вершин познания.

Задания являются основным средством организации учебной деятельности школьников. Они носят частично-поисковый характер и выполняют, как обучающую, развивающую, так и воспитательную функции. В них находят отражение цели, содержание, методы (приемы) и формы обучения.

Логика построения учебного процесса является критерием его оценки, направленным на решение учебной задачи, на взаимосвязь и вариативность предлагаемых заданий, продуктивность которых обеспечивается различными методическими приемами, мыслительной деятельностью учащихся, активным их высказыванием самостоятельных суждений и способами их обоснования.

Раскроем особенности различных моделей уроков в системе развивающего обучения младших школьников математике.

Модель урока [3], разработанная Л.В. Занковым. Для данной системы характерно варьирование функциями и формами организации урока. Специфика урока в данной системе заключается в том, что:

- цели ориентированы не только на формирование универсальных учебных действий, но и на развитие качества личности;
- диалог в классе организуется на основе самостоятельной деятельности учащихся;
- осуществляется сотрудничество учителя и ученика в совместно-распределенной деятельности.

Структура урока в данной системе имеет свои особенности, в частности:

- изменяется постановка целей и задач обучения – центральной становится задача общего развития учащихся, которая рассматривается как основа успешного усвоения знаний;
- изменяется содержание – его обогащение осуществляется за счет включения теоретического, познавательного материала в программу;
- выдвигаются новые дидактические принципы: обучение на высоком уровне трудности; высокий удельный вес теоретических знаний;
- прохождение материала быстрым темпом; осознание школьниками процесса обучения; общее развитие всех учащихся, в том числе наиболее сильных и слабых.

Указанные принципы определяют, с одной стороны, отбор содержания, а с другой стороны – выбор методов обучения. Используемые в системе развивающего обучения методы активизируют разные стороны развития психики ребенка. Тем самым обеспечивается комфортная среда для обучения учащихся на уроке. Дидактические принципы обучения обеспечивают динамичность, гибкость учебного процесса [3].

Модель урока [2], предложенная В.В. Давыдовым, основана на теории учебной деятельности.

Целенаправленная учебная деятельность – это деятельность, в которой ребенок становится субъектом обучения, деятельность по самоизменению. Организация данной деятельности – основная и наиболее сложная методическая задача учителя. Она решается с помощью различных методов и методических приемов: проблемного изложения, метода учебных задач, коллективных и групповых методов, новых методов оценивания результатов и др.

Учебная деятельность включает в себя следующие компоненты (рис.1):

Учебная	_____	Учебные	_____	Действия
задача		действия		самоконтроля

**Рисунок 1 - Компоненты учебной деятельности (по В.В. Давыдову)**

Раскроем подробно компоненты учебной деятельности.

**Учебная задача** – это цель, лично - значимая для ученика, которая мотивирует изучение нового материала.

Учебная задача ставится перед учащимися в форме проблемной ситуации. Она, с одной стороны, способствует осознанию целенаправленности введения нового понятия, а с другой – активизирует и делает осмысленным сам процесс учебных действий.

При постановке учебной задачи необходимо выполнение следующих требований:

1) учебная задача должна быть лично - значима для учащихся, и ориентировать их на поиск нового способа действия;

2) учебная задача должна содержать новизну, которая будет разрешена в результате творческого применения известных способов действий [2].

Следует заметить, что обычное сообщение темы урока не является постановкой учебной задачи. Это связано с тем, что познавательные мотивы не становятся лично значимыми для учащихся. С целью создания условий для возникновения у учащихся познавательного интереса к обучению математике целесообразно предложить им преодолеть «трудность». В качестве «трудности» учащимся предполагается задание, которое они не могут решить известными методами, а вынуждены изобрести, «открыть» новый способ действия.

Учитель подводит их к «открытию» нового знания, выстраивая подводящий диалог, участвуя в котором школьники выполняют предметные и мыслительные действия, которые называются учебными действиями.

В связи с этим, под **учебными действиями** понимаются предметные и мыслительные действия учеников, направленные на решение учебной задачи и «открытие» нового знания.

Третьим необходимым компонентом учебной деятельности являются действия **самоконтроля и самооценки**, которые позволяют оценивать результаты деятельности самостоятельно и осознать учащимся насколько по знаниям они продвинулись вперед.

В контексте идей развивающего обучения математике младших школьников Н.Б. Истоминой [5] разработана методика обучения, направленная на развитие учащихся. При этом процесс развития учащихся осуществляется благодаря созданию для них условий овладения приемами умственных действий. Результативность овладения приемами умственных действий обеспечивается:

- логикой построения курса, который позволяет учитывать с одной стороны, опыт ученика и его психологическое развитие, с другой стороны – создавать ситуации для сравнения и обобщения изучаемых понятий, устанавливая причинно - следственные связи и другие связи в изучаемом материале;

- методическими подходами к изучению понятий, свойств и способов действий, в основе которых лежат изменения свойств: предметных, образных, схематических,

символических и вербальных моделей, соответствия между ними, выявление закономерностей и различных зависимостей;

- методикой обучения решению текстовых задач, целью которой является не отработка умения решать задачи определённых типов, а приобретения опыта в семантическом и математическом анализе различных текстовых конструкций и формирование у учащихся умения представлять их в виде схематических и символических моделей; средством организации такой деятельности являются специальные обучающие задания, включающие методические приёмы сравнения, выбора, преобразования, конструирования;

- методикой формирования геометрических представлений, нацеленной на развитие пространственного мышления и активное использование приёмов умственных действий;

- системой учебных задач, в процессе решения, которых учащиеся овладевают общими способами действий и учатся осознанно контролировать их;

- построением уроков математики, критерием оценки которых являются: их направленность на решение учебных задач, вариативность выполняемых учебных заданий и взаимосвязь между ними, продуктивность мыслительной деятельности учащихся, активное высказывание учащимися самостоятельных суждений и способами их обоснования [5].

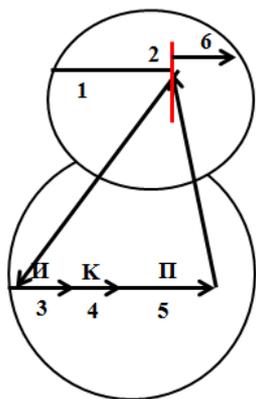
Модель технологии деятельностного метода, разработанная Л.Г. Петерсон [8] на основе теории деятельности О.С. Анисимова, выбрана в качестве теоретической основы дидактической системы «Школа 2000...». Новизна этого подхода состоит в том, что, для достижения образовательных результатов, которые определены новым Федеральным государственным образовательным стандартом начального общего образования, в частности использование в качестве методологической основы системно - деятельностного подхода, «Школа 2000...» берет за основу реализации общую теорию деятельности Г. П. Щедровицкого, О. С. Анисимова. Указанная теория предусматривает полное понятийное описание объективных законов деятельности, мышления, коммуникаций и так далее.

Один из таких законов направлен на раскрытие поведения человека в ситуации затруднения в деятельности. Осмысление данного закона позволяет найти и устранить причину затруднения в деятельности. Этот методологический закон помогает ученику в будущем решать свои проблемы.

Приоритетным механизмом развития личностных качеств учащихся и их способности к самоизменению, саморазвитию, самореализации является рефлексия, которую следует рассматривать в качестве фундаментального ядра формирования универсальных учебных действий.

Закон рефлексивной самореализации, разработанной в авторской лаборатории Л.Г. Петерсон [8], предполагает самоизменение личности учащегося в процессе обучения математике, которое становится вектором решения проблемы формирования компетенции учащихся – умения учиться. В связи с этим «умение учиться» следует понимать, как способность к самоизменению, саморазвитию, самореализации, самооценке конечных результатов, т.е. способность к рефлексивной самореализации своей деятельности [8].

Технология деятельностного метода «Школа 2000...» – это педагогический диагностический инструмент, который помогает учителю эффективно включать учащихся в самостоятельную учебную деятельность.



**Рисунок 2 - Закон рефлексивной самореализации**

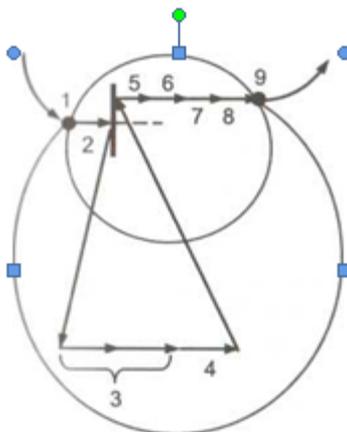
1. Действие, которое приводит к затруднению;
2. Фиксирование затруднения (в начале, надо подумать);  
(Большая стрелка обозначает выход в пространство мышления, затем мысленно проанализировать ситуацию).
3. Анализ ситуации (исследование И).
4. Выявление причины затруднения (критика К).  
(Найти способ устранения – значит поставить цель, построить план действия).
5. Проектирование проекта выхода из затруднения.
6. Реализация построенного проекта.

Данная технология разрабатывалась исходя из следующих требований:

- 1) создание условий для овладения учащимися на каждом уроке всем комплексом универсальных учебных действий, входящих в структуру учебной деятельности.
- 2) обеспечение глубокого и прочного усвоения учащимися изучаемого математического материала.

Это связано с тем, что задачи традиционной школы усвоение знаний и в наши дни не потеряла своей актуальности.

В результате Л.Г. Петерсон [8] были разработаны следующие технологические шаги организации учебной деятельности (рис. 3):



**Рисунок 3 - Этапы технологии деятельностного метода «Школа 2000...»**

1. Мотивация (самоопределение) к учебной деятельности.
2. Актуализация знаний и фиксирование индивидуального затруднения в пробном учебном действии.
3. Выявление места и причины затруднения.
4. Построение проекта выхода из затруднения.
5. Реализация построенного проекта.
6. Первичное закрепление с проговариванием во внешней речи.
7. Самостоятельная работа с самопроверкой по эталону.
8. Включение в систему знаний и повторение.
9. Рефлексия учебной деятельности

Важным фактором, определяющим деятельность учащихся и учителя в учебном процессе, является *цель*. Это – ключевой инструмент, который позволяет определить способ и характер деятельности на уроке, выбрать эффективные средства ее достижения. Вместе с тем цель является не только спроектированным конечным результатом, но и исходным побудителем к деятельности [6]. Понимание цели и грамотность ее определения позволит учителю выстроить учебный процесс в соответствии с требованиями Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования и обеспечить гибкость и динамичность формирования у учащихся понятийного аппарата математики.

Результативность постановки цели обеспечивается:

- *системностью*. Цель должна быть ориентирована на овладение понятиями математического содержания и структурой математической деятельности, а также на целостное развитие личности учащегося;

- *синтезом предметного и личностного знания*. Цель должна быть лично - значима для ученика, что обуславливает его понимание изучаемого материала.

- *диагностичностью*. Цель должна проектироваться на основе деятельностного подхода к процессу обучения, в тесном сочетании всех его аспектов и ориентироваться на конечный результат [6].

Рекомендуется сначала определить учителю *перспективную цель*, которая позволит ему спроектировать и понять дальнейшее использование изучаемого понятия.

В связи с этим в формулировке перспективной цели мы используем согласно Федеральному государственному образовательному стандарту начального общего образования слово «сформировать» как глагол совершенного вида, направленный на результат действия.

При этом согласно словарю – справочнику современного образования: акмеологические, валеологические и экологические тайны [11], под термином «формирование» понимается «целенаправленное воздействие на ребенка с целью создания условий для возникновения у него новых психологических новообразований».

Кроме того, при формулировании цели, мы используем слово «способность», которое так же определено Федеральным государственным образовательным стандартом начального общего образования.

Способность, опираясь на словарь – справочник по возрастной и педагогической психологии [10], следует рассматривать как «индивидуально-психологическую особенность (или ряд особенностей), определяющую успешность выполнения деятельности или ряда деятельностей и обуславливающую быстроту, и легкость обучения способам и приемам деятельности».

В стандарте «способность» рассматривается как качество личности, позволяющее использовать полученные знания на практике.

Необходимо помнить, что формирование способности в процессе обучения математике осуществляется через дидактические единицы такие как, понятия: уравнение, выражение, равенство и т.д. и математические задачи.

Приведем пример формулировки перспективной цели:

*сформировать способность у учащихся к использованию знаний о (изучаемое понятие) в процессе решения математических задач.*

Вторая цель **актуальная** – это цель урока. Она направлена на формирование представления у учащихся, т.е выявление признаков изучаемого математического объекта.

Вслед за Морозовым А.В. [7] под представлением будем понимать процесс и результат создания в виде образа какого-либо объекта, события или явления.

Приведем пример формулировки **актуальной цели**:

*сформировать представление у учащихся о (изучаемое понятие) в процессе решения математических задач.*

Любая цель предусматривает решение ряда задач, которые представляют собой шаги, этапы достижения поставленной цели. Целесообразно использовать три вида задач: образовательные задачи, развивающие задачи и воспитательные. При этом формулировки поставленных задач должны отражать шаги, с помощью которых достигались поставленные цели урока.

Образовательная задача направлена на формирование приемов учебной деятельности, позволяющих овладеть учащимся математическим аппаратом.

Приведем примеры образовательных задач по математике:

- моделировать ситуации, раскрывающие смысл изучаемого понятия;
- овладевать алгоритмами и способами изучаемого понятия;
- понимать и применять новую терминологию в стандартных ситуациях.

Развивающая задача направлена на овладения учащимися конкретными умениями в процессе учебной деятельности.

Приведем примеры развивающих задач по математике:

- формировать умение анализировать, синтезировать, обобщать, доказывать;
- формировать умение осуществлять поиск необходимой информации;
- овладевать методами поисковой деятельности;
- формировать умение грамотно строить речевые высказывания.

Воспитательная задача раскрывает отношение учащихся к окружающей их действительности, формирует ценностные ориентиры, положительные мотивы учебной деятельности.

- формировать понимание учеником своей учебной деятельности как лично-значимой;
- формировать нравственно-ценностные ориентиры в процессе овладения предметными и метапредметными универсальными учебными действиями;
- формировать опыт выстраивания диалога с одноклассниками и сотрудничества с учителем в процессе совместно - распределенной деятельности.

Обучение, развитие и воспитание эмоционально-ценностного отношения к действительности, к деятельности, ее объектам и субъектам – это единственный процесс, предполагающий усвоения учащимися предметных и метапредметных результатов обучения математике. Все это, представленное вместе на уроке, позволит обеспечить духовное развитие личности в целом.

Участие ученика в получении нового знания, овладении им новыми способами математической деятельности, его эмоциональное состояние на уроке, связанное с получением субъективного нового для него знания в единстве должно отражать как цели, так и задачи урока.

Проектирование современного урока предусматривает конкретные требования к его построению.

**1. Урок должен быть целостным.** Это требование предусматривает рассмотрение урока в качестве целостной методической системы, раскрывающей взаимосвязи всех входящих в нее компонентов: психолого-педагогических особенностей учащихся данного класса, целей и задач урока, содержания, технологии обучения. Целостность, гармоничность урока невозможна без логики его структуризации, которая обеспечивается, прежде всего, математическим содержанием. Четко выстроенные вопросы на этапе мотивации, грамотно подобранные упражнения для этапа актуализации знаний и фиксации затруднения в пробном учебном действии, обеспечено личностное целеполагание – все это раскрывает логическую составляющую урока «открытия нового знания».

**2. Интеграция основных психолого-педагогических концепций обучения [4],** которые являются методологической основой урока и направлены на развитие и саморазвитие личности ученика: личностно-ориентированное обучение, деятельностный и рефлексивный подходы к обучению математике.

**3. Формулировка учебной задачи как личностно - значимой** для ученика должна рождаться в процессе распределенной деятельности учителя и ученика.

**4. Содержание должно быть деятельностным и отражать технологию деятельностного метода,** т.е. представлять собой предметное содержание, включающее три ведущих компонента: ценностно-смысловой, научные знания, способы деятельности, структурированные в виде дидактических учебных задач и способов создания индивидуальных затруднений в деятельности. В результате освоения этого содержания происходит развитие ученика как субъекта деятельности.

**5. Структура урока математики должна содержать следующие этапы [8]:**

- 1) Мотивация (самоопределение) к учебной деятельности.
- 2) Актуализация знаний и фиксирование индивидуального затруднения в пробном учебном действии.
- 3) Выявление места и причины затруднения.
- 4) Построение проекта выхода из затруднения.
- 5) Реализация построенного проекта.
- 6) Первичное закрепление с проговариванием во внешней речи.
- 7) Самостоятельная работа с самопроверкой по эталону.
- 8) Включение в систему знаний и повторение.
- 9) Рефлексия учебной деятельности

На каждом из этапов ученик должен быть активным участником учебного процесса.

**6. Должна быть создана ситуация успеха для каждого ученика,** осуществляться принцип посильных трудностей. Ученик может быть активным участником на уроке лишь в том случае, если у него есть желание «хочу» и уверенность в своих силах «могу». Основная идея личностно - ориентированной дидактики заключается в том, чтобы «хочу» и «могу» выступали совместно, поддерживая друг друга. При этом важно создавать «ситуацию успеха». Естественно, данная ситуация будет разной для каждого ученика. В связи с этим в арсенале учителя должны быть различные упражнения на организацию затруднения в индивидуальном пробном учебном действии и разного уровня сложности.

**7. Совместно - распределенная деятельность учителя и ученика.** Современная дидактика раскрывает обучение как «целенаправленный, социально и индивидуально обусловленный и педагогически организованный процесс развития личности обучаемых, происходящий на основе овладения систематизированными научными знаниями и способами деятельности, всем богатством духовной и материальной культуры человечества» [9]. Такая организация учебного процесса на уроке предусматривает совместно - распределенную деятельность учителя и ученика, которая строится на взаимопонимании, совместном «проживании» изучаемого математического материала. Приоритетное значение имеет личность самого учителя: на сколько ему самому интересно то, что он дает учащимся, может ли он вызвать положительные эмоции, создать психологический комфорт каждому ученику, сформировать познавательные интересы («хочу» и «могу»). Общение на уроке проходит в форме диалога. Организованный учителем диалог позволяет предопределить и простимулировать свободное высказывание учащимися гипотез по поводу выхода из ситуации индивидуального затруднения в пробном учебном действии, даже если они и ошибочны. При этом целесообразно создать такое образовательное пространство, где любой ученик не боялся бы высказывать свое мнение, предложить гипотезу, идею альтернативного решения задачи. В связи с вышесказанным можно сделать вывод, что целью совместно-распределенной деятельности учителя и ученика на уроке является поиск истин в обстановке доброжелательности, комфортности и эмоциональной заинтересованности всех участников учебного процесса.

Отличительной особенностью современного урока с позиции Федерального государственного образовательного стандарта также является овладения на его основе учащимися универсальными учебными действиями, которые позволяют им свободно ориентироваться в жизненных ситуациях, понимать смысл и структуру учебной деятельности, целевую ее направленность.

Самоизменение личности учащегося в процессе обучения становится приоритетом решения проблемы формирования умения учиться. Соответственно, умение учиться – это значит, обладать способностью к самообразовательной деятельности, рефлексированию ее, самооценке конечных результатов. При этом задача учителя состоит в том, чтобы помочь ученику в самоизменении и организовать так учебный процесс, чтобы учащийся смог самостоятельно получать не только теоретические знания, но и формировать и рефлексировать в себе общие способности [6].

Эти преобразования в корне меняют и требования к подготовке специалистов, в частности учителя начальных классов. Личность учителя и его профессиональная подготовка всегда занимала и занимает одно из центральных мест в системе педагогического образования. Неслучайно важнейшим научным направлением в области образования была и остаётся разработка проблемы профессиональной подготовки учителя. Её особая актуальность определяется тем, что без существенных изменений в организации учебного процесса в колледже и направления его в русло формирования личности студента качественного обновления системы профессионально-педагогического образования не произойдёт.

Кроме того, содержание профессиональной деятельности учителя предъявляет к нему ряд специфических требований, заставляющих его развивать определенные личностные качества как профессионально значимые и обязательные. Эти качества,

реализуясь в деятельности учителя и, обеспечивая её успешность, приобретают специфически профессиональную окраску – они нужны для исполнения функций учителя, а исполнение этих функций тренирует и развивает их. В данном случае следует рассматривать метакачества учителя начальных классов.

Метакачества представляют собой свойства, способности, обуславливающие продуктивность (успешность) выполнение любой деятельности. К таким качествам относятся ответственность, самостоятельность в принятии решения, способность к диалогу, умение формулировать и высказывать критическую оценку, самоактуализация, самообразование, мобильность.

Именно эти качества позволят учителю глубоко понять и осознать структуру современного урока, его специфику с позиции Федерального государственного стандарта основного начального общего образования и сформировать у учащихся универсальные учебные действия.

### Список литературы

1. Ганеев Х.Ж. Пути реализации развивающего обучения математике в средней школе / Урал. гос. пед. ун-т. Екатеринбург: Урал. гос. пед. ун-т, 1997. 101с.
2. Давыдов В.В. О понятии развивающего обучения // Педагогика, 1995, №1. С. 29-30.
3. Занков Л.В. Избр.пед.пр. М.: Педагогика, 1990. 418 с.
4. Иванова Т.А., Перевощикова Е.Н., Кузнецова Л.И., Григорьева Т.П. Теория и технология обучения математике в средней школе: учеб. пособие для студентов математических специальностей педагогических вузов / под ред. Т.А. Ивановой. 2-е изд., испр. и доп. Н. Новгород: ННГУ, 2009. 355 с.
5. Истомина Н.Б. Теоретические основы методики обучения математике в начальных классах: Пособие для студентов ф-та подготовки учителей начальных классов заочного отделения. М.: Ин-т практич. Психологии, Воронеж: НПО НОДЭК, 1996. 224 с.
6. Липатникова И.Г. Рефлексивный подход в контексте развивающего обучения математике учащихся начальной и основной школы /Науч.ред. д.п.н., проф. В.А. Далингер. Екатеринбург, 2005. 222 с.
7. Морозов А.В. Деловая психология: Курс лекций: Учеб. для студентов высших и сред. спец. учеб. заведений / А. В. Морозов. СПб.: Союз, 2000. 571 с.
8. Петерсон Л.Г. Деятельностный метод обучения: образовательная система «Школа 2000...» / Построение непрерывной сферы образования. М.: АПК и ППРО, УМЦ «Школа 2000...», 2007. 448 с.
9. Слостенин В.А., Исаев И.Ф., Шиянов Е. Н. Педагогика: учебник для студ. учреждений высш. образования. 12-е изд., стер. М.: Издательский центр «Академия», 2014. С. 136.
10. Словарь-справочник по возрастной и педагогической психологии: учебное пособие / Федеральное гос. бюджетное образовательное учреждение высш. проф. образования «Карельская гос. пед. акад.» / сост.: Е. О. Бурачевская, Н. Ю. Скороходова. Петрозаводск: Изд. дом ПИН, 2011. 100 с.
11. Тюмасева З.И., Богданов Е.Н., Щербак Н.П. Словарь-справочник современного общего образования акмеологические валеологические и экологические тайны. СПб.: Питер, 2004. 464 с.

12. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования от 31.05.2021 № 286 URL:<https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/400807193/> (дата обращения: 15.09.2021)

#### **2.4. Современные технологии при изучении комического в творчестве Н. Тэффи в школе**

На всех этапах своего творчества Н.А. Тэффи (1872-1952) была тесно связана с прессой: ежедневными газетами и юмористическими журналами. Это обстоятельство, безусловно, повлияло на ее жанровые предпочтения. Она создавала преимущественно сатирические стихи, фельетоны, комические новеллы и очерки, которые были посвящены громким общественно-политическим событиям и широко обсуждаемым темам, религиозным праздникам и памятным датам, модным веяниям, началу театрального сезона, литературным новинкам, курортным впечатлениям и т. д. [Маркова, 2006, с. 222].

Как известно, жанр не только определяет объем произведения, его стилевые характеристики, тематику и структуру, но и отражает мироощущение автора. Думается, более точно соответствует художественным устремлениям Тэффи, полнее воплощает ее замыслы жанр комической новеллы. Однако у писательницы довольно много миниатюр, несущих на себе отпечаток фельетона, очерка или эссе. Для них характерно отсутствие увлекательной интриги, драматической кульминации, неожиданной развязки. Эти произведения – с ослабленным сюжетом, композиционной расчленённостью повествования, без четкой системы персонажей – сохраняют свою цельность за счет концентрации вокруг одной темы.

Своеобразие юмора Тэффи определяется особой доброжелательностью повествования, теплым отношением писательницы к своим героям. Да и сама Тэффи, по воспоминаниям современников, отличалась удивительной добротой и человечностью, которые не покидали её даже на страницах сатирических рассказов. Поэтому совершенно оправданным представляется рассматривать её творчество во взаимосвязи мировоззрения и мироощущения.

Как показывает обзор литературы по проблеме комического, некоторые теории существенно отличаются друг от друга, а некоторые имеют схожие элементы. В связи с этим, чтобы избежать путаницы в определении комического, необходимо в самом общем виде попытаться классифицировать наиболее известные теории комического, чтобы в результате выстроилась целостная картина существующих определений, мнений и суждений по данному вопросу.

В развитии отечественных теорий комического можно выделить две определяющих традиции, окончательно оформившихся во второй половине XX века. Первая восходит к концепции Гегеля и представлена именами В.Г. Белинского, Н.Г. Чернышевского, А.И. Герцена, А.В. Луначарского, Я.Е. Эльсберга, Д.Д. Николаева. Эта традиция рассматривает, прежде всего, отрицающий, сатирический смех, подчеркивая его особый идеологически значимый статус в разрушении общественных иллюзий, отживших социальных форм. Вторая традиция делает акцент на утверждающем полюсе смеха, противопоставляя его идеологии, любому насилию и претензиям на истинность. Эта линия формируется в работах об архаическом смехе у О.М. Фрейденберг, В.Я. Проппа и

окончательно оформляется у М.М. Бахтина, Д.С. Лихачева, А.М. Панченко. Граница между представленными линиями все же не является абсолютной; некоторые исследователи, например, Ю.Б. Боров, пытаются их объединить, введя принцип исторической изменчивости идеала, с точки зрения которого какое-либо явление подвергается осмеянию. Однако объединение предполагает настолько коренное переосмысление и крайностей обеих традиций, что принцип исторической изменчивости можно назвать третьей традицией в теории комического.

Традиционным в современной науке является выделение двух форм комического – юмора и сатиры. Данный подход характерен для работ М.М. Бахтина, Д.П. Николаева, Е. Евниной, С. Кормилова [Бахтин, 1990].

В основу классификации видов комического чаще всего ложится противопоставление высокого и низкого, а юмор и сатира определяются по степени развлекательности. Ф.С. Лимантов считает, что «в сатирическом произведении отрицание безобразного выражается открыто. В юморе – недостатки незначительны и несущественны».

А.П. Московский утверждает, что «юмор – тип художественного восприятия комических явлений, не относящихся к безобразным» [Московский, 1993, с. 18].

Д.П. Николаев различает сатиру и юмор по предмету изображения: юмор осмеивает индивидуальные недостатки, сатира – социальные [Николаев, 1962, с. 141].

Т.Б. Любимова классифицирует виды комического по степени осмысленности: «Юмор – посредник в передаче настроения, а не идей, мыслей, норм, ценностей». Ирония заключается не в открытом переворачивании смысла, а в сохранении двойного смысла, когда явный смысл противоположен скрытому. «Сатирическое – это степень социальной вовлечённости, не самостоятельная эстетическая категория, а определённое измерение комического» [Любимова, 1990, с. 37].

В рамках противопоставления высокого-низкого бытует взгляд на юмор как на нечто беззлобное: «Юмор рассматривает несовершенство жизни и человеческие слабости как нечто такое, с чем приходится мириться, что заслуживает снисхождения... Сатира означает бесконечную борьбу со злом» [Макарова, 2014, с. 110].

Дружелюбный характер смеха в произведениях юмористической направленности подчёркивает А.Н. Лук [Лук, 1977, с. 19]. Подобное противопоставление юмора как развлечения и сатиры как обличения способно привести к апологии сатиры и принижению функциональной роли юмора, что заставляет некоторых исследователей исключать сатиру из сферы комического (В.Г. Белинский, М.И. Михайлов).

Одну из наиболее разработанных теорий сатиры представил М.М. Бахтин, который пришёл к выводу, что «сатира есть образное отрицание современной действительности в различных её моментах, необходимо включающее в себя в той или иной форме, с той или иной степенью конкретности и ясности – и положительный момент утверждения лучшей действительности» [Бахтин, 1990, с. 15].

М.М. Бахтин приравнивает понятия сатиры и карнавализации, поскольку отмечается возможность сатиры «пользоваться любым жанром», а также подчёркивает её транскультурный статус. Чётко разграничены автором смеховая и серьёзная сатира: «Образное отрицание может принимать в сатире две формы. Первая форма – смеховая: отрицаемое явление изображается как смешное, оно осмеивается. Вторая форма – серьёзная: отрицаемое явление изображается как отвратительное, злое, возбуждающее

отвращение и негодование» [Бахтин, 1990, с. 35]. Так, в сатире выделяется область серьёзного и область комического.

Л.Е. Пинский избирает нетрадиционный подход, учитывая при классификации источник комического и его связь с архаическим смехом: «В архаичном смехе так или иначе заложены... более развитые («культурные») позднейшие виды комического, обособляющиеся в ходе развития человеческой культуры» [Пинский, 2019, с. 91].

В творчестве Тэффи трагический характер комического занимает особое место, в связи с чем представляется важным отметить некоторые положения современной теоретической мысли.

Изучение многочисленных теорий комического позволяет сопоставить характер проявления трагического и комического. В основе трагического всегда лежит непримиримое противоречие, результатом осознания которого являются страдание и боль субъекта восприятия. Комическое же обличает лишь поверхностное отклонение от нормы, не приносящее субъекту каких-либо страданий. «Иногда же мы просто не знаем, не умеем видеть это нечто, которое при ближайшем рассмотрении сменит чувство смеха ужасом или тоской... Такова диалектика перехода от комического к трагическому» [Евнина, 1948, с. 242].

Рассматривая юмор и сатиру как отдельные виды комического, хочется отметить, что зачастую они сосуществуют в художественном мире одного автора, являясь степенью реакции субъекта на события окружающей действительности. Выбирая объектом изображения социально опасное явление, добродушный юморист превращается в гневного сатирика; устремляя взор к мелочам обыденной жизни, автор легко и весело смеётся. Юморист – объект изображения, как правило, находит в недостатках жизненных явлений и поведении людей, при этом сочетая внешне комическую трактовку с внутренней серьёзностью и мягким отношением к объекту осмеяния. Любовь, симпатия, неодобрение – характер выражаемых эмоций при юморе.

И если юмор и сатира в современной науке трактуются как виды комического, имея однозначные определения, то самым спорным остаётся вопрос относительно иронии, её многозначности понимания. Содержание понятия «ирония» менялось в разные эпохи и в различных направлениях науки.

В творчестве Тэффи в зависимости от художественного замысла и идеи ирония получает различные оттенки: сатирическая ирония рассказов политической тематики, лирическая ирония рассказов о детях, во многих рассказах ирония приобретает трагические оттенки. Своеобразие и неповторимость художественного стиля Тэффи заключается в парадоксальном синтезе иронического взгляда на действительность и чувства сожаления по поводу происходящего, жалости к объекту иронии. Возможно говорить о некотором варианте «противоиронии».

Рассмотренные характерные черты юмора, сатиры и иронии позволяют нам исследовать художественный мир Тэффи с точки зрения разнообразия проявления видов комического, от политических рассказов едко-сатирической и трагикомической тональности до рассказов о детях с преобладанием мягко-юмористического тона повествования. Все три вида комического гармонично сосуществуют в творчестве Тэффи, проявляясь в разнообразии использования приёмов и средств комического.

В художественном мире Тэффи наряду с жёстко обличающей сатирической манерой политических рассказов появляется «мягкий» юмор, который становится

доминантой-творчества на долгие годы. С 1908 года Тэффи начинает работать в журнале «Сатирикон» (1908-1913), с 1913 года – «Новый Сатирикон» (1913-1918). Назовем условно этот период «сатириконским», так как практически все произведения Тэффи с 1908 (уже в первом номере появился рассказ «Из дневника заточенного генерала») по 1918 год выходили в издательстве «Сатирикон» и несли на себе отпечаток общей идейно-тематической направленности журнала. Юмористический журнал своими требованиями предопределял некоторые черты поэтики Тэффи, которые затем были усвоены и закреплены индивидуальным методом. К «сатириконскому» периоду относятся сборники: «Юмористические рассказы» (1910), «И стало так... Юмористические рассказы» (1912), «Карусель» (1913), «Дым без огня» (1914), «Ничего подобного» (1915). Из общего потока произведений так называемой «чистой юмористики» особо следует выделить сборник «Неживой зверь» (1916), который, несмотря на особую идейно-эмоциональную направленность, хронологически принадлежит «сатириконскому» этапу творчества.

Тэффи, безотрывно сотрудничая с редакцией, несколько отступает от основной идейной линии журнала. Объектом изображения становятся не государственные деятели, а обычные люди, в чью жизнь стихийно вторгается политика («Модный адвокат», «Политика воспитывает», «Политика и наука», «Переоценка ценностей»).

Подобной тематической смене способствует овладевшее писательницей разочарование в действительности революционных преобразований. Потеряв надежды на становление разумной власти, веру в великих «творцов» политики, Тэффи обращает свои взгляды к жизни простого, «среднего» человека, далекого от политики, но живущего в трудную эпоху общественной нестабильности.

Постепенно от политической тематики отступают остальные сотрудники «Сатирикона», избирая новый идейный курс – изображение обывательских будней, духовного мещанства, которое постепенно приобретало масштабы серьезного социального бедствия. «Критическое отношение к современному политическому режиму после поражения революции 1905 года у большинства сатириконских писателей быстро переросло в чувство деградации и неполноценности всего человеческого рода. Такое мироощущение предельно обострило восприимчивость к малейшей дисгармонии, ко всякого рода искажениям и уродствам в человеческих отношениях, в психологии и поведении людей» [Московский, 1993, с. 199]. Выступление «сатириконцев» против обывательщины было не только своего рода политическим актом, но и противодействием «понедельничной прессе».

В буржуазной литературе развенчание революции и ее деятелей шло параллельно с утверждением «философии» эгоистического наслаждения жизнью, попыткой возвеличить обывателя и его животные инстинкты. Так появилось целое литературное течение, утверждавшее мещанское существование, «вечный понедельник», и «понедельничная пресса» («Свободные мысли», «Понедельник», «Медный всадник» и др.).

«Сатирикон» отвергал подобные установки, творчески воссоздавая правдивый тип обывателя, в духовной жизни которого мещанская сторона преобладала над общечеловеческими ценностями.

Однако выступление юмористов «новой волны» единым фронтом, противопоставление их деятельности старой школе не подразумевает единообразия творчества писателей. Так, в рамках «Сатирикона» обозначились две тенденции,

связанные с творчеством Тэффи и Аверченко, определившие характер всей юмористики XX века: «русская» и «американская» тенденции.

«Русская» особенность смеха Тэффи объяснялась не только своеобразным кругом проблемно-тематических вопросов, но и особым характером комического, заключающем в себе парадоксальное сочетание иронического и драматического, соседство грустного и смешного, трагедии и фарса, насмешки над героем и сочувствия ему. Сама писательница признавалась: «Жизнь, как беллетристика, страшно безвкусна. Красивый, яркий роман она может вдруг скомкать, смять, оборвать на самом смешном и нелепом положении, а маленькому водевиллю припишет конец из Гамлета» [Тэффи, 1991, с. 152].

В характере «русской» тенденции смеха раскрывалась своеобразная авторская позиция по отношению к герою. М.М. Зощенко отмечал во многих рассказах Тэффи «нежность положительную» ко многим из героев, что способствует не только созданию комического эффекта, но и пробуждает теплоту чувства. «Надо мной посмеиваются, что я в каждом человеке непременно должна найти какую-то скрытую нежность. В каждой душе, даже самой озлобленной и темной, где-то глубоко на самом дне чувствуется мне присущая, приглашенная искорка. И хочется подышать на нее, раздуть в уголек и показать людям – не все здесь тлен и пепел», – писала Тэффи в автобиографии. В отношении к изображаемым персонажам сказывается и насмешка, и приязнь, они близки и дороги писательнице подчас трудно уловимыми чертами. Ирония Тэффи в ряде случаев приобретает настолько зыбкий характер, что если исключить произведение из историко-литературного контекста и забыть о содержании авторских предисловий, то она почти не воспринимается как ирония.

Сочетание смешного и грустного, иронии и сожаления было одной из определяющих особенностей «русской» тенденции журнала «Сатирикон». Ироническое отношение к герою незаметно переходило у автора в интонацию добродушного сочувствия.

Герои «сатириконцев» приобретают свои индивидуальные наименования, ставшие символическими для всей комической литературы. Это «человекообразные» Н.А. Тэффи, «устрицы» А. Аверченко, «двуногие без перьев» В. Князева, «серенькие люди» О. Д'Ора, «нищие духом» и «мокрицы» Саши Черного, «жуки» А.С. Бухова, «дураки» В. Горянского, «горбуны» П. Потемкина.

Творчество Тэффи в доэмигрантский период развивается в русле юмористической литературы начала века, характер которой определяется деятельностью журнала «Сатирикон». Жанр рассказа и фельетона, комизм «авторской речи», обличение жизни мещанина – черты, объединяющие литературную деятельность «сатириконцев». При этом Тэффи создаёт свой тип персонажа, в котором очевидны как традиционные, так и индивидуальные начала. Персонажи Тэффи своим поведением и образом мыслей вызывают одновременно насмешку и сочувствие: с одной стороны, автором явно высмеиваются пошлость и глупость обывателя, с другой стороны, чувствуется жалость к их одинокому и замкнутому существованию. Подобная особенность сочетания смешного и грустного позволяет говорить об особой тенденции творчества, созданной Тэффи в рамках юмористической литературы начала XX века, которая позже получила определение «русской» тенденции.

В рамках данной тенденции создаётся главенствующий для русского творчества Тэффи тип персонажа, который впервые приобрел массовое распространение в русской литературе 80-х годов XIX века. «Средний человек», его быт и психология оказались в то

время в центре внимания самых разных писателей, в числе которых особо следует выделить фигуру А.П. Чехова.

Во многих исследовательских работах наблюдаются попытки сопоставления Чехова и Тэффи, но чаще всего они сводятся к поверхностным аналогиям, к стремлению неизвестное и самобытное определить через уже известное (Л.А. Спиридонова, Д.Д. Николаев и др.). Сама Тэффи причисляла себя к чеховской школе, отмечая, что первые ее рассказы «Рубин принцессы» и «День прошел» (1905) были написаны под влиянием Чехова.

М.А. Осоргин подтверждает, что критика также причисляла писательницу к «чеховской плеяде». «Основанием для сближения были такие черты, как обращение к чеховским модификациям малых форм прозы – сценке и этюду, особенности образа повествователя, «способного с таким умным и великодушным аристократизмом слова рассказать столько горького и столько страшного» [Маркова, 2006]. На наш взгляд, литературная связь прозы Тэффи и ранних произведений Чехова касается, прежде всего, заимствования тем, сюжетов, образов и персонажей.

Всеобщность, обыкновенность, общечеловечность, отмеченные критиками как новые черты в чеховских героях, всецело характеризуют персонажей Тэффи.

Историк В.О. Ключевский писал о Чехове: «Всюду под его пером проходит толкущийся на всех стыках жизни, оттиснутый в миллионах экземпляров, везде себе верный и всегда на себя похожий, выработавшийся в исторический перл создания и царящий над миром средний человек...» [Литература русского зарубежья, 2003, с. 323].

О том, что каждый герой Тэффи заключает в себе черты «среднего человека», справедливо сказал Д.Д. Николаев [Николаев, 1990, с. 7]. При этом имелись в виду оба значения определения: оценочное и статистическое. Повседневная, обыденная жизнь простого человека признавалась авторами единственной действительностью и единственным заслуживающим внимания объектом изображения.

Духовное падение, потеря человеческого общения и разрыв с культурой – основные явления, которые обнаруживает Чехов в жизни «среднего человека» эпохи конца XIX века. Спустя три десятилетия подобные качества современного общества обывателей выделяет Тэффи, избирая их объектом художественного внимания. Следует отметить, что тип героя-мещанина (имеется в виду негативная окраска этого слова) рождался еще в недрах творчества писателей 40-х годов, в рамках «натуральной школы».

Ю. Манн справедливо замечал, что «еще не обращали внимание на то, что в литературе 40-х годов особое значение приобрело описание внезапных перемен в эволюции героев. Направление этих перемен – от высокого к пошлому, от романтических идеалов к тривиальному примирению с действительностью» [Бочкарева, 2008].

Для миропонимания и поэтики Тэффи и Чехова характерен особый интерес к психологии простого человека: события и ситуации интересуют не сами по себе, а пропущенные через восприятие героя. Предметом художественного исследования становится система мышления и опыта человека как такового.

Для оценочной характеристики персонажа Тэффи подбирает свое определение, по ее мнению, наиболее точно передающее внутреннее, и отчасти внешнее, состояние современного «среднего человека» – «человекообразное».

Наименование «человекообразное» появляется в предисловии ко второй книге сборника «Юмористические рассказы» (1910). Тэффи фантастически переосмысливает

библейскую историю божественного происхождения человека: помимо сотворенных Богом мужчины и женщины, выделена отдельная группа людей – «человекообразных», которые появились в результате длительной эволюции от девятиглазых существ с «дрожащими чуткими усиками». Пройдя многовековой этап развития, первый такой «усовершенствованный гад» принял человеческий внешний вид, стал жить в человеческом обществе, размножаясь и быстро приспосабливаясь к условиям окружающей действительности. «Он учуял, что без человека ему больше жить нельзя, что человек поведет его за собой в царство духа, куда человекообразному доступа не было» [Тэффи, 2004 с. 150].

Настоящие люди стали создавать семьи с «человекообразными», и численность последних становилась все больше, так как они сохранили свою быстроразмножаемость со времени кольчатого девятиглазого периода. Таким образом, «человекообразные» существа все более и более овладевали жизнью, легко усваивая поведение настоящего человека, подражая ему во всем. «Теперь уже можно думать, что они сговорились и не повернут больше за человеком, а будут стоять на месте и его останвят. А может быть, прикончат с ним и пойдут назад отдыхать», – грозным пророчеством выглядят заключительные слова повествователя, подчеркивающие разрастающиеся масштабы «человекообразного» явления [Тэффи, 2004, с. 154].

Предисловие выполняет функцию раскрытия идейно-эмоциональной позиции автора: во-первых, является пародией на миф о происхождении нового человека, объясняющей особенности характера и поведения нового, исторически сложившегося в условиях рубежа веков типа человека, послужившего прототипом для создания «человекообразного»; во-вторых, является информативным источником, дающим сведения о господствующем в рассказах «сатириконского» периода типе героя.

Д.Д. Николаев справедливо признает миниатюру о «человекообразных» «манифестом» Тэффи, предопределившим тематику и проблематику ее творчества на долгие годы: «Предисловие писала юмористка, но оно внутренне серьезно» [Николаев, 1990, с. 13].

Идеи и сюжеты произведений периода «чистой юмористики» подробно раскрывают выделенные в предисловии черты «человекообразного». Допустимо сказать, что рассказы являются доказательным материалом, на индивидуальных примерах подтверждающим правоту заявленных автором в предисловии положений.

Особо выделено отсутствие у обывателя модуса творчества. Тэффи не случайно обращает внимание именно на это качество, так как, по свидетельствам современников, по записям воспоминаний, можно констатировать тот факт, что творчество писательница считала неотъемлемой частью своей жизни и жизни каждого человека. Для нее путь человека – это путь творчества. Для него он рождается, и цель его жизни в нем.

В трудные предреволюционное и предвоенные времена способ «духовного выживания» Тэффи находила в творчестве, которое, несмотря на имеющиеся цензурные запреты, все же позволяло где-то глубоко, «между строк» передать читателю свой взгляд на окружающую действительность, отразить душевные порывы.

Тэффи всегда стремилась к мастерскому изображению особенностей окружающей действительности, к выработке собственного неповторимого стиля.

В письме к Ф.И. Благову в «Русское слово» она предлагает такой выход: «Мне бы хотелось в какой-нибудь определенный день... послать вам небольшой юмористический

рассказик, а не фельетон. Это гораздо интереснее, забавнее и для читателей веселее... Я уже печатала у Вас такие рассказы, но всегда приходилось их немного портить, пригоняя к злободневности» [Тэффи, 1992, с. 9].

Творческое самосовершенствование выходило для писательницы на первый план и определяло ее личность.

Наблюдая отсутствие творческого начала в окружающей литературной среде, Тэффи выступала против «дешевой» литературы графоманов и подражателей. Она даже печатается в специальных номерах «Сатирикона» «Пьяный», «Интендантский», «Экзаменационный», где систематически помещаются пародии на бульварных писателей, цитируются «перлы» провинциальной журналистики. Ирония Тэффи часто распространялась на литературную среду, подчеркивая то парадоксальное явление, что за громко заявленными литературными именами было сокрыто вопиющее творческое бесплодие.

Причину отсутствия творческого начала в жизни большинства обывателей Тэффи объясняет в предисловии о «человекообразных» лишением великого божественного дара. Только человек с искрой Божьей в душе способен на созидательную деятельность.

Ирония в художественном мире Тэффи становится не просто видом комического, направленным на объекты, заслуживающие разоблачения и противопоставленные эстетическому идеалу, а способом мышления. Посредством иронии Тэффи выходит на контакт с читателем. Ирония является одним из эмоциональных компонентов общего отношения повествователя к изображаемому миру.

В доэмигрантский период творчества ирония автора несёт не столько характер неодобрения и осуждения, сколько сочетает в себе жалость к объекту изображения и негодование по поводу его несовершенства. Возможно предположить возникновение некоего варианта «противоиронии» в раннем творчестве Тэффи. В эмиграции самоирония становится определяющей формой выражения мироощущения автора. Подобная смена оттенков авторской эмоциональности обусловлена изменением характера комического в художественном мире Тэффи, что связано, прежде всего, со сменой объекта изображения и синтезом форм комического: сатиры, иронии, юмора.

Объектом изображения первых рассказов Тэффи становятся пороки, имеющие широкую общественную значимость, нарушение нравов, норм морали. Сатира является определяющим видом комического, а смех имеет трагикомический характер. Нередко сатирические зарисовки сочетаются с лиризмом повествования, что выделяет рассказы Тэффи из общего потока комической литературы начала XX века.

Однако, по замечаниям самой писательницы, она никогда не стремилась стать сатириком, и ей чужды были агрессивность и ненависть, которые непременно руководят пером сатирика. Постепенно Тэффи уходит от обличительной манеры письма, сатира сменяется юмором; деформация, гиперболизация и гротеск, которые были использованы в сатирических рассказах политической тематики, заменяются такими языковыми средствами как намёк и языковая игра.

Юмор определяет произведения «сатириконского» периода творчества, он направлен на странное и чудное в жизни, отдельные, относительно терпимые недостатки. Такие «недостатки» Тэффи видит в обыденной жизни и в характере обывателя как типичном её представителе. Осмеивая поведение обывателя, комическими средствами и приёмами создавая художественный образ «человекообразного», Тэффи всё же находит в объекте

осмеяния положительные стороны. В каждом изображаемом герое ей видится искра Божья, которую возможно раздуть в пламя. Подобное сочетание насмешки и «положительной нежности» является слагаемым индивидуального стиля писательницы.

Как правило, объектом изображения в произведениях комической направленности становятся явления, противоречащие норме, в рассказах Тэффи осмеянию подвергается сама норма жизни.

Юмористические произведения Тэффи неоднозначно были воспринимаемы современниками, ещё неопределённое они трактуются сегодня. Это объясняется результатом непростого взаимодействия субъекта, объекта и адресата в процессе познания комического. Только разглядев за повествовательным планом истинное лицо художника, определив его «меру смеха» в адрес объекта, происходит нелёгкий процесс диалогического общения автора и читателя. Неудавшейся юмористической была названа критиками серьёзная проза писательницы по причине неуловимости смены объекта изображения и форм комического.

В доэмигрантских рассказах, подвергая насмешке «футлярную» жизнь обывателя, Тэффи занимает позицию «выше» объекта изображения, ироническая манера повествования является тому подтверждением. Дистанция между повествователем и автором существенна: повествователь смеётся, а автор предельно серьёзен.

Таким образом, формы комизма и характер смеха в художественном мире Тэффи чрезвычайно разнообразны: от едкой иронии и сокрушающей сатиры политических рассказов, «смеха сквозь слёзы», «сатириконских» произведений до добродушного юмора рассказов о детях и трагического в своей основе смеха рассказов эмиграции. Комическое начало претерпело в творчестве писательницы значительные изменения, определяя тем самым разнообразие поэтики комического и проблемно-тематического уровня.

### Список литературы

1. Адамович, Г. В. Одиночество и свобода / Сост., авт. предисл. и примеч. В. Крейд. // Г. В. Адамович. – М.: Республика, 1996. – 446 с.
2. Бахтин, М. М. Творчество Франсуа Рабле и народная культура средневековья и Ренессанса / М. М. Бахтин. – М.: Художественная литература, 1990. – 541 с.
3. Белинский, В. Г. Взгляд на русскую литературу 1846 г.; Взгляд на русскую литературу 1847 г. / Послесл. и примеч. Е. А. Мельниковой // В. Г. Белинский. – М.: Гослитиздат, 1955. – 184 с.
4. Белокурова, С. П. Словарь литературоведческих терминов / С. П. Белокурова. – Санкт-Петербург: Паритет, 2006. – 314 с.
5. Бочкарёва, Е. В. «Образ «человекообразного» в юмористических рассказах Н. А. Тэффи» / Е. В. Бочкарёва // Вопросы филологических наук. – №3 (26). – Москва, 2007. – С. 9-11.
6. Бочкарёва, Е. В. «Тип героя в произведениях Н. А. Тэффи «сатириконского» периода творчества» / Е. В. Бочкарёва // Проблемы взаимодействия эстетических систем реализма и модернизма. Межвузовский сборник научных трудов. – Ульяновск: УлГПУ, 2008. – С. 43-51.

7. Введение в литературоведение: Учеб. для вузов по специальности «Русский язык и литература» / Пospelов Г. Н., Николаев П. А., Волков И. Ф. и др.; // Под ред. Г. Н. Пospelова. – 3-е изд., испр. и доп. – М.: Высшая школа, 1988. – 527 с.
8. Виноградов, В. В. О теории художественной речи: учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по филол. специальностям / В. В. Виноградов. – Изд. 2-е, испр. – М.: Высшая школа, 2005. – 286 с.
9. Вулис, А. З. В лаборатории смеха / А. З. Вулис. – Москва: Художественная литература, 1966. – 144 с.
10. Вулис, А. З. Метаморфозы комического / А. З. Вулис. – М.: Искусство, 1976. – 126 с.
11. Голубков, С. А. Мир сатирического произведения / С. А. Голубков. – Самара: Изд-во СамГПИ, 1991. – 106 с.
12. Дземидок, Б. О комическом: Пер. с польск. / Послесл. А. Зися // Б. Дземидок. – М.: Прогресс, 1974. – 223 с.
13. Евнина, Е. Франсуа Рабле / Е. Евнина. – М.: Гослитиздат, 1948. – 344 с.
14. Евстигнеева, Л. А. Журнал «Сатирикон» и поэты-сатириконицы / Л. А. Евстигнеева. – М.: Наука, 1968. – 454 с.
15. Калмыкова, И. Г. Категория комического и жанр комедии в литературном процессе: проблемы изучения / И. Г. Калмыкова // Вестник Бурятского государственного университета. – 2014. – № 10-4. – С. 138-143.
16. Литература русского зарубежья (1920-1940): учебник для высших учебных заведений Российской Федерации / М. О. Рубинс и др.; редкол.: Б. В. Аверин и др.; Санкт-Петербургский гос. ун-т. – Санкт-Петербург: Филологический фак. Санкт-Петербургского гос. ун-та, 2011. – 847 с.
17. Литература русского зарубежья: Курс лекций: Учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по специальности «Русский язык и литература» / Т. П. Буслakова. – М.: Высшая школа, 2003. – 364 с.
18. Литература. 11 класс. Учеб. для общеобразоват. учреждений. В 2 ч. Ч. 1 / [Л. А. Смирнова, О. Н. Михайлов, А. М. Турков и др.; сост. Е. П. Пронина]; под ред. В. П. Журавлева. – 17-е изд. – М.: Просвещение, 2012.
19. Литература. 8 класс. Учеб. для общеобразоват. организаций. В 2 ч. Ч. 2 / В. Я. Коровина, В. П. Журавлев, В. И. Коровин. – 5-е изд. – М.: Просвещение, 2017.
20. Литература. 8 класс: учебник для общеобразовательных учреждений: в 2 ч. Ч. 2 / авт.-сост. Г. С. Меркин. – 9-е изд. – М.: ООО Русское слово – учебник», 2013.
21. Лук, А. Н. Юмор, остроумие, творчество / А. Н. Лук. – М.: Искусство, 1977. – 184 с.
22. Любимова, Т. Б. Комическое, его виды и жанры. / Т. Б. Любимова. – М.: Знание, 1990. – 62 с.
23. Макарова, В. Ф. Типология комического / В. Ф. Макарова // Научный Татарстан. – 2014. – №1. – С. 108-116.
24. Маркова, М. М. изучение поэтики прозы Н. А. Тэффи: проблема интеграции жанров / М. М. Маркова // Интеграция образования. – 2006. – № 4 (45). – С. 222-225.
25. Мир сатирического произведения: Учеб. пособие по спецкурсу / С. А. Голубков; Самарский государственный педагогический институт им. В. В. Куйбышева. – Самара: Сам.ГПИ, 1991. – 106 с.

26. Московский, А. П. Сатира и юмор в русской литературе: Учеб. пособие / А. П. Московский. – Иркутск: Иркут. гос. пед. ин-т, 1993. – 361 с.
27. Николаев, Д. Д. «Жемчужина русского юмора» // Тэффи Н. А. Юмористические рассказы; Из «Всеобщей истории, обработанной «Сатириконом» / Вступ. статья, подгот. текста, коммент. Д. Д. Николаева. – М.: Художественная литература, 1990. – С. 3-18.
28. Николаев, Д. П. Смех – оружие сатиры / Д. П. Николаев. – М.: Искусство, 1962. – 223 с.
29. Пинский, Л. Е. Почему Бог спит: Самиздатский трактат Л. Е. Пинского и его переписка с Г. М. Козинцевым / Сост., подг. текста, коммент., предисл. и заключ. ст. А. Г. Козинцева. – СПб.: Нестор-История, 2019. – 136 с.
30. Поспелов, Г. Н. Теория литературы / Г. Н. Поспелов. – М.: Учпедгиз, 1940. – 264 с.
31. Программа по литературе. 5-11 классы. – 9-е изд. (Базовый уровень) / Программы общеобразоват. учреждений. Литература // Под ред. В. Я. Коровиной. – М.: Просвещение, 2017. – 222 с.
32. Пропп, В. Я. Проблемы комизма и смеха / В. Я. Пропп. – 2-е изд. – СПб.: Алетейя, 1997. – 282 с.
33. Рубинштейн, С. Л. О мышлении и путях его исследования / Акад. наук СССР. Ин-т философии // С. Л. Рубинштейн. – М.: Изд-во Акад. наук СССР, 1958. – 179 с.
34. Салтыков-Щедрин, М. Е. Рецензии 1863 – 1864 гг. «Новые стихотворения» А. Майкова / М. Е. Салтыков-Щедрин // Собрание сочинений в 20 т. – М.: Художественная литература, 1966. – Т. 5. – С. 424-435.
35. Смирнов, И. П. Смысл как таковой / И. П. Смирнов. – СПб.: Акад. проект, 2001. – 342 с.
36. Солотчин, С. Г. Комическое начало в художественном стиле Достоевского. Ранние произведения: автореферат дис. ... к. фил. наук / С. Г. Солотчин. – М., 2007. – 29 с.
37. Спиридонова, Л. А. Противление злу смехом // Творчество Н. А. Тэффи и русский литературный процесс первой половины XX века: Сб. статей / РАН. Ин-т мировой лит. им. А.М. Горького. – М.: Наследие, 1999. – 348 с.
38. Спиридонова, Л. А. Русская сатирическая литература начала XX века / Л. А. Спиридонова. – М., 1977. – 394 с.
39. Тэффи, Н. А. И времени не стало // Тэффи Н. А. Смешное в печальном. Рассказы, роман, портреты современников. – М.: Советский писатель, 1992. – 428 с.
40. Тэффи, Н. А. Всё о любви: Рассказы. Повесть. Роман / Н. А. Тэффи. – М.: Политиздат, 2010. – 432 с.
41. Тэффи. Житье-бытье: Рассказы, воспоминания / Н. А. Тэффи. – М.: Политиздат, 1991. – 444 с.
42. Тэффи. Моя летопись / Тэффи; вступ. ст., прим. Ст. Никоненко; худож. Евгений Вельчинский. – М.: Вагриус, 2004. – 378 с.
43. Тэффи. Ностальгия: Рассказы. Воспоминания / Тэффи; Сост. и подгот. текста Б. Аверина; Вступ. ст. Э. Нитраур. – 2-е изд. – Л.: Художественная литература: Ленингр. отд-ние, 1991. – 447 с.

44. Тэффи. Смешное в печальном: Рассказы, авантюрный роман, портреты современников / Тэффи; Вступ. ст. Б. Аверина, Э. Нитраур; Примеч. Э. Нитраур, О. Фетисенко. – М.: Современный писатель, 1992. – 509 с.

45. Тэффи. Юмористические рассказы; Из «Всеобщей истории, обработанной «Сатириконом» / Н. А. Тэффи; Вступ. ст., сост., подгот. текста, коммент. Д. Д. Николаева. – М.: Художественная литература, 1990. – 414 с.

46. Хализев, В. Е. Теория литературы: учеб. для студентов вузов / В. Е. Хализев. – Изд. 4-е, испр. и доп. – М.: Высшая школа, 2004. – 404 с.

## 2.5. Символический вид названия в подростковой прозе Ю. Кузнецовой (на материале повести «Выдуманный жучок» и рассказа Дом П)

Уникальные явления в последние десятилетия происходят в области заглавий детских и подростковых книг, наблюдается их трансформация, увеличение в объёмах, резкий переход от простых к сложным, от номинативных к проблемным названиям, которые отражают психологию ребенка, их взаимоотношения с окружающим миром, общественную болезненность, роль семьи в жизни детей. Рассмотрение их в книгах, предназначенных для детей, является **актуальным** для специалистов в области филологических наук, так как эта область недостаточно изучена в произведениях современных детских писателей.

Поэтому **целью исследования** стало выявление специфики поэтики заглавий в повести «Выдуманный Жучок» и в рассказе «Дом П» Ю. Кузнецовой.

Исходя из поставленной цели, можно выделить следующие **задачи**:

1. Изучить теоретический материал о специфике, видах и функциях заглавий в структуре литературной формы.

2. Рассмотреть виды названий, представленных в классификациях отечественных и зарубежных исследователей.

3. Проанализировать поэтику заглавий в детско-юношеской прозе современного писателя Ю. Кузнецовой.

**Новизна исследования:** несмотря на актуальность и особый интерес учёных к поэтике заглавий художественного произведения, нет ни одного исследования о видах заглавий в детско-юношеской прозе Ю. Кузнецовой.

Для анализа поэтики названий нами были изучены статьи М.С. Альтмана «О названиях художественных произведений» [1, с. 25-29], автор освещает функциональное назначение заглавий, А.В. Ламзиной «Заглавие» [7, с. 63-72], в которой раскрывается текстообразующая роль названия в художественном тексте. В монографии С.Д. Кржижановского «Поэтика заглавий» [4, с. 17-23] рассматривается связь названия с контекстом литературного произведения, а в исследовании Н.А. Веселовой «Заглавие литературно-художественного текста» [2, с. 13-19] доказывается, что заголовок является отражением окружающей действительности.

Кроме раскрытия специфики заглавий в работах были представлены более 8 классификаций, однако для анализа заглавий нами выбрано несколько: Н.А. Фатеевой [8, с. 16-20], которая выделяет 18 видов заглавий – символические, иносказательные, обобщающие, иронические, нулевые, эмоциональные, интригующие, эпатажирующие,

афористико-резюмирующие, стилизационные, документальные, пародийные, создающие чувство обманутого ожидания, заглавия-разгадки, заголовки – крылатая фраза или цитата, заглавия отношения «фантастическое - ирреальное - реальное»; С.Д. Кржижановского [4, с. 17-23], который определяет 3 специфические группы наименований: Antescriptum, Inscriptumeamawe, Postscriptum. Интерес вызывает и классификация Т.Т. Давыдова и В.А. Пронина [3, с. 204-209], исследователи выделяют такие заглавия, как заглавия-аннотации, авторские названия и читательские, заглавия, имеющие такие понятия, как «слово, сказ, повесть, записки, история», характерологические, оксюморные, пространственные, заглавия-антитезы, заглавия-вопросы, заглавия-ответы, заголовок-цитату, заглавия, передающие напряженный момент, заглавия-детали.

В повести Ю. Кузнецовой «Выдуманный жучок» изображается мир больного подростка - реальность, в которой дети вместе с родителями борются со страшными недугами. Необычный интерьер привлекает внимание читателя: описана больничная палата, ведь главные герои вынуждены проводить здесь большую часть жизни. Пациенты отчаянно борются с болезнью и верят в чудесное спасение, порой даже сожалеют о том, что не являются героем компьютерной игры: *«Жалко, что живу в жизни, а не в компьютерной игре»* [5, с.35]. Вокруг нет равнодушных, все: и врачи, и персонал - сопереживают, хотят помочь и сделать все, что в их силах.

Жизнь в больнице – «испытание» [5, с.29], она тяжела: многочисленные операции, после которых пациенты находят силы улыбаться, что является и показателем улучшения здоровья (*«А ещё знаете, какое самое главное дело после операции? Улыбнуться. Я серьёзно!»*); уколы сравниваются с «саблезубыми комариками» (*«Они бывают каждый день, в одно и то же время. Самое гадкое — что все врут. Говорят, «Это не больно». И ещё: «Как комарик укусит»* [49, с.8-9]); ожидания в очереди – с рекламой (*«Прошло 3 дня, хотя казалось – целая неделя»*) [5, с. 54]; разные диагнозы детей, и это не все, что выпадает на долю пациентов нейрохирургического отделения. Детям нелегко наблюдать за тем, как веселятся и радуются жизни их сверстники, они - *«здоровые слонята»* [5, с.10], которым позволено носиться «по коридору, прихрамывая или поддерживая забинтованные руки», кататься *«по очереди в инвалидных колясках»* [5, с.10], у них много развлечений и игрушек, свободного места, даже у каждого есть своя кровать (*«А мы даже спим с мамами, потому что коек не хватает»* [5, с.10]). Но это еще не так обидно, как то, что над ними могут смеяться, так как из головы у больных выглядывают проводки.

Между пациентами существует зависть: одни завидуют свободе детей общей хирургии, ведь там все выздоравливают, выписываются, благополучно возвращаются домой и могут больше не появляться в этом месте; те же, в свою очередь, - тому, что нейрохирургические могут находиться с матерями. Если это чувство присутствует в отношении друг к другу, то оно очень обижает, и дети просят не завидовать, поэтому в речах у них существуют такие фразы, как *«нам завидуют»* и *«не завидуйте больше»* [5, с.11]. Часто дети задумываются над тем, в чём они провинились, раз вынуждены болеть: *«Почему тебе приходится с ним мучиться, терпеть больничную жизнь, послеоперационные уколы? Чем ты виноват?»*) [5, с. 6].

В больнице всё иначе: *«Врачи любят давать советы, как нас кормить. Медсёстры и нянечки — как лечить. Дети утешают мам, а не наоборот»* [5, с.14]. Дети – в центре внимания, им нужно помогать, заботиться, а матерям нужно передавать всю эту заботу, быть сильными и не плакать. Но в больнице часто происходит, наоборот, психологически

матери слабы и часто отчаиваются. Чувство отчаяния приходит еще и из-за того, что нет условий для полноценного существования: душа, шкафов для одежды, возможности постирать, дополнительных кроватей – родители ютятся на подростковых кроватях или с детьми.

В больнице часто посещают мысли о смерти, наполненные страхом, в особенности тогда, когда в соседней палате умер знакомый человек. Всех детей поразила смерть мальчика Сани, который долго не просыпался. Страшно и оттого, что может сломаться аппарат, отвечающий за жизнедеятельность человека – появляется много риторических вопросов и опасений, спасают лишь мысли о родителях и о чуде. Например, Таша про себя думала, что мама не сможет без нее, одна, поэтому ей нужно жить для нее: *«Буду я с тобой всегда буду. Всю жизнь»* [5, с. 101]. Родители верят всему, приметам, например, *«надо украсть пеленку, чтобы в больницу не возвращаться»* [5, с.25], в особенности начинают верить в Бога и молиться («отмолил меня у Бога», «и к Матроне таскала, и в храм Христа Спасителя»), ведь *«Бог не может допустить, чтобы дети умирали от болезни»* [5, с.35]. Многие отчаиваются и уже не верят ничему: *«Плевал Бог на нас»* [5, с. 26], и в этот момент найдется тот, кто скажет: *«Я попрошу папу, чтобы он за вас помолится»* [с.30], и на душе тепло, поскольку всех сближает общая беда. Кто-то верит способности лечащего врача. С особым теплом описывается доктор, который занимался именно тяжелыми случаями и спасал детей - Иван Маркович *«простой как яблоко» - молодой, немножко неловкий и рассеянный, в мятой зеленой рубашке. Несмотря на неопрятный внешний вид, это никого не отталкивает, люди чувствуют добро, позитивность, дружелюбие и преданность делу: «Он самый лучший, самый добрый волшебник на свете»* [5, с. 128].

Таша – первый ребенок с чьим диагнозом мы знакомимся, у нее гидроцефалия – невсасывание лишней жидкости мозгом. С самого своего рождения героиня часто посещает больницу, потому что у нее шунт в голове. Портрет девочки сводится именно к описанию данного устройства-насоса: *«Так что мне поставили шунт-насос. К нему прикреплен проводок, который проходит под кожей от головы до пупка, ко мне в живот. Как будто лишняя артерия»* [5, с. 5].

Несмотря на свой недуг, Наташа подвержена всем противоречиям переходного возраста: ей, как и многим, не нравится своё имя, поэтому она придумывает сокращенный его вариант «Таша». Ведь именно «Таша» несет серьезный посыл, точнее обозначает «духовную силу», что, несомненно, необходимо проявлять, борясь за свою жизнь. Злит главную героиню то, что по незнанию производящего имени люди путают и обращаются к ней, как к Татьяне [5, с.117]. Вполне спокойно и радушно она принимает следующие варианты своего имени, как «Ташуня» (так ласково ее называет мать и медсестра Гося) и «Натали». В последнем случаи такой вариант использует врач Игорь Маркович, ведь Натали для него особый случай в его медицинской практике, Таша попала к нему с тяжелой травмой головы и осталась жива, все обошлось, что конечно же и передает видоизменение имени. «Натали» (переводное имя) - «благословенная».

Подробно описано не только внешнее составляющие девочки, но и внутреннее. В подростковом возрасте имеется много эмоциональных проявлений, мыслей. У Таши нелегкий характер, и иногда «плохое настроение» [5, с. 119], об этом свидетельствует суммарно-обозначающий психологизм: «вздохнула», «захотелось плакать», карпалистические коды (симптоматические и коммуникативные) - *«сжимаю кулак», «чувствую, что багрею», «яростно шепчу» и «обняла», «прижала к груди»; самокритична*

«дрянь я просто-напросто», «ругаю себя за малодушие». У нее оригинальная манера изложения мыслей, об этом свидетельствуют использования парцелляций: «Я молча беру у него игру. Встаю и подхожу к окну. Сейчас открою и швырну...» [5, с.129] и умолчаний: «Слушай, это похоже на...» [5, с.39]; а также риторические восклицания «Спасибо!» [5, с.63] и вопросы «Ерунда, правда?» [5, с.51]. Первое позволяет передать динамику действий, разъяснений самой себе того или иного факта, путем подбора простых слов и изречений, а также возраст главной героини, а второе – прервать речь, скрыть что-то явное.

Главная героиня остро принимает все, что происходит вокруг: уколы, которых нельзя избежать («Лежишь как дурак, со спущенными штанами, а тебя уже трут чем-то холодным, гадким...» [5, с.8]; спокойствие Максима («Как можно быть таким толстокожим?!»), лежащего в палате с не просыпающимся Саней; смерть Сани («ее бьет озноб»); театральность речи мамы «Агуши»; высказывания о безболезненности смены шунта («встану и задую»).

Такое восприятие девочкой мира, приводят ее к эмоциональному срыву и протесту, оно отразится в эпизоде очередного возвращения Таши в больничную палату и неудачного проведения эндоскопии. В эти моменты она перестает общаться с окружающими. Эти испытания необходимы героине, чтобы понять: «...я своего конца дожидаясь, постоянно ное и жалуясь на жизнь. Это неправильно. Надо чем-то заняться» и взять себя в руки – «Жизнь похожа на вязание. Если вяжешь спокойно, будет красивая вещь. А если торопишься и пропускаешь петли, получится неровно (из-за всплеска эмоций, негатива) и с дырками» [5, с.45].

Таша в некоторой степени и есть НЕВЫДУМАННЫЙ ЖУЧОК, который отделён от всего мира: нет описаний пейзажа, за плотно закрытые окна не проходит даже звук, всё это угнетает героиню, находящуюся под наблюдением («как жучок под микроскопом»), ей остаётся всего лишь жить паутиной своих ощущений и переживаний.

Значимым является и такая деталь как семейство ежей – это желание защититься от внешних потрясений, ведь еж – символ защиты, Таше не хватает опоры, понимания, тепла, радости, поэтому она просит у подруги связать семейку ежей, а для начала именно отца. Еж – это символ солнца, ведь он складывается в клубочек, а солнце – это тепло, следовательно, она нуждается в общении с отцом, любви и заботе.

У Таши особое мировосприятие, которое можно наблюдать через колористику, символические образы, ольфакторные коды, портреты и прозвища пациентов.

В произведении нет подробных и детальных описаний чего-либо, но имеются предметы, которые на фоне серых будней привлекают внимание своим ярким цветом. Причем они изображены как сигналы или знаки. Так, зеленый присутствует в халате Ивана Марковича и сиянии Жучка. Зеленый – цвет доверия, а также врачевания. Подаренный Аней шарф красного и белого цвета. Первый символизирует любовь, второй - благо. Символический образ выступает в эпизоде чаепития Таши и Ани, и это пламя свечи. В одно мгновение «пламя свечи дрожит», а Анино лицо осунулось. У нее, как оказывается дальше, перестал работать шунт, ей стало плохо. Другой символ – это ананас, который обозначает детскую фантазию, действительно, после появления этого фрукта дети стали представлять себя греческими героями и богами. А также ананас помогает перебить «тухловатый запах больничной воды».

Интересны сравнения людей с животными и растениями, которые тоже передают отношение Таши к героям: Максим, «как медвежонок»; мама - «обиженный медвежонок»;

здоровые дети – «слонята», у матери «Агуши» и самого «Агуши» «в лицах что-то бульдожье» (зоологические портреты - сравнения), а «Александр Степанович – важный как пудинг» (предметный портрет-впечатление). Здесь «пудинг» говорит и о старости, о духовном упадке врача, который противопоставляется с другим Иваном Марковичем. Он, «как яблоко», то есть молодой, свежий, развивающийся, с огромным духовным багажем.

Всех детей в больнице называют не полным именем, а коротким, при чем используются уменьшительно-ласкательные суффиксы, например, Санька, Толик, Анька, Ташуня. А у многих есть прозвища, которые дает девочка, по их характерным чертам. Так, есть мальчик Оручий (характерологическое имя), он все время кричит, орет, у него громкий голос. Другой мальчик «Агуша» (предметное имя), он все время ест детское питание под данным брендом. Обычно прозвища имеют те, кто неприятен Таше.

Главный герой раскрывается не сам по себе, а во взаимоотношениях с другими персонажами. Отношения подростка с мамой нелегки, особенно в первых двух частях, ведь в это время происходят множество событий, одна за другой. Он, конечно же, оставляют отпечаток в памяти и тем более накладываются на ее отношения с другими людьми, в том числе и с матерью.

Поначалу, кажется, что между ними присутствует стена непонимания, ведь мы наблюдаем манеру общения подростка с близкими. Она грубит ей: «ты размазня», «черствая завистливая кракозябра». Мать все плачет, переживает за жизнь дочери, а Таше кажется, что это поведение неверное для матери, ведь она должна быть крепкой. Именно мать должна поддерживать дочь, а не наоборот. Иногда главная героиня осознает, что слишком холодна и груба, но поведение не меняет: *«Целый день мне жаль себя, в ночь – маму, свернувшуюся на стульях клубочком»* [5, с. 53], она наблюдает, что с каждым днем мама слабеет (*«как будто кто-то высасывал силы из нее»*).

Все эти открытия и изменения стали возможны благодаря работе Таши над собой, конечно же, с помощью выдуманного друга Жучка.

Выдуманный жучок появляется с первых страниц произведения, а в жизни главной героини только в тринадцатилетнем возрасте. Жучок- это вымышленный персонаж в сознании Таши, однако он является активным героем, выступает в роли настоящего помощника (*«Не будь у меня маленького помощника»* [5, с.7]) и друга, единственный, который всегда рядом. Хотя у девочки много друзей в больнице, но с ними она встречается почти по расписанию, а жучок, действительно, всегда с ней и обычно сидит на плече (*«...Жучка, примостившегося у меня на плече...»* [5, с.72]). Как друг он может направить советом (*«Иди за ней, пожалей – посоветовал Вымышленный Жучок...»*, *«Жучок говорит, что надо есть»* [5, с.16]), подсказать (*«Я знаю почему. Жучок подсказал»* [5, с.119]), согласиться с идеями подростка (*«...и Жучок со мной согласен»* [5, с.122]). Но этот персонаж бывает недоволен поведением Таши (*«бурчит Жучок»*) и тогда, он превращается во внутреннюю совесть героини, которая заставляет девочку вновь и вновь возвращаться к обдумыванию своих слов и действий, обычно она чувствует *«на плече знакомое покалывание»*, *«мы с жучком думаем-думаем»* [5, с.40].

Жучок – выразитель мыслей и идей подростка. Например, рисунки Толика очень были красочными и понравились главной героине, поэтому и *«жучок говорит – по картинкам Толика удовольствие ползать»* [5, с.30]. Или выдумывает план по разоблачению Снегурочки на новогоднем празднике.

Особого внимания заслуживает и место положения жучка, по этому можно судить о том, какую роль он выполняет, что чувствует и испытывает сама героиня. Так, в эпизоде ссоры Таши с матерью, по поводу ее бессилия, «жучок падает с плеча на тумбочку» - девочка теряет контроль (психологическая функция), затем, когда «мама ставит кружку на тумбочку на Жучка» - это провоцирует Ташу на агрессивное поведение, она сбрасывает кружку, которая разбивается. А также на выяснение отношений между дочерью и матерью, это было необходимо им двоим. Когда Таша чувствует, что скоро взорвется от переполняемых эмоций, Жучок ползет по стене – успокаивает. А если «Жучок куда-то спрятался», значит ему стало стыдно за друга. Он умеет и привлекать внимание: *«неожиданно мой Жучок начинает бегать, словно решил поиграть в салочки. Носится по моим рукам туда-сюда, не поймать. Качает усиками, будто пытается привлечь моё внимание»* [5, с. 88].

Кроме Таши есть и другие ребята, которые тоже больны: Аня, Толик, Саня, Степка-растрепка, Агуша, Оручий и другие. С героиней их объединяет не только общее пребывание в больнице, борьба с заболеваниями, но у каждого есть жучок («У каждого свой»), хотя мы знакомы только с жучком Ани.

Аня – одна из первых, с кем начинает дружить главная героиня. Она белая, худая, у нее нет волос, по такому портрету можно сказать, что болезнь убила красоту ребенка, но не совсем, ведь главным ее украшением является улыбка: *«Когда она улыбается, то сразу делается невероятно хорошенькой Куклы Беби Бон вон тоже лысые, а такие милые, просто прелесть»* [5, с. 18]. Таша замечает, что, несмотря на небольшую разницу в возрасте, Аня знает больше, чем она: умеет вязать игрушки, дарить подарки, дружить.

Сближает двух девочек появление Жучка у Ани - «крошечного ярко-желтого» «в красную крапинку», которого она назвала «Желтопузиком» и связала из пряжи. Таша была рада, что у нее теперь есть друг и помощник («Хорошо, что она вообще его увидела»). У Таши жучок «серый, усики черные». Их жучки тоже друзья и передают друг другу «привет». Аню в отличие от главной героини посещают жучки Отчаяния (*«Мне показалось, я даже видела, как шныряют по полу чёрные противные Жучки Отчаяния...»* [5, с. 113]). Имена жучков говорят сами за себя: они отрицательные и несут негативные эмоции, поэтому окрас их чёрный, а хорошие жучки светятся зеленым огоньком, как светлячки (*«Жучок и загорается изнутри зелёным, как светлячок»*). Жучки разъедают все внутри хуже кислоты. Они побывали и на плече ташиной мамы (*«и вдруг я вижу: на плече у мамы тоже Жучок. Но другой — блестящего чёрного цвета, с цепкими лапками и хоботком. /— Это Жучок Отчаяния, — шепчет мой. — Берегись! — Сейчас я ему врежу! — говорю я и собираюсь шагнуть в темноту, чтобы вытащить оттуда маму и стряхнуть с нее мерзкого Жучка Отчаяния»* [5, с. 80]), и у Мадины (*«Мы с Анькой подскочили на банкетке, журналы, клубки ниток и жучки полетели с наших колен на пол»* [5, с. 102]).

Таким образом, ясно, что Жучки бывают разные, и они есть у каждого человека с подобным диагнозом. С медицинской точки зрения, у людей с такими заболеваниями всегда «мушки перед глазами» - но героини называют их жучками. В повести эти насекомые являются показателями внутреннего состояния, личностного развития, работы над собой, самоподдержки. Жучок был необходимостью главной героини в борьбе с болезнью, это была ее внутренняя сила. Жучок здесь не просто действующее лицо, сюжетобразующий элемент, раздвоение личности героини, а символ упорства,

перерождения, защиты от неприятностей, позитива. Анализ повести показал, что это значительный элемент, поэтому и вынесен в заглавии.

Заглавие, таким образом, является символическим, «фантастическое - реальное» (по классификации Н.А. Фатеевой [46]) и «Inscriptumeamawe» (по классификации С. Кржижановскому) и, в свою очередь, выполняет психологическую, сюжетообразующую [1, 63-72], прогностическую, мнемоническую [1, с. 152]) функции, которые помогают целостно интерпретировать произведение. А названия глав внутри частей произведения по своей сути просты, они информативные («Обо мне», «Как появился Жучок», «Про зависть»). Жучки в произведение – больные дети, которые борются с недугом, это специфика нейрохирургических больных – реакция организма на болезнь.

Больные дети – это знак больного общества, в произведении Ю. Кузнецовой «Дом П» болезни социальные, которые намечены в хромотопо-символическом заглавии произведения.

Ю. Кузнецова в своей книге «Дом П» обращается к образу бабушки, даже заголовок напрямую связан с образом прародительницы. В отличие от предыдущего произведения повествование ведется не от первого лица, а от самого автора, однако это не мешает воспринимать чувства, испытанные действующими лицами правильно ведь Ю. Кузнецова использует косвенный психологизм, выраженный через коммуникативные жесты: «кивнула», «протягивая», «не поднимая глаз» и симптоматические - «смутившись», «покраснел от злости», ольфакторные коды: «в комнату ворвался *свежий запах дождя*» [6, с.160], «вдыхала запах таявшего снега и мысленно поторапливала *весну*» [6, с.141]), преимущественно природные, которые не только отражают стремление внутренней свободы главной героини, но и указывают на время повествования – весна – начало жизни, действительно у всех героев начинается новый жизненный этап.

Обычный уклад жизни семьи прост: дети под присмотром бабушки, родители заняты работой. Важным в произведении является образ бабушки, интерес вызывает ее характерологический портрет: «*Бабушка Женя была очень скромной и тихой бабушкой*» [6, с.3], однако он дополняется некоторыми зоологическими деталями, так появляется портрет-впечатление: «*здоровая, как бык*» [6, с.65]. Являясь такой же, как и многие бабушки - Евгения замечательно готовит, занимается уборкой, встречает детей со школы, - она не лишена индивидуальных черт, хотя внешне проявляет себя вполне спокойно, дома почти не выходит из комнаты, и ее не слышно, потому что не хочет мешать домочадцам и ведет свою жизнь. Бабушка занимается боксом, интересуется живописью, трудолюбивая и работоспособная. Она может с легкостью справиться с починкой унитаза, с приготовлением самых вкусных на свете рогаликов с мармеладом.

Бабушка чутка к чужим проблемам, готова выслушать и помочь советами. Так, она успокаивает Тину, которую в садике назвали пиратом, словами: «*У пиратов полно сокровищ. Так и скажи им: "Раз я пират, все сокровища - мои!"*» [6, с.14].

Действительно, у бабушки Жени очень много достоинств, однако главное в произведении не изображение образа идеальной бабушки, а ее взаимоотношения в семье.

Отец Сережа тщательно следил за своим внешним видом и здоровьем, не принимал мнений других людей: «*Да, перестаньте со мной спорить!*» [6, с.30], «*И вообще, тебя никто не спрашивает!*» [6, с.42]. Он словно глух к проблемам окружающих. Герой злится, что все вокруг избалованы, но, судя по его поведению, он больше избалован и напоминает

обиженного ребенка. Герой не приспособлен к жизни, всё за него делает мать, но так умело, что взрослый сын даже не подозревает о своей несостоятельности [6, с.27]). Сергей постоянно раздражается на мать: «*Ну бабушка! Совсем вас тут всех разбаловала!*» [6, с.22], «*Устроила тут свои порядки!*» [6, с.22]. У главы семейства появляется одно желание: избавиться от нарушителя, отправив ее в дом престарелых. По мнению владельца – это санаторий для пожилых людей, но это слово герой интерпретировал по-своему – «*место, куда ненужных родственников сдают*» [6, с.27].

Отец семейства боится старости поскольку «*обидеть старого человека так легко...*» [6, с.8].

Санаторий, куда отправили Евгению Солнцеву, не соответствовал тому описанию «райского» места, которое представил сам владелец. Бабушка обратила внимание на то, что учреждение было похоже на больницу, о чем свидетельствуют интерьер («*Стены были светло-голубыми. В конце длинного коридора стояли в два ряда узкие кресла тёмно-голубого цвета...*» [6, с.36]) и пейзаж вида за окном («*...сейчас кругом торчали одни ёлки да палки*» [6, с.50]). Все наводило грусть, скуку и одиночество, поэтому в голове у бабушки Жени сразу возникла мысль, что улыбаться здесь не следует («*Вот глупая! Забыла перестать улыбаться! Ну, конечно, давно надо было убрать улыбку. Ну в самом деле, как можно забыть такую простую вещь — перестать улыбаться?!*» [6, с.49]). При входе взгляд привлекли искусственные цветы в вазе. Являясь интерьерной художественной деталью, они в совокупности символизируют бездушие, поэтому она хотела посадить настоящие, живые, везде, где появлялась бабушка, лица освещались улыбкой и вырастали цветы – эти детали очень важны в детской литературе. А при повторной встрече бабушка Женя замечает, что букет состоит из гладиолуса и двух астр. Они предупреждают героиню о том, что ей предстоит проявить мужество (от лат. «gladi-ous» - меч - символ храбрости), надеется на лучшее (астра – знак надежды и осени жизни.). Второе определение данного цветка напрямую соотносится с местом, где она пребывает.

Всё было пугающим в доме для престарелых: у входа на нее огрызнулся старик, в палате встретила соседка, которая была в плохом настроении (не зря у нее и прозвище «Унылая») и серьёзна больна, столкнулась с грубым отношением медсестры. И в первую ночь, как свидетельство уныния, за окном засветила «огромная бело-желтая луна» [6, с.44] (Здесь луна отражение одиночества, а ее цвет – внутренней печали расставания с семьей. Выполняется психологическая функция пейзажа). И «*...ей захотелось плакать*», что, конечно, несвойственно героини. Ее нынешнее расшатанное состояние передает карпалистический (симптоматический) код: «*вздыхает*», «*пугается*», «*говорит неуверенно*», «*сникла*». А также при обиде у нее появляется «*странный привкус во рту*» [6, с.50]. Будто что-то кислое или привкус «*жаренного хвоста ядовитой змеи*» [6, с.38].

Кроме перечисленных видов психологизма в главе «История восьмая - про собак, решётку и умывание» появляется прямой психологизм, представленный с помощью сна главной героини. Здесь явно прослеживаются глубокие переживания из-за внучки Тины, ведь в семье каждый ее член занят своими делами, а девочка нуждается в особом внимании со стороны взрослых [6, с. 54]).

Действительно, бабушка Женя перенесла много сложностей за несколько дней, но благодаря этому она стала чувствовать себя увереннее («*бодро проговорила*», «*твердо ответила*», «*шла, присвистывая*»). Характер героини раскрывает имя Евгения Петровна Солнцева (переводное). Евгения означает «благородство» (бабушка всегда готова помочь,

бескорыстно), а отчество – в переводе «камень», «скала», что отражает ее бойцовский характер, а фамилия совмещает в себе множество понятий, что в конечном итоге содержит посыл на счастье.

Евгения Петровна хотела выйти из этого места, напоминающего клетку, ведь все окна были в решетках. Она желала уехать домой, часто плакала (*«Взяла подушку в руки и (...) Вдруг уткнулась в неё лицом и заплакала. Горько, громко, навзрыд. Ей было плохо. Ей было горько (...) А ещё хочется плакать от несправедливости. Не хотела она в этот санаторий (...) А её запихнули»* [6, с.65]), ее не утешали даже частые визиты внучек, ведь «расставаться с каждым разом было всё труднее. И после того как машина скрывалась из виду, бабушка Женя медлила, не спешила возвращаться в санаторий. Она прислушивалась к птичьим перезвонам, вдыхала запах таявшего снега и мысленно поторапливала весну: *«Давай скорее! Заканчивайся! Я хочу домой. Я очень хочу домой!»* [6, с.65]. Чтобы не расстраивать своего сына, она вопреки своим желаниям решила отправиться в санаторий, ведь *«больше всего на свете боялась огорчить сына»* [6, с.3]. И больше всего она скучала по нему: *«Бабушке Жене очень хотелось обнять сына! Она так по нему соскучилась! Она ведь так его любит, своего сыночка»* [6, с.122]. При проведении спектакля с участием всех «старичков» присутствие Сережи для нее было очень значимо, *«однако среди гостей не было видно папы Серёжи, что бабушку Женю огорчало»* [6, с.149].

Ближе к финалу произведения в отце Сереже проснулась совесть: *«В последнее время ты очень много злился, а когда человек долго сердится, то в конце концов из его злости и сердитости получаются драконы»* [6, с.188]), и получается так, что через сопротивление этому дракончику, он осознает значимость в своей жизни матери, что она всегда заботится о нем. И раскаяние его вылилось в слезах в больнице, когда он понял, что мог потерять бабушку Женю.

Заголовок рассказа в течение всего произведения трансформируется, ведь оно неоднозначно из-за того, что второе слово в названии не прописано до конца. Сначала «Дом П» обозначал место, куда отправляется главная героиня, в котором разворачивается основной сюжет, дом престарелых. Сразу же, очутившись в этом месте, бабушка испытала боль разочарования, обиды, горечи, название становится «Домом Предательства». А в конце произведения, когда все в семье наладилось, сын осознал свою ошибку, а бабушка вернулась домой, появляется всеобщее прощение («Дом Прощения») и понимание между матерью и сыном. Таким образом, заглавие является многогранным из-за его символичности (по классификации Н.А. Фатеевой [8]). Во-первых, оно – *InscriptumeamaweiPostscriptum* (по классификации С. Кржижановскому [4]), во-вторых, рассматривая его первое значение, заглавием-места действия (согласно классификации А.В. Ламзиной [7]), в-третьих, несет недосказанность, умолчание, интригу (по классификации Н.А. Фатеевой [8]). Названия глав внутри произведения лишены такой сложности, они либо персонажные («История девятая — про воров, ведьму и бабамс»), либо пространственные («История двадцать третья — про сюрприз на улице и подготовку к празднику»), повествующие о чем-либо, хотя иногда несут в себе детали, на которые следует обращать внимание при чтении («История восьмая — про собак, решётку и умывание»).

Итак, такие заглавия, как «Вымышленный жучок» и «Дом П», полностью осознаются и воспринимаются к концу произведения, в процессе раскрытия сюжета приобретают

новые смыслы и значения. При помощи своей символичности дают возможность до мельчайших подробностей изучить психологическую составляющую главных героев и художественные детали произведения, а через них перефокусировать взгляд на взаимоотношения людей в обществе. Мотив болезни в повести «Вымышленный Жучок» расширяет определение до метафорического, поскольку через больных детей открывается болезненность всего мироустройства. В повести «Дом П» намечена проблема отцов и детей. Символические заглавия позволяют автору вносить в сюжет элементы фантастического изображения действительности, что и присутствовало в обоих произведениях (Жучок и Дракончик), но кроме этого хронопное заглавие может восприниматься в переносном значении как дом престарелых, таким образом, в очередной раз обнажаются пороки социума – больные дети, одинокие старики. В детско-юношеской прозе Ю. Кузнецовой обнажаются далеко не детские проблемы, а заглавия выполняют ряд функций: прогностическую, эмоциональную – они способствуют положительной интерпретации произведений, обретают различные значения.

Проанализировав поэтику заглавий детско-юношеской прозы современного писателя Ю. Кузнецовой, мы пришли к выводу, что так же, как и многие современные детские писатели, она использует символические заголовки.

«Вымышленный Жучок» - многогранное заглавие, которое сначала можно отнести к простым, ведь он информирует об одном из героев (больной девочке Таше) и характеризует его, но название многозначно: болезнь делает взрослеющую героиню жучком, зависящим от инъекций, вынужденным наблюдать за тем, как погибают от онкологии сверстники. Здесь жучок - образ-сравнение, это Таша, потому что из-за устройства на ушах стала похожа на него; фантастический образ жучка, придуманный девочкой – волшебный друг, который поддерживает ее в трудные минуты борьбы с болезнью. Жучок - ее внутренний мир и переживания – это потребность и самовнушение. Кроме этого является сюжетобразующим элементом – важной художественной деталью показывающей раздвоенность главной героини, ведь выступают два мира: реальный и фантастический – сложный возраст девочки (Наташа уже не ребёнок, но ещё и не взрослая). Соединяя все эти смыслы, символическое название произведения выполняет суггестивную, мнемоническую функции. «Выдуманный Жучок» - символ упорства и положительного настроения на благополучное будущее и несправедливости болезни одновременно, детской фантазии, взрослого осмысления болезни.

Название детского рассказа «Дом П», как и предыдущий заголовок, является интересным и сложным, ведь на протяжении всей повести трансформируется (Дом П - Дом Престарелых – Дом Предательства – Дом Понимания – Дом Прощения – Дом Переживаний). Происходит это из-за появляющихся социально-духовных проблем, поднимаемых в повести, например, взаимоотношения между матерью и сыном, взаимопонимания в семье, а также одиночества и недосказанности (становится интригующим заглавием). В развитии сюжета заглавие сначала показывает одну свою грань, предстает заглавием места (Дом Престарелых), куда отправляют главную героиню, бабушку Женю. Затем, наблюдая за чувствами бабушки, становится ясно, что со стороны сына такое действие, как отстранить свою мать из семьи, воспринимается предательством (Дом Предательства), что влечет за собой большие потрясения, как и для всей семьи, так и для главной героини (Дом Переживаний). К концу произведения семья воссоединяется, поняты все ошибки, название переходит в «Дом Понимания» и «Дом Прощения». Таким

образом, заглавие становится символическим и проблемным и выполняет релейную, номинативную, эмоциональную функции.

### Список литературы

1. Альтман М.С. О названиях художественных произведений // «Русская речь». - М.: Наука, 1969. – 127с.
2. Веселова Н.А. Заглавие литературно-художественного текста (Аналогия и поэтика) / Автореф. дис. к. н. ф. – Тверь: «Твер.го.ун-т», 1998. – 24с.
3. Давыдов Т.Т., Пронин В.А. Теория литературы – М.: Логос, 2003. – 230с.
4. Кржижановский С.Д. Поэтика заглавий. - М.: Никитинские субботники, 1931. – 36с.
5. Кузнецова Ю. Выдуманный Жучок. - М.: КомпасГид, 2016. - 144 с.
6. Кузнецова. Ю. Дом П. - М.: КомпасГид, 2014. – 192 с.
7. Ламзина А.В. Заглавие. Литературоведение. Литературное произведение: основные понятия и термины. - Учебное пособие Чернец Л.В. – М.: Высшая школа, 1999. – 368с.
8. Фатеева Н.А. Синтез целого: На пути к новой поэтике. – М.: Новое литературное обозрение, 2010. – 94 с.

## 2.6. Веб-квест на уроках обществознания

Процесс цифровизации, вызванный глобальными тенденциями перехода к цифровой экономике и цифровому обществу, отразился и на системе образования. В современной системе образования происходит процесс цифровой трансформации. Метаморфоза образования состоит в том, что оно становится индустрией возможностей. Глобальные изменения влекут за собой потребности в новых индивидуальных и коллективных компетенциях. В современном обществе исчезают универсальные знания и способы действия, и более актуальными становятся метакомпетенции, такие как творческие способности, умение договариваться и сотрудничать, умение критически мыслить и др. Подобные навыки начинают иметь всё большее значение для получения работы и построения успешной карьеры в выбранной профессиональной области и реализации активной гражданской позиции. Вызовы времени диктуют механизмы реализации образовательной деятельности в цифровых форматах общения и обучения.

Обществознание занимает особое место среди общественных и гуманитарных дисциплин, которые преподаются в школе. Особенность его состоит в том, что данный курс является не собственно наукой или ее разделом в системе научного знания, а учебной дисциплиной, призванной познакомить как с основами жизни общества, так и ввести в комплекс социальных, общественных и гуманитарных наук. На уроках обществознания у учащихся формируется целостное представление о тенденциях и закономерностях развития человеческого общества, его социальной структуре, политических институтах, экономического базиса и духовной сферы, становлению правосознания и активной гражданской позиции. Изучение предмета «обществознание» призвано помочь школьникам ориентироваться в текущих событиях общественно-политической жизни.

Важным условием реализации целей современной обществоведческой подготовки учащихся является активное использование комплексов познавательных и практических заданий, которые учитывают специфику обществоведческого курса и опираются на учет интересов жизненного опыта учащихся.

Задача педагога – вовлечь школьника в учебный процесс, в учебную и творческую деятельность, дать возможность реализации его способностей. Использование новейших информационных технологий в ходе проведения учебных занятий имеет большое значение, поскольку современный учащийся является скринейджером, который не представляет свою жизнь без электронных устройств. Трансформация образования и модернизации современного общества мотивируют педагогов искать и находить инновационные интерактивные методы и приемы организации образовательного процесса. Одним из таких интерактивных методов является образовательный веб-квест, целью которого является формирование и развитие у обучающихся способности учиться, понимать логику поиска новых решений, самостоятельно искать ответы на вопросы.

Образовательный веб-квест позволяет индивидуализировать процесс обучения, что эффективно сказывается на качественном усвоении знаний. В системном применении веб-квеста создается цифровой образовательный контент для развития и самореализации участников образовательного процесса. Широкое и эффективное использование образовательного веб-квеста позволяет задействовать всех учащихся, реализовать их творческие способности, воплотить имеющиеся знания, умения и навыки в практической деятельности.

В современной психолого-педагогической науке имеется целый ряд исследований, посвященных особенностям и закономерностям специфики и методах интерактивного обучения. Во всех публикациях считается, что применение интерактивных методов на уроках обществознания способствует формированию и развитию гражданской идентичности, в полной мере соответствуют системно-деятельностному подходу, содержания образования включается в контекст жизненного опыта школьника, на его жизненные задачи, интересы и повседневную жизнь [8].

Нюансы интеграции веб-квеста в образование раскрываются в статьях И.Ф. Албеговой, Н.В. Николаевой, А.А.Новиковой, А.В. Федорова, Н.А. Фридолина [1,3,4,7]. Анализ имеющихся публикаций об опыте использования на уроках веб-квестов показал, что он помогает развивать познавательный интерес к предмету, формировать навыки исследовательской деятельности, преодолевать страх публичных выступлений.

Использование на уроках истории и обществознания интерактивных методов обучения развивает креативное мышление учащихся, воспитывает способность обучающихся делать необходимые выводы и давать обоснованные оценки социальным событиям и процессам, формирует социальный кругозор и познавательный интерес к изучению общественных дисциплин.

Применение интерактивных методов на уроках истории и обществознания требует от педагога определенного уровня профессиональной подготовки, высокой степени организованности. Перед учителем стоит педагогическая задача – во время урока научить учащихся сотрудничеству и согласованности в решении учебных задач.

Наличие проблемы, выбора направления исследования, поиск информации в Интернете, проблема решается группой - главные отличия веб-квеста от простого поиска информации. Прохождение веб-квеста развивает умения мыслить абстрактно,

анализировать и классифицировать собранный материал, сравнивать социальные объекты и действия. Участники web-квеста должны трансформировать полученные знания, чтобы выполнить задания. Всё это приводит к познавательному интересу к объекту изучения, что повышает эффективность усвоения учебного материала. Учитель при этом становится консультантом, наставником, старшим партнером участникам web-квеста.

Учителя, заинтересованные в развитии образовательных ресурсов своих предметных областей и склонных к самостоятельному проектированию веб-страниц, могут заниматься разработкой образовательных web-квестов. Разработка хорошего информационного цифрового ресурса требует больших затрат времени и умений структурировать и анализировать информацию, максимально соответствующую учебным задачам, отвечающим требованиям ФГОС.

В попытке упорядочить понимание образовательных квест-технологий предлагают их распределить:

1. По форме проведения выделяют компьютерные игры-квесты (главный герой исследует мир, решая логические головоломки и задачи), веб-квесты (направлены на поиск и анализ материала в интернете и создание конечного веб-продукта), QR-квесты (участники используют QR-коды, чтоб получить доступ к заданиям);

2. Квесты можно проводить в реальном режиме, в виртуальном мире и совмещая реальность с виртуальным миром (комбинированный режим);

3. По сроку реализации квесты бывают краткосрочные и долгосрочные;

4. По форме работы выделяют групповые и индивидуальные;

5. По информационной образовательной среде распределяют традиционную и виртуальную образовательную среды;

6. По деятельности учащихся выделяют исследовательский, информационный, творческий, поисковый и ролевой квесты [6, С.139].

В соответствии с ФГОС также дополнительно выделяются:

1. Веб-квест – проект. Все участники работают по группам, где получают проблемное задание, а также набор веб-ресурсов, с которыми они будут работать. Основная задача - в результате решения заданий с помощью Интернет-ресурсов должен разрабатываться готовый продукт в виде нового веб-продукта.

2. Веб-квест - соревнование, когда учитель создает веб-ресурс и учащиеся индивидуально или в группе проходят этапы. Основная задача участников веб-квеста - искать ответы с помощью анализа Интернет-источников [2, с.15].

Все сходятся во мнении, что любые веб-квесты имеют четкую структуру и определенные требования к каждому составляющему всего процесса [6, с.142]. Весь процесс прохождения веб-квеста можно условно разделить на несколько этапов. В самом начале веб-квеста учащиеся знакомятся с основными понятиями и материалами по теме урока. Участники одновременно выполняют задания. Важно объяснить участникам веб-квеста, что цель работы не соревновательная, а познавательная. В командной работе выбирается капитан или лидер, который должен направлять работу команды, распределять роли.

Важной составляющей любого веб-квеста является проведение анализа игры. В ходе анализа и самоанализа проведенного веб-квеста идет раскрытие индивидуальных особенностей каждого учащегося в отдельном классе. Обратная связь участников веб-квеста является залогом эффективности деятельности и дальнейшего развития

профессионального мастерства учителя. Последующие веб-квесты будут разработаны с учетом положительных и отрицательных итогов проведенных.

Одно из преимуществ веб-квеста состоит в том, что упор делается на самостоятельную индивидуальную или командную деятельность учащихся, когда они должны взаимодействовать и сотрудничать, чтобы пройти все этапы и достичь цели. Интерактивность веб-квеста заключается в том, что в самом начале участники должны договориться и распределить роли в команде. Организаторы веб-квестов отмечают, что в процессе выполнения заданий, происходит обмен мнениями, впечатлениями, всегда наблюдается взаимопомощь и взаимовыручка [8].

Изученный опыт применения веб-квестов на уроках показывает, что участники учатся адекватно справляться с командообразованием, они с каждым разом совершенствуют навыки успешного взаимодействия в команде. Каждый участник веб-квеста должен прочувствовать и сформировать взаимовыручку, в команде происходит разделение обязанностей и взаимозаменяемость при возникновении трудностей в решении задач.

Этапы веб-квестов, которые отчетливо видны у всех образовательных игр:

Начальный этап - командообразование. После организационного момента учащиеся распределяют роли в команде, согласно интересам, знаниям, умениям и навыкам.

Ролевой этап – деятельностный период. Здесь уместно обратить внимание на добровольность выбора роли, так как практический опыт показал, что в этом случае ребята охотно выполняют задания. Этот этап один из определяющих итоги игры. В ходе данного этапа видна индивидуальная деятельность учащегося, которая будет суммирована к общему результату.

Заключительный этап - итоговый. На заключительном этапе команда работает совместно. Участники веб-квеста демонстрируют результаты своей командной работы – это могут быть создание базы данных по проблеме, написание альтернативной истории, разработка веб-ресурса, устный ответ после обдумывания какой-либо сложной проблемы, голосование за разные мнения и многое другое.

Веб-квест – это игра и обучение одновременно, так как, выполняя различные роли, обучающиеся рассматривают проблему с разных сторон. Типы и виды заданий веб-квеста зависят от профессиональной компетентности, квалификации и мастерства учителя.

В ходе организации работы учащихся над веб-квестами идет процесс индивидуализации обучения, каждый учащийся вовлекается в активный познавательный процесс. Учащиеся учатся самостоятельно работать, искать необходимый учебный материал. Помимо этого, учащиеся учатся работать в команде, нести ответственность за свои действия и приобретают командные навыки работы. Анализ зарубежного и отечественного опыта использования на уроках веб-квестов показал развитие познавательного интереса к предмету, формирование навыков исследовательской деятельности, преодоление страха публичных выступлений. Было также неоднократно отмечено у всех, что учащиеся становятся более ответственными за выполнение выбранной работы.

В процессе прохождения веб-квеста учащиеся вовлечены в поисковую деятельность, в ходе которой развивается ряд компетенций и эффективно решается целый ряд практических задач:

- самообучение и самоорганизация;
- командная работа;

- умение объективно рассматривать учебную проблему и найти эффективный выход.

Веб-квест становится интерактивной возможностью пройти легко трудные темы по дисциплинам. Обществознание занимает особое место среди гуманитарных дисциплин, которые преподаются в школе. Обществознание является сложной социогуманитарной дисциплиной, включающей в себя целый комплекс научных знаний по вопросам социологии, политологии, социальной психологии, философии. На уроках обществознания у учащихся формируется гражданское самосознание, складывается правовая и экономическая грамотность и, самое главное, происходит социализация учащихся. При изучении обществознания происходит развитие гражданской ответственности у школьников.

В ходе практики в 2020-2021 учебном году, студентами 2 года обучения магистерской программы «Гражданское образование в России: традиции и современность» Исторического факультета Северо-Восточного федерального университета им.М.К.Аммосова были проведены экспериментальные уроки с применением веб-квестов.

Квесты были разработаны для 6 классов с использованием различных цифровых платформ по разделу «Человек среди людей» учебника обществознания Л.Н. Боголюбова. Апробация веб-квестов прошла на базе «Муниципального общеобразовательного бюджетного учреждения «Средняя общеобразовательная школа №33 им. Л. А. Колосовой» (с углубленным изучением отдельных предметов) городского округа “город Якутск”».

Веб-квест по теме урока «Межличностные отношения» был придуман для повторения учащимися пройденного материала. Веб-квест был разработан на платформе LearningApps.org и состоял из 3 этапов. На первом задании, на проверку умений учащихся самостоятельно достраивать недостающие элементы изучаемого материала, учащимся необходимо было вписать пропущенные слова в тексте. На втором задании участники веб-квеста должны были отделить положительные чувства от отрицательных. Сложность данного задания состояло в том, что учащиеся выделяли необходимую информацию, прослушивая аудиозапись. Третье задание проверяло умение учащихся выводить следствия, устанавливать логическую цепь рассуждений. В задании учащимся предлагалось правильно закончить народные пословицы. В результате прохождения данного веб-квеста участник понимал и осваивал традиционные для российского общества социальные нормы.

Следующим был веб-квест по теме «Человек в социальной группе». Задания веб-квеста были опубликованы в Google-блоге. Первое задание было направлено на обсуждение учащимися проблемных вопросов и подготовка конкретных ответов на каждый. Во втором задании учащиеся анализировали закрепленные по ссылке материалы и сопоставляли их с социальными группами. Указанные задания вырабатывают навыки рефлексии прочитанного материала, нахождение консенсуса в командной работе. Третье задание по QR коду направляло учащихся на другую платформу, где участники решали задачи на соответствие. Итогом всей командной работы стала подготовка устного выступления о роли человека в определенных группах.

Веб-квест по теме «Общение» был разработан для изучения нового материала. Цель урока – познакомить учащихся с ролью и видами общения, разработать рекомендации к продуктивному общению. В начале урока учитель кратко рассказывает истории о

легендарных отечественных разведчиках. Затем выдается ссылка с QR-кодом на платформу Квестодел.ру, где игра ведется по командам. На данном сайте располагались четыре задания веб-квеста. Во-первых, учащимся предлагалось разгадать ребус и составить общие объяснения к разгаданному слову. Второе задание заключалось в расшифровке текста, составленного из смайликов. Третье задание заключалось в том, чтобы понять вид общения, найти его примеры в учебнике и законспектировать. В заключении участники веб-квеста угадывали загаданное слово и составляли рекомендации по продуктивному общению, которые публиковали в Google-блоге. В результате прохождения веб-квеста учащиеся учились преобразовывать информацию из одной формы в другую, в тесном общении между собой выбирали наиболее эффективные способы решения задач в зависимости от конкретных условий, развивали кооперацию и взаимопомощь.

Последний веб-квест по теме «Пути выхода из конфликтных ситуаций» был обдуман для обобщения и закрепления ранее пройденного материала. Веб-квест был разработан на платформе Learnis.ru. Платформа Learnis.ru удобна тем, что функционал приложения дает возможности добавлять аудио и видеотрекеры, усложнять задания исходя из уровня когнитивных способностей участников игры. Перед учащимися стояла цель, поэтапно пройти пять заданий. В каждом задании были скрыты цифры, их последовательность служила кодом к выходу из игры. Учащимся предлагалось разгадать ребус, а затем шифр с графическим рисунком. Далее учащиеся обсуждали поведения людей изображенных на рисунках. Следующее задание проверяло умение учащихся приводить аргументы и защищать свою точку зрения. В последнем задании учащиеся проанализировали все типы поведения человека при конфликтных ситуациях и соотнесли их с предложенными изображениями.

Все веб-квесты были проработаны с учетом того, что учащимся 6 классов важно осознать, осмыслить практическое значение приобретаемых в школе знаний. В этом возрасте заметно проявляется стремление к самостоятельности и независимости, возникает интерес к собственной персоне, развиваются абстрактные формы мышления, формируется самооценка. Эмоциональное благополучие современного школьника во многом зависит от современных трендов, связанных с цифровым миром. Учителю веб-квест помогает скомбинировать образовательные цели и задачи с потребностями подрастающего поколения молодежи. Веб-квест позволяет создать ситуацию успеха, повысить самооценку и учебную мотивацию у учащихся.

В конце педагогической практики магистрантами проведено итоговое тестирование с целью выявления эффективности применения на уроках обществознания веб-квестов. Всего в анкетировании участвовало 62 учащихся, 30 девочек и 32 мальчика. Анкетирование проводилось через онлайн сервис Google-формы. Анализ ответов учащихся показал, что 37 (60%) учащимся веб-квест помог лучше закрепить ранее пройденный материал, 16 (25%) шестиклассников считают, что при прохождении веб-квеста лучше усвоили новый материал и только 9 (13%) затруднились ответить. В анкете учащиеся отметили, что использование веб-квеста на уроках развивает умение сотрудничать, договариваться, работать в команде, чувствовать свой вклад в общее дело, расширяет кругозор, помогает лучше узнать своих одноклассников. Согласно результатам опроса, 54 (87%) учащимся понравились уроки с применением веб-квеста, остальным 8 (1%) было трудно дать однозначный ответ. Наблюдение за учащимися в период

экспериментальной работы показало, что применение веб-квестов на уроках обществознания повышает познавательный интерес к теме урока и цифровую грамотность. Обобщая полученные результаты проведенного эксперимента можно сделать вывод, что учащиеся положительно оценили данную форму проведения уроков обществознания. Выявлено, что важным преимуществом применения веб-квеста на уроках обществознания является возможность оценки каждым учащимся своих сильных и слабых сторон. Кроме этого, каждый участник игры, вовлекаясь в процесс решения задач веб-квеста, приобретает новые знания и умения. Веб-квест как интерактивный метод позволяет развивать метакомпетенции: креативность, системное мышление, умение достигать результатов, компетенции будущего.

Опытно-экспериментальная работа выявила особо важные преимущества применения веб-квеста на уроках обществознания:

- возможность оценки каждым учащимся своих сильных и слабых сторон, раскрытие потенциала;
- приобретение навыков публичного выступления;
- вовлеченность каждого члена группы в процесс работы над веб-квестом, заинтересованность и нацеленность на результат;
- приобретение новых знаний, расширение кругозора, более глубокое понимание интересующих учащихся тем в ходе работы.

Можно выделить и проблемы при организации веб-квестов. Многое зависит от цифровой грамотности организатора и участников игр. Важно учитывать возрастную категорию учащихся, их умения работать с приложениями и различными цифровыми платформами. Педагог должен полностью владеть навыками работы на тех или иных цифровых платформах.

Наиболее подходящими для организации веб-квестов являются платформы:

LearningApps – бесплатная цифровая платформа с множеством заданий игрового формата и интерактивных технологий. Но, несмотря на бесплатность и доступный процесс создания упражнений, эта платформа имеет ряд недостатков, как невозможно оценить работу учащихся, в аналитическом отчете не зафиксированы набранные баллы, указывается только успешность прохождения заданий.

Следующая платформа для квестов это Google. При разработке веб-квеста используются Google-Site, Google-blog, Google-формы. Главное преимущество сервисов Google — бесплатность и доступность для всех. Достаточно аккаунта в Google, чтобы окунуться в мир полезных приложений для работы учителя. Можно создать сайт с отдельными гиперссылками для отдельно взятого квеста. Google - формы помогают сделать отдельное задание, так и для получения обратной связи. Google-блог подходит как промежуточная станция при прохождении веб-квеста, так и для публикации основного задания без обратной связи.

Легко разработать веб-квест на платформе Learnis, где придуманы увлекательные шаблоны для игры. На платформе представлены различные комнаты, где учащиеся должен проявить когнитивные способности, чтобы найти выход из комнаты. Придуманы комнаты различного уровня сложности – зеленые (для новичков), желтые (для опытных) и красные (для профессионалов). Платформа имеет платную и бесплатную версию. Преимущества платформы в том, что разработка веб-квеста не занимает много времени,

для работы подходит любой современный гаджет или смартфон с подключением к интернету.

Можно поддержать мнение участников игровых форумов, что веб-квест просто создать на отдельном сайте. В настоящее время имеется много бесплатных сервисов для создания сайтов, без навыков программирования. Сайт должен быть привлекательным, с понятным содержанием. Центральное задание должно быть, понятно, интересно, выполнимо. Важно четко определить итоговый результат самостоятельной работы:

- задана серия вопросов, на которые нужно найти ответы;
- прописана проблема, которую нужно решить;
- определена позиция, которая должна быть защищена;
- указана другая деятельность, которая направлена на переработку и представление результатов.

На сайте могут быть списки ссылок на цифровые ресурсы и адреса веб-сайтов по теме. Также разработчики веб-квестов рекомендуют составить список ролей, от лица которых можно проходить задание. Рекомендуется также разработать описание процедуры работы, которую необходимо выполнить каждому участнику квеста при самостоятельном выполнении заданий. Важно четко определить итоговый результат самостоятельной работы учащихся. При разработке групповых проектов необходимо обозначить критерии оценивания работы и оценки веб-квеста.

В ходе разработки веб-квеста можно использовать различные задания. *Compilation tasks* - задание по сбору данных для создания социального проекта. Самый простой вид веб-квеста, где учащимся предлагается список информационных ресурсов, откуда они должны скомпилировать проект (Памятка избирателя, Права и обязанности учащихся и т.д.)

Задание, направленное на развитие когнитивных способностей учащихся - *Judgement tasks* - результатом станет сбор и анализ данных с последующей концепцией своего собственного мнения о данном событии.

Следующим мотивирующим видом заданий являются *Mystery tasks* - детективные задания. Выполняя детективные задания, учащиеся сталкиваются с определенной проблемой, таинственной историей или загадкой, которую необходимо решить. В процессе решения детективных заданий, учащиеся примеряют на себе различные роли, учатся анализировать информацию с различных точек зрения и в конце должны выступить в защиту своей позиции.

В следующем журналистских заданиях - *Journalistic tasks* - учащиеся выступают в роли журналистов. Они собирают, анализируют и обобщают информацию, в конце представляют в виде статьи или репортажа.

Практико-ориентированный вид заданий - это *Design tasks* - направленные на создание определенного социального продукта, пособие или сайт.

Также успешно можно применять *Self-knowledge tasks* (задание на самопознание), *Consensus tasks* (консенсусные задания), все зависит от креативности и профессионального мастерства педагогов.

На уроках обществознания можно использовать различные задания, краткосрочные и долгосрочные виды веб-квестов, в зависимости от целей урока. Краткосрочные веб-квесты можно использовать для изучения новой темы на уроках. А долгосрочные веб-квесты, как

показывает опыт практикующих учителей, целесообразно использовать для закрепления и обобщения ранее пройденного материала.

В условиях цифровизации образования и дистанционного обучения придумываются разные форматы учебных занятий. Для преподавания обществознания требуется особый подход, дисциплина переплетает в себе сложные социально - гуманитарные науки. Применение веб-квестов на уроках обществознания повышает учебную мотивацию, развивает познавательный интерес к предмету. В должны быть конкурентоспособными, уметь приспособиться к новым социальным условиям, применять знания в изменяющихся обстоятельствах. Вызовы времени определяют механизмы осуществления образовательной цели. В ходе игры учащиеся приобретают нужные в будущем знания, навыки и умения. Среди других преимуществ веб-квест технологий удалось установить также творческий характер их выполнения; с одной стороны, в атмосфере сотрудничества и чувства своей ответственности за успех общего дела, а с другой, в духе соревнования, желания быть лучше соперника и высокой мотивации к успеху с реальными, наглядными и осязаемыми плодами собственного труда. Кроме этого, работа с применением Интернета выполняется учащимися с большим энтузиазмом и высокой мотивированностью. Задания, которые в традиционном исполнении могли бы показаться учащимся скучными и неинтересными, приобретают новую привлекательную окраску в интеграции их с современными информационными технологиями.

Веб-квест легко разработать и провести на разных электронных платформах. Основное предназначение всех образовательных веб-квестов заключается в возможности предоставления участникам самостоятельно приобретать знания в процессе решения практических заданий. Применение веб-квестов формирует у учащихся заинтересованность в решении конкретной проблемы, поиске дополнительной информации. Использование веб-квеста на уроках обществознания позволяет привлечь внимание всех учащихся к изучаемой теме, реализовать их творческие способности, развить цифровые умения и навыки.

Трансформация системы образования и модернизация современного общества мотивируют педагогов искать и находить инновационные интерактивные методы организации образовательного процесса. Важным условием реализации целей современной обществоведческой подготовки учащихся является активное использование комплексов познавательных и практических заданий, которые учитывают специфику обществоведческого курса и опираются на жизненный опыт учащихся. Вызовы времени диктуют механизмы реализации образовательной деятельности в цифровых форматах общения и обучения. Использование новейших информационных технологий в ходе проведения учебных занятий имеет большое значение, поскольку для современного учащегося это реальность будущего.

В эпоху инновационной цифровой экономики и информационного общества востребованы кадры, обладающие высшей степенью коммуникации и коллаборации в цифровой среде, адаптационным уровнем саморазвития в условиях неопределенности, склонностью к креативному мышлению и умением оперировать большими данными и способностью алгоритмического мышления. Вызовы времени определяют механизмы осуществления образовательной деятельности в форматах цифровой коммуникации и обучения.

## Список литературы

1. Албегова И.Ф. Веб-квест как инновационная информационно-коммуникационная технология в образовании: сущность и проблемы применения // Дистанционное и виртуальное обучение. – 2019. – N 7. – С. 7-12.
2. Григоренко Т.Ф. Требования ФГОС и проблемы реализации проектной деятельности в школьном курсе обществознания // Преподавание истории в школе. 2015. - № 6. - С. 15-31.
3. Николаева Н.В. Образовательные квест-проекты как метод и средство развития навыков информационной деятельности учащихся // Вопросы интернет-образования. – 2019. – № 7. – С. 53-56 .
4. Новикова А.А., Федоров А.В. Медиаобразовательные квесты // Инновации в образовании. – 2018. – № 10. – С. 71-93.
5. Романцова Ю.В. Веб-квест как способ активизации учебной деятельности учащихся [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://festival.1september.ru/articles/513088> (дата обращения: 25 ноября 2020 г)
6. Сокол И. Н. Классификация квестов // Молодой ученый. -2014. -№6. - С. 138-142.
7. Фридолина Н.А. Квест как интерактивная форма обучения // Труды СПбГИК.- 2018. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/kvest-kak-interaktivnaya-forma-obucheniya> (дата обращения: 04.06.2021).
8. Христова Н.А. Образовательный веб-квест как метод интерактивного обучения // Вестник БелЮИ МВД России. 2014. №2-2. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/obrazovatelnyy-veb-kvest-kak-metod-interaktivnogo-obucheniya> (дата обращения: 18.02.2021).

### 2.7. Учебный предмет «Народный танец»: методические и педагогические аспекты

На современном этапе развития цивилизации в условиях динамичной трансформации социокультурной, биологической и информационной среды обитания особое значение приобретает развитие у молодежи ряда важных личностных характеристик, таких, как коммуникативность и толерантность, способность к психологической и социальной адаптации в условиях быстрой смены технологических парадигм, развитость эмоциональной сферы и ее устойчивость, гуманитарная грамотность и способность к поликультурному общению. Это приводит к необходимости всесторонней гуманизации и гуманитаризации любого образования, которое в условиях современного общества становится поликультурным, так как развитие информационных технологий с неизбежностью приводит к взаимодействию и взаимопроникновению ранее обособленных культур. В то же время современный этап развития мирового сообщества характеризуется своеобразным «этническим ренессансом», проявившимся в возрастании этноцентрических тенденций в обществе, в усилении внимания и интереса к культуре своей этнической группы, к нравственным ценностям и идеалам, традициям, обрядам, фольклору, языку, в стремлении к этнокультурной идентификации. При этом в условиях глобализации мировых процессов и культурной конвергенции остро стоят проблемы национально-культурной толерантности и межэтнического взаимодействия. Попытки

решения этих вопросов поставили перед системой образования проблему формирования поликультурной личности - человека, ориентированного через свою культуру на другие, обладающего целостным мировоззрением, развитым историческим, географическим, правовым, художественно-эстетическим сознанием. Именно поликультурное мышление и гуманитарная грамотность создают условия для положительной воспитательной рефлексии, формируют человека гражданином мира, дают возможность проявлению гуманистических ценностей и ориентиров, толерантности, противостоящих дегуманистическому мышлению и проявлениям ксенофобии.

Предпосылкой для создания модели образования, отвечающей требованиям современного общества, выступает концепция этнокультурного образования, в которой указано, что этнокультурное образование – это образование, направленное на сохранение этнокультурной идентичности личности путем приобщения к родному языку и культуре с одновременным освоением ценностей мировой культуры. Одним из основных принципов государственной политики Российской Федерации в области образования является принцип защиты и развития системой образования национальных культур в условиях многонационального государства, закрепленный в Законе «Об образовании». Данный закон также устанавливает общее требование к содержанию образования, которое должно обеспечить «интеграцию личности в национальную и мировую культуру». В этой связи сущность современного образования заключается не только в технологических вопросах «чему учить» и «как учить», но, прежде всего, в реализации принципиальных методологических проблем. Среди них особое место занимает возрождение этнокультурных традиций, соотношение национальной самобытности и общечеловеческих ценностей в содержании образования. В современных условиях нарастания антропогенных экологических факторов сложной комплексной социально-педагогической проблемой, требующей переориентации целей образования и воспитания, становится и сохранение и укрепление здоровья учащейся молодежи, формирование ценностно-ориентированного здорового образа жизни на основе здоровьесберегающего компонента в содержании всех учебных курсов и организации всего педагогического процесса. Поэтому спектр дисциплин, отвечающих за духовно-нравственное и физическое воспитание и развитие детей и юношества в рамках педагогического междисциплинарного пространства, нуждается в существенном пересмотре.

Мы считаем, что эффективным средством реализации рассмотренных тенденций и целей может быть введение в программы образовательных учреждений всех степеней учебной дисциплины «Народный танец». Опираясь на разработанную нами концепцию гуманитаризации образования [7], можно выделить следующие компоненты в концептуальном содержании предлагаемой учебной дисциплины «Народный танец».

**Этико-аксиологический компонент** предмета «Народный танец» предусматривает выявление и всестороннее использование этикогуманистического потенциала изучаемых танцев, акцентирование внимания на их аксиологических, этических и социальных аспектах. В частности, этот компонент включает анализ содержания танцев с точки зрения их общечеловеческого, социокультурного значения в различных цивилизационных условиях. В обрядовых и бытовых танцах многих народов находят отражение одни и те же общечеловеческие ценности, но выраженные разными пластическими средствами. Предмет "Народный танец" как раз и призван научить учащихся познавать единство этих ценностей и понимать, что форма выражения их может существенно различаться в зави-

симости от менталитета народа, обусловленного историей его становления и развития.

Особенностью народного танца является то, что посредством физических движений, жестов, поз и мимики человек высказывал свое мировоззрение и объяснял жизненные события, в конечном счете выражая свой опыт, все взаимодействия в котором впоследствии воспроизводил в форме танца, как особого способа самоощущения и самовыражения. Какого бы характера ни были танцы, в них выражено художественное воплощение характера, темперамента, эстетических идеалов народа, его отношение к добру и злу как в природе, так и в общественной жизни, ощущение субстанции бытия, гендерные особенности культурного пространства этноса. В танцах любого народа находят свое отражение традиционные для него гендерные отношения, так как танец фактически – одна из общественно-санкционированных форм достаточно тесного общения представителей разного пола. Представление о желаемом и одобряемом поведении, как для мужчин, так и для женщин, формируется под сильнейшим влиянием традиций и обычаев, транслируемых как на поведенческом уровне, так и на когнитивно-эмоциональном через народные танцы, посредством занятий которыми усваиваются стереотипы поведения мужчины и женщины. Знакомясь с многообразием форм проявления человеческих взаимоотношений, ребенок учится понимать и уважать культуру, отличную от той, в которой он воспитан, что способствует развитию толерантности.

**Историко-ампликативный компонент** учитывает связи и зависимости между развитием структуры и видов деятельности в истории человеческого общества и отражением этого в народном танце, в эволюции его форм. «Создаваясь на протяжении многих столетий, танец стал подлинной художественной энциклопедией социальной жизни народа», - эти слова принадлежат исследователю русского танца, автору учебника «Основы русского народного танца» профессору А. А. Климову [9]. В танцах заключается квинтэссенция культуры народа. Все традиции, обряды, верования и желания людей находят своё выражение в языке жестов и движений. Ни один народ не сидел на месте всю историю своего существования, они постоянно перемещались, смешивались, обменивались культурным опытом, и это также нашло свое отражение в особенностях танца. Поскольку танец несет многофункциональную специфику, то народные танцы не оставались такими, какими они возникли в глубокой древности. Каждая эпоха накладывала свой отпечаток, и танцы трансформировались. Однако, несмотря на значительную степень неизбежных эволюционных преобразований, народные танцы, особенно обрядовые, сохраняют отдельные элементы весьма архаичных структур и глубинных мифологических смыслов и значений. Прослеживая изменения и инновации, происходящие с народными танцами в различные периоды, в разных социальных средах, можно получить глубокое представление об этнической истории народа, эволюции его мировоззрения, связях с другими этносами, различных аспектах духовной и материальной культуры.

**Культурно-инфузионный компонент** решает задачу обучения «общению культурой» через знакомство с танцами разных народов. Народный танец столь же разнообразен, сколь различны уклады жизни и культура разных народов. Н. В. Гоголь писал: «Посмотрите, народные танцы являются в разных углах мира: испанец пляшет не так, как швейцарец, шотландец не как теньеровский немец, русский не так, как француз, как азиат. Даже в провинциях одного и того же государства изменяется танец. Северный русс не так пляшет, как малороссиянин, как славянин южный, как поляк, как финн; у одного танец говорящий, у другого бесчувственный; у одного бешеный, разгульный, у другого спо-

койный; у одного напряженный, тяжелый, у другого легкий, воздушный. Откуда родилось такое разнообразие танцев? Оно родилось из характера народа, его жизни и образа занятий. Народ, прошедший горделивую и бранную жизнь, выражает ту же гордость в своем танце; у народа беспечного и вольного та же безграничная воля и поэтическое самозабвение отражаются в танцах; народ климата пламенного оставил в своем национальном танце ту же негу, страсть и ревность» [4, с. 184-185].

Очень метко заметил известный хореограф Р. В. Захаров: «...русские, украинские, белорусские, грузинские, узбекские, татарские, азербайджанские, казахские, латышские, эстонские, литовские, башкирские, карельские, молдавские и другие народные танцы – это россыпи, играющие всеми цветами радуги драгоценных камней» [8]. И, изучая в процессе занятий танец того или народа, учащийся попутно знакомится с историей этого народа, обусловившей те или иные черты его культуры. А понимание – это шаг к принятию культуры, к толерантности, к формированию поликультурного мышления. Поэтому знакомство с народными танцами разных этносов, рассмотрение истории возникновения и развития видов танцев и их психологических и социальнопсихологических функций создает условия, которые выступают реальной основой формирования поликультурной личности, способной на конструктивное сотрудничество с носителями различных этнокультурных ценностей. Это должно содействовать более глубокому пониманию общих этических стандартов и универсальных человеческих ценностей и обеспечению более высокой степени уважения культурного разнообразия и культурного наследия, так как зачастую танцы одинаковой тематической направленности разных народов несут одну и ту же идеологию, но выраженную разными пластическими средствами. Учебный предмет «Народный танец», обращаясь в этом случае к древним корням различных культур, позволяет найти то, что объединяет их, способствует их более глубокому пониманию и искоренению предубеждений и предрассудков. При этом особое внимание уделяется развитию кросскультурной грамотности и ценностных критериев, касающихся воспитания в духе уважения различных культур.

**Сенситивно-рефлексивный компонент** подразумевает, что любое знание должно предстать перед учащимся как знание о человеке и для человека, как отражение его надежд, мнений, желаний и идеалов. Предмет «Народный танец» обеспечивает усиление эмоционального аспекта обучения и его эстетической направленности. На сегодняшний день традиционным является использование танца как средства выражения эмоций, снятия психологического напряжения, улучшения эмоционального состояния, стимулирования творческой активности и т. д. У танца есть душа – тот смысл, скрытый или явный, который мотивирует каждое из движений, подчиняющихся ритму. Именно народный танец наиболее полно может выразить наши эмоции и чувства. Недаром в народных поговорках говорится: «Ногам работа – душе праздник», «Плясать – душу открывать».

**Философско-методологический компонент** формирует способы мышления и деятельности, т.е. процедуры рефлексивного характера. Как отмечается в [1, с. 10-13], с философской точки зрения танец – это часть бытия, выделяемая из нее с помощью особых методов рефлексии, и поэтому интенция танца связывается с особой реализацией им категорий эстетики. Наряду с общефилософскими, специфически эстетические категории: прекрасное и безобразное, возвышенное и низменное, гармоническое, симметричное, гротесковое и т.д., в содействии со средствами танца структурируют его, определяют облик и значение. Внутренняя структура народного танца определяется его характером

как пространственно-временной, единомоментно реализуемой деятельности, которая не есть, а всегда становится, и обладает визуально-звуковой организацией восприятия.

**Интеракционно-гностический компонент** предусматривает интеграцию на уровне освоения разных в онтологическом отношении способов познания мира. Этот компонент позволяет посредством предмета «Народный танец» осмысливать систему «человек-мир» на разных уровнях ее функционирования, обучая образному, визуальному мышлению, переводу с объективного внешнего языка на внутренний язык образно-концептуальных моделей действительности. Концепции «телесного сознания» и языка тела – кинесика, позволяют расширить угол зрения на междисциплинарные связи между философией, культурологией, искусствоведением, что отражает интегративные тенденции в современном познавательном процессе.

Народный танец исторически создавался и развивался на основе целостного восприятия картины мира в системе эмоциональных образов, в единстве мысли и чувства. И этот путь целостного осознания жизни доступен всем, любым возрастным категориям, в том числе детям, начиная с дошкольного возраста. При этом народный танец выступает как средство сохранения и передачи национальной самобытности и менталитета, рационального и эмоционального опыта человечества, нравственных, моральных традиций и устоев.

**Личностно-вариативный компонент** подразумевает использование личностно-ориентированной, вариативной педагогики обучения народному танцу, индивидуализированной в зависимости от физического типа и психологических особенностей учащегося. Введение этого компонента обусловлено тем, что успех обучения зависит не только от внешних факторов, но и от внутренних, в частности, от индивидуально-психологических особенностей человека, от психофизиологических особенностей возраста, учет которых рассматривается как необходимое условие гуманизации и гуманитаризации образования. Поэтому необходимы личностно ориентированные технологии, включающие проектирование образовательного процесса, исходя из потребностей, мотивов, возможностей, способностей учащихся. При этом учащийся из объекта педагогического воздействия превращается в субъект действия. Существенно в этом отношении и то, что учащимся разных полов требуется акцентирование на принципиально различных сторонах их телесного развития с достаточно важным учетом проблемы строго дифференцированного подхода к занятиям с учащимися возрастных групп допубертатного, пубертатного и постпубертатного периода. В отличие от большинства изучаемых наук, допускающих абсолютно унифицированное, то есть независимое от личности самого учащегося преподавание учебного материала, учебный предмет «Народный танец» по своему своему содержанию учитывает потребность каждого учащегося в строго определённом объёме конкретных танцевальных движений и является по сути частной, индивидуальной технологией обучения.

**Антропогностический, антропоцентристский компонент** означает, что в центр обучения помещен сам обучающийся, не он подчинен учебному материалу, но все содержание образования подчинено его развитию как высшей цели. Тогда человеческая культура, история, духовные ценности, которые «транслируются» через образование, выступают не просто, как совокупность уже достигнутых результатов, которые надо усвоить, а как средство пробуждения в человеке будущего творца культуры и истории, как поле возможной самоактуализации новых поколений. Такой подход, с одной стороны,

обеспечит жизнь и развитие самой культуры, с другой стороны, создаст каждому человеку благоприятные условия для творческого овладения той или иной профессией. Всякий конкретный вид творчества, в том числе и занятия народными танцами, – это не только проявление самоактуализирующейся личности в науке, искусстве, общественной жизни, но это, прежде всего, формирование личной позиции, отношения к фактам и явлениям. Эта позиция и определяет присущую данному человеку линию нравственного поведения.

**Апplikативно-валеологический компонент** включает совокупность тех принципов, приёмов, методов педагогической работы, которые, дополняя традиционные технологии обучения и воспитания, наделяют их признаком здоровьесбережения. Как показали исследования [2, 5, 13], учебно-воспитательный процесс должен включать два ведущих направления педагогической деятельности по формированию здорового образа жизни:

➤ создание оптимальных внешнесредовых условий – микросоциальной среды (гуманистические отношения, благоприятный психологический климат, активная творческая обстановка) через совместную деятельность и общение учащихся и преподавателей в образовательном процессе;

➤ обеспечение внутренних условий (установок, потребностей, способностей) для саморазвития и самовоспитания учащихся через механизмы самопознания, рефлексии, целеполагания.

Мы считаем, что оптимизация внешнесредовых условий требует некоторого пересмотра перечня учебных дисциплин и их структурирования в междисциплинарном пространстве, без чего невозможна полноценная реализация второго направления. В частности, введение в образовательные планы учебного предмета «Народный танец» может быть эффективным средством решения рассматриваемых проблем.

Процесс занятий народными танцами является одним лучших из числа всех существующих естественных и доступных видов здоровьесберегающих технологий. В истории культуры человечества накоплен богатейший опыт использования разнообразных форм организованного физического движения, посредством которых у представителей разных народов веками выработывались определённые не только физические, но и психологические характеристики. Существуют целые пласты, массивы традиционных форм «двигательной культуры», которые в принципе никогда не смогут быть заменены иными, новыми. Поэтому среди множества разнообразных технологий учебный предмет «Народный танец» заслуживает самого серьёзного внимания, так как именно его исконные движения, жесты, позы и их элементы были впоследствии применены в современных видах физического развития и совершенства, таких как, например, аэробика или ритмика. Занятия народной хореографией развивают у учащихся художественный вкус и чувство прекрасного. Помимо того, что занятия народными танцами придают осанке грациозность, а также положительно воздействуют на общее физическое здоровье, развивают гибкость и пластичность, они способствуют формированию у учащихся физического, психического, духовно-нравственного здоровья, воспитанию у них культуры здоровья, действенной мотивации на ведение здорового образа жизни, прививают культуру самостоятельного совершенствования собственного психоэмоционального статуса.

**Интегративно-апplikативный компонент** основан на концепции интегративно-корреляционных связей, подразумевающих установление и использование в учебном процессе многосторонних разнообразных связей не только между учебными дисципли-

нами, но и между различными областями знания и культуры.

С нашей точки зрения, целесообразно разработать интегративные образовательные блоки на основе выявления и систематизации межпредметных связей учебного предмета «Народный танец» с предметами гуманитарного и естественнонаучного циклов, а также валеологии и физкультуры, и проводить изучение некоторых тем и разделов учебного плана в рамках именно таких интегративных блоков. Широкие возможности в этом плане предоставляют такие учебные предметы, как МХК, физкультура, мировая история и история Отечества. Однако, например, в курсе физики при изучении кинематики и динамики материальной точки в механике, законов преломления и отражения, дисперсии в оптике, также можно найти немало интересных вариантов реализации межпредметных связей с учебным предметом «Народный танец».

В курсе литературы, в прозе и поэзии, нередко встречается описание или простое упоминание тех или иных танцев. Но всегда это несет какую-то смысловую и эмоциональную нагрузку, анализ которой не только интересен, но и оказывает воспитательное влияние на учащихся. Хочется отметить, что с происхождением народных танцев часто связано множество легенд и преданий, ознакомление с которыми значительно расширяет кругозор и повышает эмоциональный фон занятий, что способствует повышению эффективности учебно-воспитательного процесса.

В народных танцах отразились труд человека, уклад жизни народа, животный и растительный мир, характер, нравы, история, которые передаются телодвижением в изобразительно-подражательной форме. Поэтому можно найти любопытные межпредметные связи с биологией и географией. Например, при изучении географии интересно сравнить между собой танцы народов, находящихся в примерно одинаковых географических условиях, и народов, далеких друг от друга, проанализировать, как окружающая природная и социальная среда отразилась на танцах того или иного народа.

Очень интересно можно реализовать подход к изучению культуры через интеграцию занятий по мировой художественной культуре, изобразительному искусству и народному танцу, что предполагает полихудожественную творческую деятельность учащихся в сочетании с формированием у них целостных исторических представлений о народной культуре и традициях.

Народный танец, интегрированный с занятиями физкультурой, представляет возможности для формирования физического образования как комплекса актуализированных ценностей физической культуры, адекватных интересам, склонностям, потребностям, потенциальным возможностям учащихся. Занимаясь народными танцами, приобретая необходимые умения владеть своим телом, учащиеся вырабатывают не просто навыки физической культуры, а именно культуры физических движений.

Отметим, что изучение некоторых тем и разделов учебного плана в рамках таких интегративных образовательных блоков способствует эффективной реализации системы межпредметных связей; сокращает затраты учебного времени на усвоение изучаемой темы, тем самым снижая учебную нагрузку на учащихся и давая возможность использовать сэкономленное время для рекреативных целей; без дополнительных затрат учебного времени появляется возможность эффективной реализации регионального компонента. Использование концепции интегративно-корреляционных связей призвано обеспечить формирование целостного видения мира во всем многообразии связей и зависимостей, при этом особое внимание уделяется развитию кросскультурной грамотности и ценностных

критериев будущей социальной и профессиональной деятельности учащихся.

**Регионально-этнический компонент** предусматривает изучение культуры конкретного народа, в том числе и через сравнение и нахождение связей, отличий с культурами других народов, через «регионально-этнический» диалог (по горизонтали) и «историко-эволюционный» (по вертикали), если воспользоваться предложенной в [3] терминологией.

Народный танец в свете проблемы приобщения учащегося к традиционной народной культуре характеризуется такими свойствами, как традиционность (народные представления о природе, человеке, социуме, а также характерные способы их художественного отображения); синкретичность (единство танцевального, инструментального, театрально-игрового начал); вариативность (личностный исполнительский поиск, ориентированный на заданный традицией образец); коллективность (ансамблевая природа народных танцев, коллективное и индивидуальное начало в творчестве); функциональность (связь народного танца с жизнью, ситуацией исполнения).

Невозможно понять характер народа, не изучив его танцев. Музыкальный фольклор как часть народной культуры аккумулирует духовно-практический опыт народа. Картина мира, воспроизводимая в нем посредством слова, музыки, действия, транслирует вечные нравственные ценности, задает человеку надежные ориентиры в окружающем его культурном пространстве. Народный танец, обладая большим мировоззренческим, интеллектуальным и творческим потенциалом, является верным средством воспитания преемников традиций, открытых для диалога с другими народами. Поэтому учебный предмет «Народный танец» должен являться необходимым элементом регионально-этнического компонента современного образовательного процесса.

**Когнитивно-коммуникативный компонент** предусматривает освоение и развитие базисных оснований системы психологических знаний, умений и навыков межличностного взаимодействия, различных видов вербальных и невербальных связей и интеракций в социокультурном и профессиональном аспектах. Традиционный структурно-массовый обрядовый танец своими образами, отражающими духовность, на основе воспроизводства нрава и стиля общечеловеческого и гендерного общения посредством применения специфических жестов, поз и мимики, оказывает положительное влияние на развитие коммуникативных способностей и эффективность процесса общения. С психологической точки зрения во время занятий народными танцами учащиеся приучаются не к простому общению со сверстниками, а умению выстраивать эти отношения. Хотелось бы заметить, что элементы и движения народных танцев своими узаконенными традицией разнообразиями темпов и ритмов, их жестов и поз, имеют не только удивительную слаженность, но и обладают свойством органично вписываться в различные человеческие психотипы, учитывая все особенности возрастных категорий. Слаженность ритмов и темпов исконных движений в сочетании с особой энергетикой мелодий обладают свойствами корректировать психо-эмоциональный фон людей различного возраста, как самого зрелого, так и юного.

**Психолого-адаптивный компонент** предусматривает овладение методами психологической саморегуляции, активного управления собственными психологическими состояниями и реакциями. Важно отметить, что введение учебной дисциплины «Народный танец» может служить эффективным средством решения такой проблемы обучения и воспитания, как формирования психо-эмоциональной сферы личности. Пси-

хо-эмоциональная сфера, являясь стержневой среди множеств, определяющих внутренний мир человека и его поступки, оказывает прямое влияние на развитие его коммуникативных способностей, которые определяют успешность личности, раскрывая многообразие его качеств.

Во все времена человечеству было свойственно не только находить новые способы укрепления эмоциональной устойчивости, но и сохранять испробованные старые, позволяющие с наименьшими потерями выходить из конфликтных ситуаций, повышая адаптивность человеческого состояния и человеческих отношений к изменяющимся жизненным ситуациям. Природа народного танца включает в себя и психические аспекты, и связь с телом через структуру самого танца, и связь с людьми, а это уже социальные возможности. Песня или сказка, наиболее изученные с точки зрения функционирования, задействуют какие-то отдельные функции человека. Танец же поглощает человека полностью, позволяя высвободить энергию, решить проблему дефицита движения, которая сейчас проявляется все острее, научить общаться и чувствовать себя и свое тело.

Любому, именно любому человеку, от рождения присуща эстетическая гармония. Но в силу несовершенства развития она часто бывает спрятана, зажата, как бы не видна за дефектами очертаний и ошибочной манерой движений и поз. Эти дефекты есть своего рода приобретённый болезненный синдром внешности, телесная маска. Одна из важных задач народного танца – не только выявлять или «диагностировать» подобные факты и, работая с телом, не только разорвать механизм патологической психофизической обратной связи, но и через совокупность физического, эстетического и духовного совершенствования влиять на решение психологических проблем.

**Эколого-активационный компонент** основан на эколого-интегративном подходе к изучению всеобщей взаимосвязи и взаимообусловленности в природе и обществе и направлен на формирование эколого-аксиологического подхода к будущей профессиональной и гражданской деятельности на основе концепции коэволюции природы и общества. Формируется на основе единства когнитивного, эмоционально-ценностного и деятельностного компонентов.

Воспитательный потенциал хореографии в формировании экологической культуры, культуры отношения к природе у детей младшего школьного возраста и психолого-педагогические подходы к его реализации рассмотрены в [11]. Показана возможность гармонизации взаимоотношений ребенка с природой посредством включения его в творческую деятельность по созданию и освоению экопластических образов с учетом специфики восприятия природы в младшем школьном возрасте. Определено содержание процесса воспитания и выявлены условия эффективного использования средств хореографии в воспитательных целях. Рассмотрены возможные критерии эффективности формирования у младших школьников культуры отношения к природе. Автором разработаны: интегрированная программа «Экотанцпластика» и методические рекомендации по ее реализации в любых детских коллективах; цикл экопластических этюдов, тематический репертуар для хореографических коллективов. Подготовлены также комплекс хореографических эковоспитательных технологий для педагогов общеобразовательных школ и методики для специалистов-хореографов, обеспечивающие реализацию потенциала невербальных, экопластических средств в формировании у детей культуры отношения к природе.

В российском образовании накоплен некоторый опыт внедрения хореографии в учебный процесс на всех уровнях образовательного процесса. Так, в [15] приведен пример объединения части часов по культурологии с частью часов по физической культуре с целью введения в учебный процесс часов хореографии. Как отмечает А. С. Фомин [15], успех от введения балльных и народных танцев в учебный процесс превзошел все ожидания. Неоспоримо был признан приоритет хореографии перед спортом в формировании осанки, походки, пластики, координации движений.

Изучение опубликованных исследований и литературных источников показало, что имеется ряд программ и пособий, рассчитанных в основном на детей дошкольного и младшего школьного возраста [6, 10, 12]. Полный анализ существующих программ по хореографии, их достоинств и недостатков выполнен в диссертационном исследовании Е. Н. Фокиной [14]. Довольно широко представлены программы по классическому, народному, балльному танцам для хореографических школ и хореографических отделений школ искусств Министерства культуры и различные методические разработки для хореографических кружков. Разработаны и методические пособия по народному танцу для высшей школы. Однако следует отметить, что нам не удалось найти ни одной работы, посвященной всестороннему исследованию предмета «Народный танец», его места в учебном плане общеобразовательной школы, необходимого для его успешного внедрения в междисциплинарное образовательное пространство учебно-методического комплекса.

Для успешной реализации богатых потенциальных возможностей, которые представляет учебный предмет «Народный танец» для повышения эффективности, эргономичности и валеологичности учебно-воспитательного процесса, необходимо разработать базовое учебно-методическое обеспечение предмета, включая и программно-методическое обеспечение подготовки педагогических кадров соответствующего профиля. В частности, целесообразно создание терминологического словаря и энциклопедии по народной хореографии, а также хрестоматии по народному танцу – учебника, состоящего из описания классических образцов народных танцев различных этносов. Эти учебники будут общими для всех регионов страны, следовательно, необходим подбор наиболее характерных и эффективных в учебно-воспитательном аспекте народных танцев и сопровождающих материалов. При этом объем материала должен быть шире программного минимума, чтобы преподаватель имел возможность выбора материала в зависимости от учебной ситуации. Наиболее целесообразен такой подбор содержания, при котором общий базовый материал, как теоретический, так и практический, будет занимать не менее 60% объема. Эти учебники, вероятно, можно скомпоновать по степени сложности и по годам обучения.

В условиях современных социокультурных изменений при сохранении фундаментальных основ педагогической науки и централизованного управления педагогическим процессом целесообразна адаптация образования к конкретным условиям региона с учётом этнического состава его жителей. Поэтому обязательным элементом учебно-методического комплекса, сопровождающего предмет «Народный танец», должен быть дополнительный учебник, ориентированный на национальные танцы региона. В этом учебнике было бы интересно и полезно предусмотреть раздел, в котором проводился бы сравнительно-сопоставительный анализ народных танцев данного региона с танцами соседних народов, живущих примерно в таких же природно-географических условиях. Отметим, что в этом случае успешно реализуется культурно-инфузионный компонент вос-

питания, решающий задачу обучения «общению культурой» через знакомство с танцами разных народов.

Мы считаем, что концептуальная структура учебно-методического комплекса должна включать также интегративные образовательные блоки на основе выявления и систематизации межпредметных связей учебного предмета «Народный танец» с изучаемыми на различных уровнях обучения дисциплинами гуманитарного и естественнонаучного циклов, а также валеологией и физкультурой. Для успешной реализации такого подхода необходима разработка учебно-методического пособия, в котором будут по возможности полно представлены выявленные при анализе образовательных учебных планов темы, концепции и идеи, которые могут быть эффективно использованы для реализации интегративно-корреляционных связей (ИКС); предложены различные схемы и варианты реализации выявленных ИКС; представлены методические разработки отдельных, наиболее общих тем. Необходимо также скоррелировать программу предмета «Народный танец» с программами других предметов учебного цикла. Особенно это касается таких предметов, как физкультура, история, искусство, МХК, биология, валеология, психология. Изучение некоторых тем и разделов учебного плана в рамках таких интегративных блоков способствует эффективной реализации системы межпредметных связей (МПС); сокращает затраты учебного времени на усвоение изучаемой темы, тем самым снижая учебную нагрузку на учащихся и давая возможность использовать экономленное время для рекреативных целей; способствует формированию целостности мышления, умения видеть единство мира во всем его многообразии; без дополнительных затрат учебного времени появляется возможность эффективной реализации регионального компонента.

Для создания интегративно-образовательных блоков необходимы, как уже отмечалось выше, выявление и анализ системы МПС учебного предмета "Народный танец" с дисциплинами естественнонаучного и гуманитарного циклов. Содержание программы таких интегративных блоков, построенное по историческому принципу, поможет эмоционально-образному восприятию материала, изучаемого учащимися на разных уроках общеобразовательного цикла, и созданию на его основе структуры миропонимания.

Возможно, целесообразно создание специального пособия, включающего гуманитарные разделы предмета «Народный танец», красочно рассказывающие об истории развития человеческих отношений, меняющихся в прямо пропорциональной зависимости от эволюции, и, соответственно, изменении форм исконного народного танца, затрагивающего исторические особенности того или иного общественного строя, со своей спецификой быта или гендерных отношений.

Народный танец, интегрированный с занятиями физкультурой, представляет возможности для формирования физического образования как комплекса актуализированных ценностей физической культуры, адекватных интересам, склонностям, потребностям, потенциальным возможностям школьников. Занимаясь народными танцами, приобретая необходимые умения владеть своим телом, учащиеся вырабатывают не просто навыки физической культуры, а именно культуры физических движений.

Вероятно, целесообразно создание ряда пособий, целью которых является формирование на примере народных танцев целостной структуры ценностно-смысловых установок, определяющих ментальность будущего специалиста, сквозь призму которой происходит осознание быстро меняющегося мира и места человека в нем; развитие цен-

ностно-смыслового отношения к каждой проблеме (глобальной или локальной, массовой или индивидуальной), видения ее внутреннего человеческого смысла, понимания ее положительных (или деструктивных) последствий; развитие таких интеллектуально-личностных качеств, как открытость к новому, толерантность, понимание многогранности окружающего мира, его неоднозначности.

Мы считаем, что в учебно-методический комплекс должны быть включены и пособия, в которых рассматриваются такие разделы культуры, как история национального танцевального костюма (с иллюстрациями), традиционные орнаменты национального костюма (что особенно привлекательно для учащихся, увлекающихся рисованием); пособия, в которых анализируются элементы физической тренировки и развития некоторых качеств посредством обрядовых танцев, например, воинских (что вызывает повышенный интерес у мальчиков, особенно спортсменов).

Каждый народный танец имеет определённые исторические корни и географическое происхождение. Важными элементами, характеризующими народный танец разных эпох, являются костюм (от которого зависел характер движений танца) и поклон (пластический рисунок поклона отражает мораль и этикет общества в изучаемый период). Предлагаемое пособие предназначено для того, чтобы, приступая к изучению того или иного танца, учащиеся знакомились с историей его возникновения, в какой стране, у какого народа он произошёл, в какую страну переместился. В этом случае в процессе изучения танцевального материала знания, полученные на уроках истории, углубляются и расширяются сведениями об истории костюма и причёски, этикете, взаимоотношениях между мужчиной и женщиной. Поэтому такое пособие должно включать описание костюма, способы его изготовления, в нем должны рассматриваться гуманитарные аспекты, например, история создания и развития костюма, отражение условий проживания народа и его менталитета и т.д. В пособии необходим раздел, в котором приведены возможные межпредметные связи с такими предметами, как мировая художественная культура, история цивилизаций, изобразительное искусство, трудовое обучение и т.д.

Видеосопровождение учебного предмета "Народный танец" может включать записи концертных выступлений известных ансамблей и исполнителей народных танцев, а также репетиционный процесс: образцы упражнений и методов выполнения отдельных элементов танца; фильмы и их фрагменты о пластической и общей культуре отдельных народов.

В качестве учебного пособия для преподавателей полезно составить инвариантные схемы этнической картины мира и видов народного танцевального искусства, а также их варианты в преломлении к конкретному региону.

Для успешного внедрения дисциплины «Народный танец» в образовательный процесс необходимо также концептуально и конкретносодержательно разработать программно-методическое обеспечение подготовки педагогических кадров соответствующего профиля. Народный танец как вид искусства и как предмет общеобразовательного цикла имеет свою специфику. Система и уровень предлагаемого материала в ВУЗах, призванных готовить преподавателей для работы в условиях широкого внедрения здоровьесберегающих образовательных технологий, обязаны соответствовать сложностям и значимости тех проблем и задач, с которыми в дальнейшем придётся сталкиваться выпускникам ВУЗов. Было бы принципиальным прорывом в деле обучения молодых специалистов, если бы их образование могло быть расширено за счёт целого ряда смежных дисциплин. В числе

таковых может стоять возрастная психология, нейропсихология как наука, изучающая мозговую организацию психических процессов, которая в последние годы активно внедряется в системе образования, и некоторые разделы медицинских знаний: невропатология, ортопедия, ряд аспектов травматологии. Кроме высокой профессиональной хореографической квалификации, преподаватель должен быть вооружен знаниями педагогики, этики, эстетики, эргономики, теории и истории музыки, изобразительного искусства, анатомии, физиологии и психологии, литературы. Ему необходимо профессиональное владение широким культурологическим (функциональным) аспектом танца. Также важно ознакомление будущих педагогов с некоторыми разделами истории культуры, а именно с исторической этнографией в той её части, которая непосредственно отражает формы организованного физического движения и их влияние на формирование психосоциальных типов личности. В программу подготовки педагогических кадров должно входить изучение принципов организации и методов работы с детским творческим коллективом, изучение методики организации и проведения групповых и индивидуальных занятий, методики репетиционной работы; изучение психофизических особенностей различных возрастных групп и условий формирования репертуара в каждом конкретном случае.

Существует ряд методических пособий по народному танцу для высших учебных заведений или возраста, который соответствует ВУЗу [37-39]. Однако следует отметить, что нам не удалось найти ни одной работы, посвященной организации репетиционного процесса, адаптированного к условиям общеобразовательной школы, особенно для учащихся возраста младших классов, не говоря уже о предпубертатном, пубертатном и постпубертатном периоде.

«Народный танец» как учебная дисциплина характеризуется большой гибкостью организационно-деятельностной и содержательной структуры, вариативностью информационных и методических компонент, способствует усилению эмоционального аспекта обучения, его эстетической, валеологической и кросс-культурной направленности. При этом открываются широкие возможности использования достижений и культурных традиций каждого этноса.

### Список литературы

1. Амашукели А. В. Эстетика танца // Эстетика в интерпарадигмальном пространстве: перспективы нового века: Материалы научной конференции 10 октября 2001 г. Серия «Symposium», выпуск 16. СПб.: Санкт-Петербургское философское общество, 2001.
2. Возвышаева И. В. Охрана здоровья детей и подростков в Российской Федерации: Законодательные и нормативные аспекты // Школа здоровья. 2001. №1. С.48-59.
3. Волков Г. Н. Этнопедагогизация целостного учебно-воспитательного процесса / Гос. науч.-исслед. ин-т семьи и воспитания. М., 2001. 159 с.
4. Гоголь Н. В.. Петербургские записки 1836 года // Полн. собр. соч. М.: Государственное издательство художественной литературы, 1952. Т. 8.
5. Гордеева А. В. Здоровье и образование, или образование здоровья // Школа. 2002. № 2. С. 40-42.
6. Горшкова Е. В. От жеста к танцу: Словарь пантомимических и танцевальных движений: Пособие для музыкальных руководителей ДОУ. М.: Гном и Д, 2004. 144 с.

7. Елканова Т. М. Концептуально-теоретическая модель общегуманитарного базиса образования // Современные проблемы науки и образования. 2015. № 2; URL: <http://www.science-education.ru/122-18809> (дата обращения: 28.10.2021).
8. Захаров Р. В. Записки балетмейстера. М.: Искусство, 1976. 351 с.
9. Климов А. А. Основы русского народного танца. М.: Искусство, 1981. 270 с.
10. Коренева Т. Ф. Музыкально-ритмические движения для детей дошкольного и младшего школьного возраста: В 2 ч. Ч. 2: Учебно-методическое пособие. М.: Владос, 2001. 104 с.
11. Майстрова Л. Ф. Воспитание культуры отношения к природе у детей младшего школьного возраста средствами хореографии: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Москва, 2003. 24 с.
12. Руднева С. Д., Фиш Э. М. Музыкальное движение: Методическое пособие для педагогов музыкально-двигательного воспитания, работающих с детьми дошкольного и младшего школьного возраста (перераб., доп. Царьковой В. Г.) Изд. 2-е, перераб., доп. СПб.: ИЦ Гуманитарная Академия, 2000. 320 с.
13. Соловьева Н. И. Здоровьесберегающая система образования в обеспечении формирования культуры здорового образа жизни учащихся: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Ставрополь, 2005. 24 с.
14. Фокина Е. Н. Хореография в общеобразовательной школе как средство гармонизации развития личности подростков: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Тюмень, 2002. 24 с.
15. Фомин А. С. Танец как раздел физической культуры // Сибирский учитель. Научно-методический журнал. 2003. №6 (30). С. 35-38; 2004. №1 (31). С. 35-39.

## ГЛАВА 3. НОВЫЕ ВОСПИТАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ И ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ

### 3.1. Организация патриотического воспитания в дошкольной образовательной организации

Патриотическое воспитание является одним из основных направлений в работе педагогов. В дошкольном возрасте активно накапливаются различные знания о жизни в обществе, взаимодействии друг с другом в процессе общения, происходит определение своего поведения по отношению к окружающему миру. Сформировать духовно развитого человека, который планирует связать свою судьбу с будущим родного края и страны, готового отстаивать интересы государства, выступает одной из основных целей в патриотическом воспитании ребенка.

Патриотизм, патриотические чувства – одна из самых важных черт развитой личности. Чувство гордости и ответственности за свой народ, свои традиции, культуру вырабатывается еще в раннем возрасте. Очень многое зависит от методов и форм патриотического воспитания. И роль ДОО в этом процессе сложно переоценить.

Быть патриотом предполагает развивать в детях социальную активность, гражданскую ответственность, общественно значимые ценности и качества, нравственное поведение.

Правовой основой патриотического воспитания является Национальная доктрина образования (до 2025г.) и Закон об образовании, а также Государственная программа «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2021-2025 гг.». Цели патриотического воспитания в сфере образования также отражены в Федеральных государственных образовательных стандартах дошкольного образования (ФГОС ДО).

Патриотизм и патриотическое воспитание являются предметом рассмотрения в исследованиях разных ученых. И единой точки зрения на этот феномен нет. Часть исследователей определяет патриотизм как основу национального самосознания народа (А.В. Абрамов, Ю.А. Андреева, М.П. Бочаров, К.А. Воробьев и др.) В ряде других исследований «патриотизм» определяется в контексте социальных отношений и процесса единения народов и наций. (С.Ю. Иванова, А.А. Крупник, В.К. Левашов, В.И. Лутовинов и др.). Есть и иная точка зрения, рассматривающая патриотизм как деятельность человека, определяющего вектор его поведения (А.К. Быков, М.П. Бузский, А.Ю. Парашин).

Образование патриотических эмоций, гражданственности, толерантности, способностей межкультурного диалога на нынешний день считаются приоритетными направлениями становления обучающихся образовательных организаций. Начиная с первых дней нахождения обучающегося в ДОО, учебный и воспитательный процесс организован таким образом, чтобы создать систему ценностных ориентаций. Согласно положениям ФГОС ДО, есть список качеств личности, которыми обязан владеть выпускник ДОО [7].

Список качеств представлен для всех ступеней образования: от дошкольного до высшего профессионального. Можно увидеть такие качества личности как: любовь к Родине и уважение собственного народа, почитание фамильных ценностей и ценностей общества, культуры, традиций, языка, толерантность и т.д.

Нужно отметить, что федеральные государственные образовательные стандарты полностью соответствуют Федеральному закону «Об образовании в Российской Федерации»

№ 273 от 29 декабря 2012 года, а также Государственной программе «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2021-2025 годы» и «Стратегии развития воспитания в Российской Федерации до 2025 года».

Патриотическое воспитание согласно указанным документам направлено на все сферы жизни: от экономической до правовой. Самым важным является педагогический аспект, то есть патриотическое воспитание в сфере образования является приоритетным.

Так что же такое патриотическое воспитание? Для того, чтобы сформулировать определение, необходимо начать с понятия «патриотизм». Однозначного понимания данного термина нет. Это очень многогранное понятие.

В толковых словарях, термин «патриот» (от греческого «земляк, соотечественник») обозначает человека, который любит свое Отечество, предан своему народу, действующий в интересах страны. Формировать чувство патриотизма можно в процессе занятий, так же с помощью социализации ребенка и его правильного воспитания. Различные социальные институты общества, общественные организации, заведения, дополнительное образование, культурные и спортивные заведения города, страны, правоохранительные органы, генеалогическое древо, семья – все это оказывает больше влияние на развитие патриотических качеств личности и формирует мировоззрение человека.

Патриотизм включает в себя следующие компоненты:

- чувство гордости за место, в котором родился и вырос;
- преобладание в своей речи исключительно родного языка;
- чувство долга перед защитой своей Родины, своего Отечества;
- проявление заботы об окружающих людях, стремление помогать своим соотечественникам;
- уважительное отношение к культурным достижениям своей страны;
- уважительное отношение к символике своего государства и малой родины;
- чувство гордости за историю своей страны, своего народа, учет принятых обычаев;
- стремление заниматься патриотической деятельностью в свое удовольствие либо на благо общества.

Социальность патриотизма соотносят с общепризнанными мерами существования человека в социуме. К примеру, это этические и моральные общепризнанные меры, выполнение собственных позиций человека, его внутреннее психологическое отношение к принятым общепризнанным мерам и его конкретной роли в обществе. Патриотизм в сфере духовности указывает на верования каждого человека, его миропонимание.

Исследователи выделяют несколько этапов в истории формирования понятия «патриотизм».

Первый этап характеризуется преобладанием философских трудов, посвященных патриотизму и воспитанию в духе патриотизма. Даже в трудах древневосточных философов уже можно найти трактовку ценностей патриотизма. Например, Конфуций добродетелью считал уважением к традициям и старшему поколению. Красной нитью через все его творчество проходит также любовь к Родине, государству [9].

Подобные мысли высказывались и философами античного периода – Демокрит, Сократ, Перикл и многие другие в своих сочинениях говорили о правах и обязанностях гражданина, общественном долге и т.д.

Такое понимание патриотизма – как уважением к государству и традициям – сохранялось вплоть до XVII века. Также патриотизм как явление был тесно связан с нрав-

ственным воспитанием и долгом гражданина перед своим народом и страной.

Второй этап являлся, с одной стороны, естественным продолжением идей предыдущего периода. С другой стороны, патриотические идеи появляются уже не только в трудах философов, но и в трудах таких выдающихся педагогов, как К.Д. Ушинский, Я.А. Коменский и др.

Оба великих педагога в своих трудах неоднократно подчеркивали, что необходимо воспитывать детей таким образом, чтобы для них интересы государства, Отечества, общества были выше, чем их собственные, личные интересы. По выражению К.Д. Ушинского, «нет человека без любви к Отечеству» [8].

Кроме философов и воспитателей, много русских писателей посвятили собственные труды патриотическому воспитанию. Н.М. Карамзин, А.И. Герцен, Н.Г. Чернышевский, Л.Н. Толстой рассматривали патриотизм как служение народу, союз народов большого государства и становление культуры, искусства и образования.

В словаре В.И. Даля патриотом назван человек, который беспокоится о благе собственного Отечества [3].

Российские философы, как Н.А. Бердяев, В.С. Соловьев, П.А. Флоренский тоже рассматривали патриотизм в своих трудах. В первую очередь, они противопоставляли патриотизм и национализм, говоря о том, что все жители России обязаны быть едины и невозможно создавать различий между народами [1].

Третий этап развития понятия «патриотизм» и «патриотическое воспитание» тесным образом связан с коренным переломом в общественном сознании, произошедшем после 1917 года. Фактически, если отбросить политическую составляющую, изменение в понимании патриотизма связано еще и с тем, что в начале XX столетия в нашей стране патриотизм сводился к пропаганде военной службы и милитаризма. Фактически слово «монархист» и слово «патриот» стали синонимами, за что неоднократно подвергались критике со стороны просвещенной части русского общества.

Революция 1917 года и последующее развитие Советского государства в корне изменило подход к патриотизму и патриотическому воспитанию. Для этого периода существовало два понятия: «патриотизм» и «советский патриотизм». Неслучайно, В.И. Ленин подчеркивал особый статус патриотических чувств в процессе воспитания подрастающего поколения [4]. Однако со временем понятие трансформировалось в духе марксизма-ленинизма.

Во время и после Великой Отечественной войны патриотическое воспитание приобретает особый статус. Особенно показательными были труды В.А. Сухомлинского, который обосновывал беззаветную любовь к Родине, и речь шла уже именно о советском патриотизме [6].

«Советский патриотизм» понимался как высший вид патриотизма, трактовался как любовь к Родине, своему народу, коммунистической партии и приверженность коммунистическим ценностям и пр. Это вполне объяснимо, исходя из социально-политических реалий советского времени.

Таким образом, проанализировав психолого - педагогическую и философскую литературу, возможно сделать вывод, что патриотизм считается трудным эмоциональным компонентом человека, который состоит из нескольких компонентов:

- когнитивного (в форме познаний и представлений);
- чувственного (чувство любви, почтения, гордости к Отечеству);

- поведенческого (стремление участвовать в патриотической деятельности).

Патриотические чувства можно воспитывать как в процессе проведения НОД, так и в самостоятельной и досуговой деятельности.

Патриотическое воспитание считается одной из главных задач в ДОО. Дошкольный возраст сенситивен для патриотического воспитания, потому что в этом возрасте дети получают и накапливают знания о жизни общества, о отношениях между людьми, о различных моделях поведения. А так же педагоги и родители являются для детей дошкольного возраста авторитетами и примерами для подражания, что содействует успешной воспитательной работе.

Под патриотизмом понимается любовь к собственной Родине, верность ей, забота о благе Отечества, познание и сбережение его культурных ценностей. В свою очередь под Родиной дошкольник понимает свою семью, город, страну, в которой он живет.

Особенностью патриотического воспитания в ДОО является то, что у детей складываются лишь только основы патриотизма, которые опираются на собственный опыт и знания, полученные о собственной стране и «малой» Родине.

Исходя из целевых ориентиров ФГОС ДО [7] к личностным итогам образования дошкольников и делая упор на рассмотренные комплексные программы, можно выделить ряд задач патриотического воспитания. Это - формирование основ гражданской идентичности, понимание детьми понятия «Отчизна»; почтение к культурному и историческому наследию России; уважительное отношение к старшему поколению; почтительное отношение к природе; знание и почтение государственной символики Российской Федерации; почтительное отношение к истории и культуре других народов.

Для лучшего эффекта педагогу необходимо проводить работу по патриотическому воспитанию обучающихся в различных формах. Наиболее действенными формами в ДОО являются такие формы, как беседа и рассказ. Они дают возможность формировать у дошкольников представление об особенностях нашей страны и культуре народов, населяющих её, выработать верные оценки и суждения.

Основными формами и методами патриотического воспитания в ДОО являются: экскурсии, походы, посещение музеев, прогулки по памятным местам; коллективные творческие дела, праздники; устные журналы; конкурсы и последующие выставки поделок, рисунков; конкурсы и викторины; различные проекты; беседы и игры. Поскольку именно перечисленные средства, формы и методы лучше всего отвечают психолого-педагогическим и физиологическим особенностям детей дошкольного возраста.

Результаты работы с дошкольниками достигаются следующими основными уровнями:

- Образовательный. В ходе освоения программ патриотического воспитания дети приобретут необходимый объем знаний о правилах и формах поведения в обществе и т.п. Для овладения данным уровнем необходимо тесное взаимодействие ребенка и педагога, причем как в процессе освоения основной и парциальных программ, так и в дополнительном образовании.

- Ценностный. Работа по патриотическому воспитанию направлена, в том числе, и на формирования положительного отношения ребенка к таким ценностям, как: человек, природа, культура, здоровье и пр. Для овладения данным уровнем необходима совместная работа дошкольников внутри группы, а также внутри ДОО.

- Социальные действия. Дошкольник в процессе деятельности получает опыт

самостоятельных социальных действий. Этот опыт приобретает, в первую очередь, за пределами ДОО.

В реализации работы по патриотическому воспитанию нужно придерживаться нескольких принципов.

- Добровольность. Дети должны вовлекаться в любые формы деятельности только по собственному желанию.

- Массовость. Желательно, чтобы в мероприятиях, предусмотренных в рамках патриотического воспитания, принимали участие максимальное число детей.

- Ориентация на развитие индивидуальных особенностей и интересов дошкольников. В данном случае необходимо ориентация на интересы, особенности физического и психического развития, личностные особенности детей.

- Принцип связи патриотического воспитания в программными требованиями. Это необходимое условие эффективности. Именно НОД и игровая деятельность всегда являются приоритетными формами гражданско-патриотического воспитания, а самостоятельная и досуговая деятельности только дополняют работу педагога, закладывающего фундамент патриотических чувств. Именно в игровой деятельности идет процесс формирования идеалов нравственности, гражданственности, патриотизма.

- Тесная связь с жизненными условиями. Работа по патриотическому воспитанию должна строиться на жизненных примерах, в качестве которых выступают, например, реальные люди, воевавшие за Родину, устанавливается связующая нить между прошлым и настоящим, воспитывается чувство гордости за нашу Родину, ее народ.

- Коммуникативная активность. Желательно, чтобы в процессе патриотического воспитания дети развивали навыки устной и письменной речи.

- Сочетание различных форм деятельности. В патриотическом воспитании должны сочетаться, как индивидуальные, так и коллективные формы работы.

- Инициатива и самостоятельность. Дети должны максимально проявлять самостоятельность и инициативность.

- Учет возрастных особенностей обучающихся. Учитывая, что в рамках избранной темы, речь идет о дошкольниках, то необходимо рассматривать психофизиологические особенности именно данной категории обучающихся.

Конечно, все названные принципы должны действовать в едином комплексе, только в этом случае будет достигнута цель – разностороннее развитие личности ребенка.

Исходя из всего вышеизложенного, можно сделать вывод о том, что для формирования патриотических чувств необходимо сочетание различных форм патриотического воспитания, соблюдение принципов реализации, организационная работа в разных направлениях. Все это позволит вооружить детей необходимыми знаниями, умениями и навыками, пробудить интерес к истории своей малой Родины и Отечества, сформировать устойчивую жизненную позицию.

Следовательно, целью экспериментальной работы по патриотическому воспитанию является составление комплекса заданий, способствующего развитию патриотических чувств дошкольников.

Чтобы реализовать вышеуказанную цель нужно решить ниже поставленные задачи:

- раскрыть потенциал интереса обучающихся к историческому наследию страны, города, семьи и национальным традициям;

- установить степень осознания понятия «патриотизм» дошкольниками;

- выявить представления учеников о качествах гражданина - патриота.

*Используемые методы и методики:*

1. Анкета для детей «Изучение сформированности интереса школьников к историческому наследию страны и города»
2. Анкета для детей «Я- патриот»
3. Адаптированная методика «Ты гражданином быть обязан» (Л.М. Фридман)
4. Методика «Незаконченное предложение» (Т.М. Матвеева)

Для формирования патриотических чувств дошкольников, ставятся задачи:

1. Формирование нравственно-патриотических качеств таких как: гордость, гуманизм, желание сберечь и увеличить богатство своей родины.
2. Расширение представления о самобытности русского народа в прошлом и настоящем.
3. Формирование интереса к историческому наследию страны, города, семьи.

*Комплекс занятий включает в себя три блока:*

- 1 блок: Комплекс для чтения, ориентированного на воспитание патриотических чувств дошкольников.
- 2 блок: Комплекс проектов, обращенных на развитие патриотических чувств дошкольников.
- 3 блок: Комплекс занятий направленный на формирование патриотических чувств дошкольников .

В качестве форм патриотического воспитания используются:

- НОД: «Государственные символы России»
- беседы на тему: «О Родине, о доблести, о славе»
- игры-викторины: "Край, в котором я живу».
- экскурсии «Посещение краеведческого музея школы (поселка, города)»

В ходе констатирующего этапа экспериментальной работы было выяснено, что работа в рамках патриотического воспитания ведется в полном объеме. Нельзя сказать, что дошкольники не охвачены данной работой.

Однако результаты диагностики свидетельствовали, что если поведенческий и эмоциональный компонент патриотической воспитанности развиты относительно хорошо (преобладает средний и высокий уровни), то когнитивный компонент развит слабее. Именно поэтому мы предположили, что процесс патриотического воспитания дошкольников будет более эффективным, если педагог:

- в своей работе учитывает возрастные и психологические особенности детей;
- использует различные формы деятельности.

Поскольку анализ документации показал, что несмотря на заявленное использование проектной технологии как основной для развития патриотических чувств, годовой план учебно-воспитательной работы это не подтвердил. Чаще всего встречаются такие формы, как: занятия по краеведению, концерты и конкурсы.

Учитывая особенности детей дошкольного возраста, как: эмоциональность, доверчивость, стремление к игровой деятельности и пр. было принято решение, что на формирующем этапе экспериментальной работы будут использованы:

1. Беседы, посвященные истории Ленинградской области;
2. Дидактические игры

### 3. Проекты «Вклад моей семьи в историю России»

#### 4. Досуговые мероприятия

Цель досуговых мероприятий: способствовать формированию чувства патриотизма у детей дошкольного возраста.

Общими задачами, которые были поставлены на данном этапе работы, являлись:

- Создание условий для формирования патриотических чувств обучающихся;
- Формирование и расширение знаний и представлений о прошлом нашей страны;
- Воспитание уважительного отношения к героическому прошлому Отечества, малой Родины, ее истории, традициям.

Поскольку в процессе первичной диагностики было выяснено, что уровень сформированных знаний об истории родного края недостаточный. В связи, с чем были организованы досуговые мероприятия.

Основными задачами стали:

- Развитие познавательного интереса к культурно-историческим ценностям и истории Ленинградской области.
- Воспитание чувства патриотизма, гордости за свою малую Родину.
- Расширение краеведческих знаний.

Например, одно досуговое мероприятие было разделено на два этапа. На первом этапе детям рассказали об истории Ленинградской области.

Второй этап был приурочен к памятным местам, связанным с героической защитой Ленинграда с применением ИКТ.

Беседы на тему: «О Родине, о доблести, о славе» были посвящены связи истории семьи и истории родного края. К подготовке данного мероприятия были привлечены родители, выбраны наименее активные дети. Детей попросили рассказать о близких, которые участвовали в истории страны, в Великой Отечественной войне, в истории Ленинградской области. Привлекли родителей и для помощи детям в подготовке выступления. Предполагалось, что выступления будут небольшими. Однако, как показало проведение мероприятия, дети были настолько увлечены, то их выступления были достаточно длительными. Но слушателям было интересно, так же, как и выступающим.

Пример игры. Игра-викторина «Край в котором я живу». Основные задачи:

- Формирование интереса учащихся к истории города, его традициям, обычаям;
- Воспитание уважительного к истории родного края;
- Формирование эстетических качеств учащихся – восхищение красотой родного города, его природой, памятниками, людьми и их делами.

Для проведения игры экспериментальная группа с родителями была разделена на две команды, каждая из которых должна была приготовить «визитку»- придумать название, девиз и эмблему. Причем было дано задание в визитке команды, отразить принадлежность к Ленинградской области.

1 конкурс предполагал заполнение так называемого паспорта жительства команды, который включал такие показатели, как:

1. Галактика.
2. Звездная система.
3. Страна.
4. Область.
5. Город.

6. Улица.
7. № дома.
8. Название школы
9. Местонахождение группы.

Конкурс был построен по принципу викторины. Командам задавались вопросы, давалось время на обдумывание ответа. Очки засчитывались за быстроту и правильность ответа.

Таким образом, в ходе формирующего этапа экспериментальной работы нами были использованы разнообразные формы работы: дидактические игры, досуговые мероприятия, проектная работа. Нужно отметить, что даже те дети, которые не являются активным на НОД, выполняли задания с удовольствием.

После проведения эксперимента было отмечено, что уровень развития патриотических чувств повысился. Следовательно, отмечается незначительная положительная динамика в формировании патриотических чувств дошкольников.

Дошкольный возраст – особое время для накопления знаний об обществе, своей стране, взаимоотношениях между людьми, о свободе выбора того или иного способа поведения. Доминирующее значение имеют в этом возрасте эмоциональные переживания. Именно поэтому выбор средств и форм работы должен определяться воздействием на чувства ребенка, то есть способствовать развитию и укреплению патриотических чувств.

Сравнение результатов констатирующего и контрольного этапов экспериментальной работы показало, что в экспериментальной группе улучшились показатели по всем критериям патриотической воспитанности: когнитивному, поведенческому, эмоциональному. Таким образом, по общему эмоциональному отношению к своей стране и малой Родине, уровню знаний о родном крае и истории государства и своей семьи, общему интересу к традициям и обычаям народов населяющих нашу страну, экспериментальная группа показал хорошие результаты к концу работы.

Это говорит о том, что гипотеза, выдвинутая нами в начале экспериментальной работы, нашла свое подтверждение. Использование различных форм работы по патриотическому воспитанию дает положительные результаты.

Проанализировав работу и характеристики мы выяснили, что воспитание патриотизма ведется в рамках как минимум двух направлений – гражданско- патриотического и духовно-эстетического. Работа является регулярной, однако, несмотря на то, что в плане воспитательной работы проектная деятельность заявлена как ведущая, анализ работы по патриотическому воспитанию это не подтвердил.

Именно потому в группе, который по итогам первичной диагностики показал более низкие результаты и был назначен экспериментальным, нами были использованы несколько форм работы: беседы, дидактические игры и проектная деятельность, досуговые мероприятия.

В рамках бесед основной упор был сделан на формирование знаний об истории Ленинградской области, поскольку результаты первичной диагностики свидетельствовали о недостаточности именно когнитивного компонента патриотической воспитанности.

Дидактические игры также были посвящены Ленинградской области.

В рамках проведения мероприятий дети экспериментальной группы лучше узнали свою малую Родину.

Проектная технология позволила соединить историю семей дошкольников с исто-

рией нашей страны и, таким образом, сформировать чувство привязанности к своему Отечеству.

Нужно сказать, что результаты контрольной группы за время экспериментальной работы изменились не столь существенно.

Это говорит о том, что работа в рамках патриотического направления ведется недостаточно эффективно. Необходимо расширять формы работы по патриотическому воспитанию, что и было сделано в ходе формирующего эксперимента в экспериментальной группе.

В ходе проведения экспериментальной работы, дошкольники экспериментальной группы получили знаний о малой и большой Родине, ее традициях, обычаях, знаменитых людях.

Познакомились с традициями, народными праздниками и забавами. Узнали, что значит быть гражданином, какие обязанности имеет гражданин Российской Федерации. Особое внимание было уделено Великой Отечественной войне. Дети узнали, какой след оставила война в истории семьи.

Можно констатировать, то результаты экспериментальной работы говорят об ее эффективности.

Поскольку по окончании эксперимента дети из экспериментальной группы демонстрировали вполне сформированный понятийный аппарат, дети давали достаточно развернутые ответы, соответствующие требованиям, предъявляемым к возрасту.

Показали знания об истории родного края, с гордостью говорили о своем городе и о своей семье.

Из этого можно сделать закономерный вывод о том, что применение различных форм работы в патриотическом воспитании дошкольников повышает ее эффективность. Однако нужно отметить, что работа должна быть систематической, только в этом случае стойкий эффект будет достигнут.

Таким образом, формирование патриотических чувств и знаний по истории малой и большой Родины – это процесс достаточно сложный. Он предполагает деятельность, как педагогического коллектива, так и деятельность самих учеников.

От того, в какой степени дети осознают свою ответственность за благополучие своей Родины, насколько они готовы вносить свой вклад в общее дело, с какими чувствами они это делают (вынужденно и под давлением, либо добровольно и с радостью), зависит и благополучие страны, и благополучие каждого ее представителя.

### **Список литературы**

1. Азарова, А.В. К вопросу развития идеологии патриотизма в России. [Электронный ресурс].- URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-ob-istorii-razvitiya-ideologii-patriotizma-v-rossii/viewer> (дата обращения: 11.11.2021)

2. Большой толковый словарь русского языка. Гл. ред. С. А. Кузнецов. [Электронный ресурс].- URL: <http://gramota.ru/slovari/dic/?word=патриот&all=x> (дата обращения: 14.11.2021)

3. Даль, В.И. Толковый словарь. [Электронный ресурс].- URL: <https://onlinedic.net/dalya/page/word24256.php> (дата обращения: 11.11.2021)

4. Ипполитова, Н.В. Развитие проблемы патриотического воспитания в истории и теории педагогики. [Электронный ресурс].- URL:

<https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-problemy-patrioticheskogo-vozpitanija-v-istorii-i-teorii-pedagogiki/viewer> (дата обращения: 11.11.2021)

5. Старченко, Н.В., Проблемы формирования патриотизма. [Электронный ресурс].- URL: <https://infourok.ru/statya-problemi-formirovaniya-patriotizma-2552012.html> (дата обращения: 11.11.2021)

6. Сухомлинский, В.А. Избранные педагогические сочинения. Том первый. [Текст] / В.А. Сухомлинский. – М.: «Педагогика». 1979.

7. Федеральный образовательный стандарт дошкольного образования. [Электронный ресурс]. - URL: <https://firo.ranepa.ru/files/docs/do/fgos/pr1155.pdf> (дата обращения: 02.11.2021)

8. Холодкова, О. Г. Самооценка нравственных качеств личности младших школьников [Текст] / О. Г. Холодкова // Вестник Томского государственного педагогического университета. - 2009. - N 7 (85). - С. 76-78.

9. Шан Ян. Книга правителя области Шан. [Электронный ресурс].- URL: [https://drevlit.ru/docs/kitay/I/San\\_Jan/pos12.php](https://drevlit.ru/docs/kitay/I/San_Jan/pos12.php) (дата обращения: 11.11.2021)

### **3.2. Детско-родительские проекты как средство экологического воспитания детей старшего дошкольного возраста**

В настоящее время экологические проблемы стали очень важными. Они могут быть решены только в том случае, если будет принят новый, гуманистический подход к природе, реализованы идеи коэволюции человека и природы. Современное содержание образования ориентировано на активный поиск такого образа жизни в мире, который обеспечивает гармонию с природой, поэтому, сегодня важно перейти от технологий репродуктивного характера к технологиям творческого характера и накопить опыт в изучении и решении реальных проблем окружающей среды.

Проблема экологического воспитания детей старшего дошкольного возраста не является новой. Она рассматривается в исследованиях таких авторов, как Н.А. Антоновой [1], И.Д. Зверев [6, 7], Н. А. Рыжова [12], С. Н. Николаева [10, 11]. Так, в публикациях Н. А. Рыжовой, С. Н. Николаевой для решения задач экологического воспитания детей предлагаются комплексные программы. Главной целью экологического воспитания дошкольников является передача экологических знаний, развитие любви и понимания к природе, экологической культуре, формирование опыта деятельности с объектами живой и неживой природы.

В качестве средства экологического воспитания в данном исследовании рассмотрены детско-родительские проекты. В настоящее время использование детско-родительских проектов для детей старшего дошкольного возраста описано с целью развития приемов наблюдения, постановки опытов. В экологическом воспитании детско-родительские проекты становятся частью образовательного процесса.

Вопросами использования детско-родительских проектов занимались многие исследователи. Так, Е.С. Евдокимова [5] выявляет и характеризует возможности использования технологии проектирования и проектов в ДОУ. Н.Е. Веракса [2] и А.Н. Веракса [3] описывают условия и примеры проектной деятельности в дошкольном учреждении. Т.В. Гулидова [4] исследует организацию проектирования, предлагает

разработки проектов. О.М. Масленникова и А.А. Филиппенко [9] характеризуют экологические проекты. Н.М. Сертакова [13] описывает формы взаимодействия ДООУ с семьей, а также рассматривает теорию и практику развития детей 3-7 лет.

На основе результатов названных исследований можно сделать вывод, что условия использования детско-родительских проектов в экологическом воспитании детей старшего дошкольного возраста требуют дополнительного исследования.

**Цель исследования:** выявить условия использования детско-родительских проектов как средства экологического воспитания детей старшего дошкольного возраста.

**Методы.** Теоретический анализ литературы по теме исследования, моделирование условий использования детско-родительских проектов в экологическом воспитании старших дошкольников, опытно-экспериментальная работа, наблюдение.

**Характеристика экологического воспитания детей старшего дошкольного возраста.** В дошкольной образовательной организации экологическое воспитание напрямую связано с окружающей природой и бережным отношением ко всему живому. Благодаря экологическим знаниям дети познают окружающий мир и правила поведения, что является частью развития их личности, мышления и речи. При этом в плане экологического воспитания детей является очень важным пример взрослого человека. М.А. Федосеева [15] отмечает, что только через пример взрослых по отношению к окружающей природе можно привить детям любовь и бережное отношение к ней.

Согласно ФГОС ДО [16], экологическое воспитание представляется двумя ступенями. На первом уровне программа разрабатывается учреждением согласно примерным образовательным программам, где 70% отводится учебному процессу. На втором уровне происходит парциальное дополнение основной программы, которое осуществляется на протяжении всего учебного процесса.

Н.С. Николаева [11] предлагает систему экологического воспитания дошкольников, выстраивая ее по образовательным областям (познавательное, речевое, социально-коммуникативное, эстетическое, физическое развитие).

У воспитанников дошкольного образования, как отмечает М.Ю. Максимова [8], постепенно развивается наблюдательность и любознательность к окружающему миру, объектам природы. В связи с этим складывается необходимость воспитывать любовь к природе через общение, научить воспринимать ее красоту и многообразие, развить сопереживание ко всему живому, сформировать доступные для дошкольника приемы деятельности в отношении объектов природы.

В данном исследовании в экологическом воспитании детей старшего дошкольного возраста выделены три направления: представления о природе; отношение к объектам природы; опыт деятельности по отношению к объектам природы (полить растение, покормить птиц, не ловить бабочек и стрекоз, не срывать и не ломать растения, заботиться о домашних животных и комнатных растениях и др.). В качестве средства рассматриваются детско-родительские проекты.

**Условия использования детско-родительских проектов как средства экологического воспитания детей старшего дошкольного возраста.** Под проектом в общем случае понимается создание чего-то нового. В учебном проекте «новое» в большей степени относится, как новое «для себя». Е.С. Евдокимова [5] рассматривает проектирование как комплексную деятельность, участники которой, разрабатывают новые условия или объекты. Дошкольники познают себя в окружающем мире и реализуют

полученные знания. Основное место в проектной деятельности занимает образовательная среда, благодаря чему развивается творческая способность детей, варианты взаимодействия со сверстниками, с родителями и другими взрослыми.

Работа по выделению условий использования детско-родительских проектов проводится, в основном, с использованием методов теоретического анализа научной литературы, а также моделирования условий использования детско-родительских проектов для экологического воспитания.

Охарактеризуем выделенные условия.

*Условие 1. Основным условием выступает организация целенаправленной совместной работы педагогов с родителями детей во время выполнения проекта.*

Для повышения компетентности родителей детей старшего дошкольного возраста предлагается использовать разные формы работы. Например, семинар, круглый стол, мастер-класс. На перечисленных мероприятиях разбираются вопросы, связанные с организацией проектной работы (родителей и детей), варианты включения в нее ребенка. Родителей обучают приемам организации деятельности ребенка по выполнению проекта, а не выполнению за него. Осуществляется помощь в выборе темы проекта, в подборе источников информации, мотивации детей. По ходу реализации работы над проектами в рамках круглого стола или мастер-класса родителям предоставляется возможность обсудить возникшие проблемы или поделиться имеющимся положительным опытом совместной работы с детьми над конкретными проектами.

Для вовлечения родителей в проектную работу с детьми можно использовать анкетирование, где будут отображены вопросы по имеющимся у них знаниям и возможные затруднения. Положительный эффект будет иметь также демонстрация опыта детско-родительских проектов, выполненных ранее другими детьми и их родителями. Для этого используются фото-отчеты, видео-отчеты, оформленные выставки.

*Условие 2. Организация информационного сопровождения родителей по вопросам работы над проектом и событиям в группе.*

Так как возможности информировать через объявления детей дошкольного возраста нет, то данная работа проводится именно с родителями. Для родителей размещается материал на информационных стендах, где указываются все события, происходящие в группе, а также даются рекомендации и пути помощи ребенку при проведении исследования по проекту.

Детям дошкольного возраста при работе с проектом родители оказывают поддержку в сборе информации, помогают провести опыты и эксперименты, наблюдение, зафиксировать полученные данные. Результаты проекта оформляются через презентации, альбомы или книжки-передвижки, при этом участие принимают и родители, и дети.

Согласно этому условию, метод проектов в целом объединяет работу детей и родителей и предоставляет возможность ненавязчиво вовлечь родителей в образовательный процесс ДОО. Однако большая ответственность лежит и на педагогах детского сада.

При этом в проектной деятельности экологической направленности необходимо сделать следующее.

1. Определить роль человека в окружающем мире.
2. Рассказать и показать детям отношение к окружающему миру через пример родителей.

### 3. Приготовить раздаточный материал по вопросам проекта.

Для успешной организации проектной деятельности полезной оформляется информационный уголок, а также проводится анкетирование родителей по вопросам экологического воспитания или родительское собрание на тему «Экологическое воспитание детей в проектной деятельности». Может быть предусмотрено проведение индивидуальных и групповых бесед и обсуждений. Например, сначала проводится беседа-обсуждение с детьми, а затем по собранному материалу организуется обсуждение с родителями. Для наглядности и выделения главного оформляются инструкции и памятки для родителей.

Примеры организации проектной работы дошкольников можно назвать следующие.

- Моя грядка (клумба) цветов на даче.
- Мастерим кормушку (скворечник) для птиц.
- Начнем выращивать дерево (цветок).
- Уберем мусор на участке (даче).

Родителей и детей можно включить в подготовку и проведение экскурсий, где другие дети будут наблюдать объекты природы (например, городской парк в разное время года, цветочные клумбы в мае–августе и др.). В этих проектах уделяется внимание организационным моментам и плану проведения экскурсии. Так, рекомендуется рассказывать детям о бережном отношении к природе, привести наглядные примеры. По результатам экскурсии можно оформить выставку фотографий, подготовить рисунки или поделки из пластилина, природных материалов, подобрать и выучить стихотворения о природе.

*Условие 3. Еще одним условием выступает организация повышения квалификации педагогов ДОО по вопросам использования проектной деятельности детей в экологическом воспитании.*

В настоящее время дошкольное учреждение является начальной ступенью в экологическом воспитании. Главной целью в экологическом воспитании для детей является объединение полученных знаний о животных и растениях, а также формирование заботливого отношения к окружающей природе.

Проектный метод в работе с детьми в методической литературе часто рассматривают как основу экологического воспитания. В проекте есть возможность решения проблемы, которую можно получать через информацию из образовательных областей. Здесь развивается индивидуальность обучающегося и приемы коллективной работы, приобретаются знания и умения, дети приобретают опыт деятельности с объектами природы.

Педагогу ДОО необходимо придерживаться основных правил работы над экологическим проектом.

1. Изучить проблему проекта.
2. Заинтересованность всех участников в результатах проекта.
3. Важным правилом детских проектов (в том числе и детско-родительских) является самостоятельность обучающихся (при необходимости помощь педагога или другого взрослого).

В экологическом воспитании исследовательская деятельность детей занимает важное место. В дошкольном учреждении могут реализовываться краткосрочные и долгосрочные проекты.

Примерами краткосрочных проектов выступают: «В чем красота снежинки?», «Как из зерна получается хлеб», «Как зимуют медведь (заяц, лиса) в лесу?», «Чем питаются птицы зимой» и т. д.

В долгосрочных проектах дети дошкольного возраста могут проявить себя на протяжении достаточно длительного времени. Например, к долгосрочным можно отнести проекты: «Мы покормим вместе птиц», «Мы посадим наш лучок (деревце лимона, мандарина из косточки)», «Наш огород на подоконнике», «Вырастим микрозелень», «Вырастим тюльпан к 8 Марта». В летнее время можно вырастить вместе с родителями цветы на клумбе. Можно создать фотоальбом «Весна на моей улице (парке)»; «Золотая осень»; «Жизнь моего домашнего питомца», сделать стенгазету или экологический альбом и т.д.

Экологическая работа реализуется через интеграцию образовательных областей с использованием проектного метода, консультаций родителей и вовлечения детей в совместную деятельность. На заключительном этапе необходимо эстетично оформить проект и представить его в группе.

*Условие 4. Важным условием выступает и сама организация работы с детьми старшего дошкольного возраста, направленная на проектную деятельность с непосредственным или опосредованным использованием объектов природы.*

Необходимо помнить, что любой проект требует постоянной и целенаправленной работы. С детьми следует разбирать яркие примеры, демонстрирующие последствия работы с объектами природы. Например, что произойдет, если вовремя не полить выращиваемый цветок или не сделать запланированную фотографию и т. д. Детей приучаем, что основная работа их, а не родителей. Для этого можно регулярно в группе обсуждать: «Что сделал я по проекту? Чем мне помогли родители? А мог бы я сам это сделать?».

Работа реализуется через интеграцию с использованием проектного метода, консультаций родителей, вовлечение детей в совместную деятельность. В работе можно выделить три этапа: подготовка проектной деятельности; выполнение проектов; представление результатов детско-родительских проектов. Дадим им краткую характеристику.

На первом этапе проводится разъяснительная беседа с родителями и детьми, устанавливаются сроки выполнения проекта, формы и приемы работы. Родителям дополнительно разъясняется цель и сущность детско-родительских проектов.

На втором этапе идет непосредственное выполнение проектов: ставятся опыты, дети знакомятся с растениями, организуются экологические развлечения, мероприятия и т.д.

На третьем этапе дети демонстрируют свои проекты. Здесь важно следить за положительным эмоциональным фоном, акцентировать внимание детей на бережное отношение к природе.

С группой старшего дошкольного возраста можно организовать проекты «Поделки из природного материала», «Природа моего города», «Объекты природы на территории моего детского сада», «Какие деревья растут в парке», «Какие комнатные растения имеются у меня дома (или у моей бабушки)». Дети дошкольного возраста узнают, для чего можно применять такие объекты как ветки, спил, семена, листья деревьев; как ухаживать за комнатными растениями и др.

Через пример родителей по отношению к окружающему миру, природе дети старшего дошкольного возраста осваивают отношение к объектам природы, опыт деятельности по отношению к ним.

Описанные условия использования детско-родительских проектов в экологическом воспитании, а так же корректно подобранные диагностики позволяют организовать целенаправленную работу в экологическом воспитании старших дошкольников и привлечь к ней родителей.

Организация проверки эффективности условий использования детско-родительских проектов как средства экологического воспитания детей старшего дошкольного возраста.

Опытно-экспериментальная работа по проверке эффективности условий использования детско-родительских проектов как средства экологического воспитания детей старшего дошкольного возраста проводилась с обучающимися 19-ой группы МАДОУ «Детский сад № 77» г. Березники в 2019-2020 годах.

В опытно-экспериментальной работе можно выделить три этапа.

На первом (констатирующем) этапе осуществлялись выявление и оценка первоначальных показателей характеристик экологического воспитания.

Второй (формирующий) этап представлял собой непосредственное использование детско-родительских проектов через реализацию описанных выше условий.

На третьем (контрольном) этапе проводилось выявление конечного уровня характеристик экологического воспитания.

Отслеживалась сформированность следующих характеристик экологического воспитания детей старшего дошкольного возраста.

- Представления о природе.
- Отношение к объектам природы.
- Опыт деятельности с объектами природы.

Для использования детско-родительских проектов применялся метод наблюдения.

Для успешного результата большую роль играет совместная работа родителей и ребенка. Это может быть совместный сбор информации по проекту, изготовление плакатов, игр или презентации, что покажет творческие способности семьи. Работа проводилась в соответствии календарным планом (табл. 1).

Участие родителей в процессе реализации проекта играет большое значение. Они помогают в создании положительных эмоций за достижения и обучают детей в совместном участии. Работа в детско-родительских проектах строится по схеме «Воспитатель-Ребенок-Родитель». Так устанавливаются партнерские отношения с семьей ребенка и объединяются усилия для развития и воспитания ребенка. Результаты опытно-экспериментальной работы представлены в таблице 2.

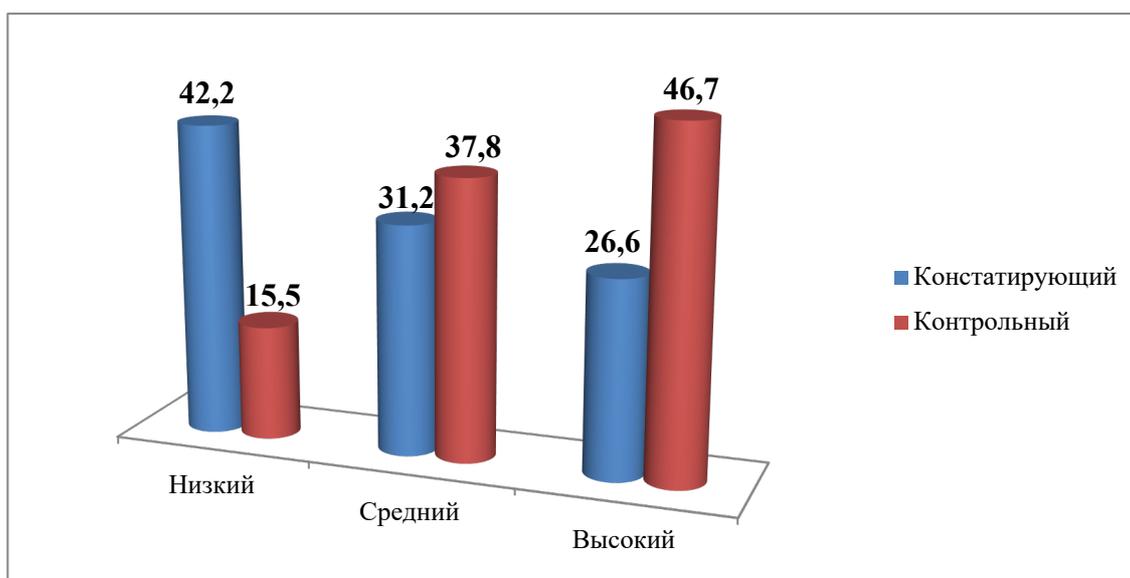
Объединение показателей дает более общее представление о результатах экологического воспитания детей старшего дошкольного возраста при использовании детско-родительских проектов. Представим обобщенные результаты с помощью диаграммы (рис. 1).

**Таблица 1 - Календарно-тематический план разработки и реализации  
детско-родительских проектов**

<b>Месяц</b>	<b>Идея возникновения проекта</b>	<b>Название проекта</b>	<b>Цель проекта</b>
Сентябрь	Красота осени в природе.	«Осенний букет». Выставка фотографий и рисунков «Сентябрь в городском парке»	Формирование представлений о смене времен года в природе; отношения к красоте объектов природы; опыта деятельности с природными объектами.
Октябрь	Почему осенью убирают опавшие листья и засохшие растения.	«Наведем порядок на участке». Конкурс «Выучи стихотворение о природе и сделай к нему иллюстрацию».	Формирование представлений о смене времен года в природе; бережного отношения к объектам природы; опыта деятельности с природными объектами на территории ДОУ и на своих дачах или парке.
Ноябрь	Почему летом шел дождь, а зимой идет снег?	Опыт-исследование «Как получается снег»	Формирование первичных представлений о свойствах воды. Формирование опыта деятельности с водой.
Декабрь	Учимся рассказывать стихи про «Новый год» и природу	Выставка новогодних игрушек по мотивам природы. Чтение стихотворений	Формирование положительного отношения к природе, опыта выполнения поделок по мотивам природы, развитие речи
Январь	Как помочь птицам зимой?	Изготовление кормушки, кормление птиц.	Формирование представлений о перелетных и неперелетных птицах, о корме для птиц, отношения к птицам как объектам природы, опыт деятельности по изготовлению кормушки и/или кормлению птиц.
Февраль	Кто такие защитники отечества?	«С днем защитника отечества».	Воспитывать чувство патриотизма и гордости к Родине.
Март	Что такое 8 марта?	«Подарок для мамы». Выращу лук дома на подоконнике.	Воспитывать чувство любви по отношению к близкому человеку. Опыт деятельности по уходу за растением.
Апрель	Скоро прилетят скворцы. Зачем делают для них скворечники?	Изготовление скворечника или заучивание наизусть стихотворения о птицах.	Формирование представлений о перелетных птицах, положительного отношения к птицам как объектам природы, опыта деятельности по заботе о природе
Май	Конкурс рисунков по лекарственным растениям.	«Целебные свойства лекарственных растений». Выставка рисунков и фотографий с рассказом о них.	С помощью взрослых учиться находить полезную информацию, развитие речи.

**Таблица 2 - Уровни развития характеристик экологического воспитания у детей старшего дошкольного возраста  
МАДОУ детского сада № 77 группы 19 «Жемчужины»**

Уровень развития	Констатирующий этап	Контрольный этап
	Количество воспитанников, %	Количество воспитанников, %
<b>Представление о природе</b>		
Низкий	33,4	13,3
Средний	26,6	33,3
Высокий	40,0	53,4
<b>Отношение к объектам природы</b>		
Низкий	26,6	20,0
Средний	46,8	40,0
Высокий	26,6	40,0
<b>Опыт деятельности с объектами природы</b>		
Низкий	66,6	13,3
Средний	20,0	40,0
Высокий	13,4	46,7



**Рисунок 1 - Изменения уровня экологического воспитания**

Как можно заметить, 46,7% детей показывают высокий уровень развития экологического воспитания на контрольном этапе. Это свидетельствует об их положительном изменении отношения к объектам природы, а имеющимся опыте деятельности с ними. 37,8% детей старшего дошкольного возраста на контрольном этапе демонстрируют средний уровень экологического воспитания. Следовательно, они овладели лишь общими понятиями. 15,5% испытуемых детей на контрольном этапе имеют низкий уровень развития экологического воспитания.

Таким образом, можно говорить о том, что проведение и реализация детско-родительских проектов оказывают положительное влияние на уровень экологического воспитания детей старшего дошкольного возраста. После реализации мероприятий

проекта снижается количество детей с низким уровнем экологического воспитания и возрастает со средним и высоким.

Однако стоит выделить факт того, что низкий уровень на контрольном этапе показывают воспитанники, которые не посещали детский сад по уважительной причине, например, болели, или которые не принимали активное участие в жизни ДООУ. Следовательно, проведение и реализация детско-родительских проектов как средства экологического воспитания детей старшего дошкольного возраста имеет место, прежде всего, при активном участии и регулярном посещении дошкольного учреждения.

Экологическое воспитание детей старшего дошкольного возраста предстает одной из основ их воспитания в связи с важностью экологических знаний и традиций в современном мире. Определяется это и в теоретических концепциях педагогики, и в Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования.

В ходе проведения исследования удалось реализовать проверку эффективности условий использования детско-родительского проекта как средства экологического воспитания детей старшего дошкольного возраста. Был разработан и реализован календарный план мероприятий по использованию детско-родительских проектов. Проведена диагностика выделенных характеристик экологического воспитания детей старшего дошкольного возраста: представления о природе; отношение к объектам природы; опыт деятельности с объектами природы. Удалось проследить изменения в уровне развития экологического воспитания детей.

В рамках исследования проводились мероприятия согласно календарно-тематического плана. В каждом месяце воспитанники с родителями участвовали в образовательной деятельности. Так, дети старшего дошкольного возраста показали навыки работы на опытах, знакомстве с окружающим миром и проведении экологических действий. Мероприятия проекта представляли собой выставки, и наблюдение за явлениями и объектами природы, проведение праздников, чтение стихотворений по теме экологического воспитания.

Анализируя проведенную работу, можно сделать вывод о том, что детско-родительские проекты являются эффективным средством экологического воспитания детей старшего дошкольного возраста.

Реализация детско-родительских проектов требует целенаправленного взаимодействия всех его участников. Кроме того, предстает необходимым элементом информационное сопровождение участников в виде инструкций, памяток, организации собраний, круглых столов, выставок и т.д. В целях эффективной работы педагогов является необходимым и проведение консультаций, по вопросам реализации проекта. Немаловажным условием выступает и целенаправленная деятельность детей в мероприятиях проекта.

По результатам проведенного исследования, данные контрольного этапа опытно-экспериментальной работы позволяют увидеть положительную динамику экологического воспитания среди детей старшего дошкольного возраста.

### **Список литературы**

1. Антонова Н. А. Особенности экологического воспитания дошкольников // Молодой ученый. 2018. №47 (233). С. 334-336.
2. Веракса Н.Е., Веракса А.Н. Проектная деятельность дошкольников. Пособие для педагогов дошкольных учреждений. М.: Мозаика-Синтез, 2014. 64 с.

3. Веракса А.Н., Комарова Т.С., Васильева М.А. От рождения до школы. Примерная общеобразовательная программа дошкольного образования. М.: Мозаика-Синтез, 2014. 368 с.
4. Гулидова Т.В. Проектная деятельность в детском саду. Организация проектирования, конспекты проектов. ФГОС ДО. М.: Учитель, 2020. 135 с.
5. Евдокимова Е.С. Технология проектирования в ДОО. ФГОС ДО. М.: ТЦ Сфера, 2019. 112 с.
6. Зверев И. Д. Экологическое образование и воспитание: узловые вопросы. Экологические образование: концепции и технологии. М.: Перемена, 1996. – 227 с.
7. Зверев, И. Д. Экологическое образование школьников / И.Д. Зверев, И.Т. Суравегина. – М.: Педагогика, 2016. – 229 с.
8. Максимова М. Ю. Технологические аспекты формирования субъективного отношения детей дошкольного возраста к природе // Педагогическое образование и наука. 2010. №7. С. 79-83.
9. Масленникова О.М., А.А. Филиппенко Экологические проекты в детском саду. ФГОС ДО. Волгоград: Учитель, 2020. 232с.
10. Николаева, С. Н. Методика экологического воспитания в детском саду: кн. для воспитателей ДОУ. М.: Просвещение, 2004. 208 с.
11. Николаева С. Н. Система экологического воспитания дошкольников. Учебное пособие. М.: Инфра-М, 2019. 255 с.
12. Рыжова Н. А., Мусиенко С.И. Воздух вокруг нас: методическое пособие. М.: Обруч, 2011. 208 с.
13. Сертакова Н. М. Инновационные формы взаимодействия ДОО с семьей. Родительские собрания, встречи за круглым столом, конференции, дискуссии, практикумы. ФГОС ДО. Волгоград: Учитель, 2020. 203 с.
14. Система экологического воспитания в дошкольных образовательных учреждениях: информационно-методические материалы, экологизация развивающей среды детского сада, разработки занятий по разделу «Мир природы», утренники, викторины, игры / автор-сост. О.Ф. Горбатенко. Волгоград: Учитель, 2008. 286 с.
15. Федосеева М.А., Гринин Л.Е., Волкова-Алексеева Н.Е. Занятия с детьми 3-7 лет по развитию эмоционально-коммуникативной и познавательной сфер. ФГОС. Волгоград: Учитель 2020. 122 с.
16. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. – URL: <https://pravobraz.ru/federalnyj-gosudarstvennyj-obrazovatelnyj-standart-doshkolnogo-obrazovaniya/> (дата обращения: 08.09.2021).

### **3.3. Воспитательные технологии в общеобразовательной школе (Технология работы социального педагога)**

Педагогическая деятельность в области воспитания обучающихся реализуется через организацию воспитательного процесса с целью духовно-нравственного, интеллектуального, физического развития и позитивной социализации обучающихся на основе формирования у них опыта социально и личностно значимой деятельности, поддержки их социальных инициатив и учета индивидуальных потребностей.

Профессиональный стандарт Специалист в области воспитания принят Министерством труда и социальной защиты Российской Федерации 10 января 2017 г. ПРИКАЗ №10н [1, С. 39-42; 10].

В документе дана характеристика обобщенных трудовых функций конкретных специалистов в области воспитания. Профессия «социальный педагог» подразумевает социально-педагогическую поддержку обучающихся в процессе социализации.

Реализация данной функции происходит посредством планирования, организации и организационно-методического обеспечения социально-педагогической деятельности.

В документе обозначены требования к образованию и особые условия допуска к работе [10].

Обязательным условием допуска к работе является отсутствие ограничений на занятие педагогической деятельностью, установленных законодательством Российской Федерации. Прохождение обязательных предварительных (при поступлении на работу) и периодических медицинских осмотров (обследований) в порядке, установленном законодательством Российской Федерации [10].

Деятельность социального педагога направлена на определенные в стандарте категории обучающихся и их семьи (социально опасное положение (СОП), трудная жизненная ситуация (ТЖС), группы социального риска (ГСР), дети–сироты и дети, оставшиеся без попечения родителей).

Основой организации деятельности социального педагога в современной школе является социально-педагогическое исследование, в процессе, которого происходит выявление социальных и личностных проблем детей, например, проведение социальной паспортизации классов, школы, микрорайона; изучение и анализ культурно-бытовых отношений в семьях учащихся; изучение и анализ морально-психологического фона учебного учреждения с целью выявления его воздействия на личность ученика и разработка мер по его оптимизации; определение центров социально-культурного влияния на учащихся в микрорайоне школы с целью изучения их воспитательного потенциала и организации взаимодействия; социально-педагогическая диагностика с целью выявления личностных проблем учащихся, семьи и др.

Особого внимания заслуживают следующие направления:

- социально-педагогическая защита прав учащихся; выявление и поддержка учащихся, нуждающихся в социальной защите;
- защита прав и интересов учащихся в различных инстанциях;
- защита и индивидуальная работа с учащимися, подвергающимися буллингу;
- обеспечение социально-педагогической поддержки семье в формировании личности учащегося, раннее выявление неблагополучных семей;
- создание банка данных по семьям группы социального риска;
- пропаганда здорового образа жизни в семье как необходимого условия успешной социализации детей; психолого-педагогическое и духовно-ценностное просвещение просвещение;
- содействие включению родителей в учебно-воспитательный процесс; организация инновационных форм работы для родителей, педагогов, учащихся по социально-педагогической проблематике.

Технология социально-педагогической профилактики, коррекции и реабилитации решает следующие задачи при организации воспитательной траектории в деятельности социального педагога современной школы:

- раннее выявление и предупреждение фактов отклоняющегося поведения учащихся;
- обеспечение профилактической и коррекционной работы с детьми и подростками, состоящими на различных видах учета (внутри школьный учет (далее - ВШУ), инспекция по делам несовершеннолетних (далее - ИДН);
- организация превентивно-профилактической работы с учащимися, требующими особого внимания;
- способствование пропаганде здорового образа жизни;
- повышение уровня правовой грамотности учащихся и их родителей с целью профилактики девиантного поведения;
- организация реабилитации детей, испытывающих различные затруднения в системе разнообразных отношений, которые вызывают дезадаптацию [5; 6; 7; 8].

Важная роль в процессе организации воспитательной деятельности отводится созданию педагогически ориентированной среды для оптимального развития определенных в стандарте компетенций обучающихся.

Педагогически ориентированная среда объединяет следующие направления работы:

- сосредоточение внимания администрации образовательной организации на проблемах и потребностях учителей, обучающихся и их семьи;
- развитие взаимопонимания и взаимодействия между участниками воспитательного процесса;
- поддержку социально-активной деятельности детей и взрослых (возможна в виде волонтерского движения, проектной деятельности);
- благотворительные мероприятия; проведение различных мероприятий и творческих занятий с детьми и др. все, что способствует личностному и профессиональному самоопределению обучающихся, приобщает общечеловеческим ценностям.

Работа социального педагога с учащимися начинается с реализации технологии социальной диагностики [2].

Социальная диагностика определяется учеными как изучение социальных мотивов и причин поведения личности, группы; поиск социальных детерминант процессов и явлений общественной жизни. Основная цель социальной диагностики – выявление социального содержания факторов, действующих в различных сферах, создание научных основ для разработки методологии и методики социальной, социально-педагогической работы с человеком, группой.

Социальный диагноз, как научное заключение о состоянии «социального здоровья» рассматриваемого объекта или социального явления, основан на всестороннем и систематическом наблюдении и изучении, предполагающем не только выявление причинно-следственных связей и побудительных мотивов поведения объектов или явлений. Это творческий и трудоемкий процесс, который не склонен к стандартизации. Тем не менее, общая схема методики осуществления диагностики сложилась и ее можно рассматривать в качестве исходной базовой модели. Она включает в себя ряд этапов [6]:

- предварительное ознакомление с объектом, которое предполагает получение достоверного представления о предмете изучения, определение его сильных и слабых сторон, возможных направлений изменения и совершенствования;

- проведение общей диагностики, т. е. постановка задач, выделение состава диагностируемых ситуаций, определение эталонных (нормативных) параметров ситуаций, выбор методов диагностирования;

- проведение специальной диагностики по каждой из взятых для углубленного исследования проблем, измерение и анализ всех необходимых показателей;

- построение выводов, на основе которых делается заключение.

В своей работе социальный педагог использует методы педагогической коррекции, направленные на коррекцию девиантного поведения детей – «психосоциальная коррекция».

М.А. Галагузова выделяет несколько технологий социально-педагогической деятельности: социально-педагогическая профилактика; социально-педагогическая поддержка; социально-педагогическая и педагогическая реабилитация; социальный контроль, социально-педагогическая деятельность с ближайшим окружением ребенка [6].

Рассмотрим данные технологии подробнее.

Социально-педагогическая профилактика – «совокупность мероприятий направленных на предупреждение или восстановление социальных, психологических или других условий, которые могут стать причиной негативного поведения...», т.е. восстановление тех положительных качеств, которые преобладали у школьника до появления трудновоспитуемости; формирование у школьников стремления компенсировать тот или иной недостаток успехом в увлекательной деятельности; активизация положительной общественно полезной деятельности ученика; исправление отрицательных качеств и применение методов коррекции поведения (поощрение, убеждение, пример и др.).

Под педагогической поддержкой понимают превентивную и оперативную помощь детям в решении их индивидуальных проблем, связанных с физическим и психическим здоровьем, социальным и экономическим положением, успешным продвижением в обучении, в принятии школьных правил; с эффективной деловой и межличностной коммуникацией; с жизненным, профессиональным, этическим выбором (самоопределением). Социально-педагогическая поддержка - осуществляется в сотрудничестве с органами местного самоуправления и различными ведомствами, которые обладают необходимыми полномочиями для устройства ребенка и средствами на его содержание, а также с общественностью, в распоряжении которой имеются фонды и волонтеры. В совокупности это позволяет извлекать несовершеннолетних из трудной или опасной ситуации, помещать в приют или интернат, если нужно действовать решительно, а если надежда на оздоровление обстановки в семье не утрачена - включать родителей в реабилитационные программы разных социальных учреждений, центров.

Социально-педагогическая и педагогическая реабилитация является ведущим направлением в деятельности социального педагога с обучающимися в условиях современной школы [9]. Рассмотрение проблемы реабилитации в методическом и теоретическом плане позволяет признать неоднозначность ее определений.

Реабилитация – это система мер, имеющих своей целью возвращение ребенка к активной жизни в обществе и общественно полезному труду.

Социальная реабилитация – это процесс восстановления способности ребенка к жизнедеятельности в социальной среде, а также самой социальной среды и условий жизнедеятельности личности, которые были ограничены или нарушены по каким-либо причинам.

Социально-педагогическая реабилитация – это система мер воспитательного характера, направленная на формирование личностных качеств, значимых для жизнедеятельности ребенка, активной жизненной позиции ребенка, способствующих интеграции его в общество; на овладение необходимыми умениями и навыками по самообслуживанию, положительными социальными ролями, правилами поведения в обществе; на получение необходимого образования [5; 6; 8].

Следовательно, данная технология требует личностно-ориентированного подхода и индивидуальной работы с обучающимся и его семьей. Это направление реализуется в разных видах деятельности. Она предполагает, с одной стороны, добывание средств на сверхнормативные занятия с детьми, с другой - улучшение социально-психологического статуса неуспешного ученика. При этом социальный педагог, по сути, выступает защитником личности ребенка от равнодушно отталкивающей среды. Он символизирует гуманизм коллектива, выступает покровителем отчужденных и вытесняемых.

Социальный контроль - в нем реализуется функция школы как одного из субъектов системы профилактики детской безнадзорности и правонарушений, осуществляется во взаимодействии с комиссией по делам несовершеннолетних и защите их прав (с подведомственными ей учреждениями). Это направление деятельности предполагает определенное позитивное влияние со стороны школы на прилегающий к ней микрорайон, противодействие субкультурам маргинальной ориентации, которые все решительнее вовлекают в свою сферу несовершеннолетних. Конечно, такая деятельность требует от социального педагога профессиональных компетенций, нередко личного мужества, но главное, готовности вступить за интересы ученика в противодействие социальной стихии, от которой невозможно отгородиться охраной на входе в школу. Поэтому специалисту приходится осваивать специальные методики работы, формы сотрудничества с авторитетными силами общества и государства, без поддержки которых он не сможет решать столь сложные задачи.

Социально-педагогическая деятельность с ближайшим окружением ребенка направлена на взаимодействие с семьей и требует от социального педагога чрезвычайного такта, особой деликатности и осторожности. Вместе с тем, он не может игнорировать факты, когда неблагополучная внутрисемейная обстановка отрицательно сказывается на личности ребенка. При этом нередко поведение родителей не носит антиобщественного характера и поэтому не дает оснований для вмешательства правоохранительных органов. В этом случае школе, хочет она этого или нет, приходится брать на себя инициативу при неочевидных обстоятельствах, что всегда бывает хлопотно и трудно, но необходимо, если думать о детях. Ведь нередко учителя тратят массу сил и времени на борьбу с конфликтами, возникшими в среде и лишь перенесенными в стены школы. Тем более что разрушение инфраструктуры дворовых объединений, тяготевших к школе как к центру культуры и просвещения, сделало школу похожей на крепость, ушедшую в глухую оборону. А поскольку неизвестность порождает тревогу, предвзятое отношение к «улице» охватывает и окрашивает оттенком враждебности всю социальную среду в целом. Интерес к неформальной жизни учащихся - безусловно, необходимое качество школы, его утрата

неестественна, и это понимают все. Здесь сторонниками социального педагога выступают органы и учреждения, чья деятельность нацелена на защиту прав ребенка.

Целевой группой социального педагога школы являются учащиеся «группы риска» – это учащиеся, имеющие ослабленное здоровье (хронические заболевания внутренних органов, проблемы с органами слуха, зрения, речи, часто и длительно болеют, состоят на учете у психоневропатолога, перенесли сложные медицинские операции, перенесли стрессы, леворукие дети); живущие в асоциальной семье (отношение к ребенку пренебрежительное или агрессивное), в малообеспеченной семье, в семье беженцев, переселенцев (проблемы адаптации и языковые), имеют проблемы адаптации при смене местожительства, школы, класса, самовольно уходят из дома, имеющие стойкую неуспеваемость, пропуски занятий без уважительных причин, трудности во взаимоотношениях со сверстниками и родителями, повышенную тревожность, употребляют наркотические вещества [9; 14; 15; 16].

Кроме «группы риска» адресатом социально-педагогических услуг являются учащиеся, находящиеся в трудной жизненной ситуации (ТЖС).

Реализация социально-педагогической помощи учащимся начинается с диагностики их личности и факторов, влияющих на социализацию ребенка. В процессе составления социального паспорта школы составляются списки-банк данных учащихся уточняются следующие позиции: основания постановки на учет; специальные службы, оказывающие помощь учащемуся и его семье; предшествующая ранее социально-педагогическая работа; возрастные, личностные особенности ребенка; его способности, интересы, отношение к школе; позитивные и негативные влияния в структуре личности ребенка; информация о материальных и жилищных условиях.

В процессе работы с учащимися социальный педагог выступает в качестве исследователя и организатора взаимодействия. Реализация профилактической функции определяется контролем и первичной профилактикой, вторичная профилактика необходима с детьми, состоящими на учете. Выделяют следующие основания постановки учащегося на учет:

- частые случаи антисоциального поведения уже в раннем возрасте;
- недостаточная забота о ребенке со стороны родителей, семьи;
- конфликты в семье;
- алкоголизация родителей (или одного из них);
- малообеспеченность;
- плохая учеба в школе, отсутствие интереса к ней, интернет-аддикции, негативное влияние окружающей среды и др.

Основными формами и методами социально-педагогического взаимодействия с учащимися являются: индивидуальная беседа, анкетирование, контроль посещаемости и успеваемости, помощь в организации досуга, организация внеурочной занятости, вовлечение в общественно полезную деятельность, помощь в трудоустройстве, и др., создание ситуации успеха, межведомственное взаимодействие.

Социальный педагог участвует в организации и проведении родительских собраний, педагогических советов, советов по профилактике, оформляет приглашение на комиссию по делам несовершеннолетних и защите их прав (КДНиЗП), привлекает к социально-полезному труду, устраивает и проводит диспуты, встречи, интеллектуальные игры, лекции узких специалистов, профилактические беседы инспектора, занятия в

кружках и клубах по месту жительства, коллективные просмотры кинофильмов, посещение театров, экскурсии и др..

При организации социально-педагогической деятельности с целевой группой осуществляется межведомственное взаимодействие. Определим следующие направления:

- Изучение, анализ социально-педагогического потенциала различных институтов социализации и реализация механизмов программно-методического обеспечения социального партнерства институтов социализации по вопросам социально-педагогической поддержки обучающихся.

- Организация, согласование, координация совместной деятельности с социальными институтами в целях позитивной социализации обучающихся, в том числе из разных категорий (ГСР, ТЖС, СОП).

- Реализация мероприятий по социально-педагогической поддержке обучающихся из числа сирот и оставшихся без попечения родителей [1, С. 41].

Социальный педагог школы содействует решению вопроса жизнеустройства детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей.

Отметим направления деятельности классного руководителя при взаимодействии с социальным педагогом:

- Изучение социально-бытовых условий учащихся;
- Выявление семей в трудной жизненной ситуации;
- Оказание помощи и поддержки в реализации образовательной траектории ребенка;
- Представление информации о проделанной работе с семьей и ребенком;
- Отчет о проведенной работе с учеником и его семьей;
- Обеспечение каникулярной занятости (предварительной) учащихся «группы риска».

В условиях трансформации модели социальной политики модернизации образования России особую актуальность приобретают технологии развития социальной компетентности, а также превентивной направленности (см. ниже) [2; 3; 4; 11; 10; 17-20].

#### *Технология работы социального педагога по формированию социальной компетентности обучающихся*

Основными получателями социально-педагогических услуг в школе являются обучающиеся. Традиционно работа социального педагога включает следующие направления: диагностика социализированности личности, социального благополучия семьи, ребенка; воспитательная работа с детьми «группы риска»; проведение профилактических мероприятий и организация работы Совета профилактики и Наркологического поста; просвещение учащихся по вопросам права, обязанностям и ответственности.

Инновационной составляющей работы социального педагога в условиях модернизации образования является формирование социальной компетентности обучающихся [10; 2; 3; 4; 5; 6].

В отечественной школе понятие «социальная компетентность» рассматривается как интегративное личностное образование, объединяющее ключевые, базовые, специальные, оценочные компетенции. Социально-педагогическая деятельность в этой связи направлена на:

- обучение учащихся правовым знаниям и обязанностям;

- развитие у учащихся умений эффективно решать проблемные ситуации;
- формирование у учащихся навыков конструктивного взаимодействия.

Безусловно, развитие личности ребенка не может быть рассмотрено вне социального контекста, однако задача социального педагога состоит не столько в адаптации учащегося, сколько в создании условий для развития его активного отношения к миру.

Особое внимание уделяется созданию такого образовательного пространства, в котором обучающиеся могли бы реализовывать свои права, потребности, актуализировать свои данные от природы стратегии познания, использовать творческий потенциал, осваивать роль обучающего, учиться брать на себя ответственность за свое поведение и жизнь в целом.

Формирование социальных компетенций подростков осуществляется поэтапно в соответствии с функциями социального педагога (см. таблицу 1).

**Таблица 1 - Формирование социальных компетенций в контексте функций социального педагога**

Этапы	Функции	Содержание	Привлечение специалистов, служб
I. Диагностический	Аналитико-диагностическая	Диагностика личностных особенностей подростка, которые могут спровоцировать возникновение аддиктивного поведения на фоне низкого уровня социальной компетентности. Получение объективной информации о составе семьи, положении ребенка в семье, о характере семейных взаимоотношений, увлечениях и способностях, о его референтных группах. Включенность в социальные среды.	Инспектор. Комиссия по делам несовершеннолетних и защите их прав. Педагог-организатор филиала территориального центра социально-педагогической помощи семье и детям.
II. Теоретический	Прогностическая	Разработка воспитательных программ («Забота» и др.), направленных на расширение компетенций подростка в таких важных областях, как физическое развитие, правовые знания, культура межличностных отношений, формирование у подростков внимательного отношения к своему здоровью, умения делать правильный выбор.	
III. Практический	Социально-профилактическая, коррекционная, охранно-защитная	Включение программы «Забота» в воспитательный процесс школы (ОУ). Организация волонтерского движения (освоение подростками роли обучающего), проведение тематических классных часов, викторин, выставок, стенгазет, участие в слете волонтеров и т.д. Создание информационной папки в библиотеке ОУ, «Права, обязанности и ответственность», «Это интересно» и др.	
IV. Оценочный	Диагностическая	Анализ полученных результатов.	

Организационно задачи формирования социальных компетенций обучающихся решаются следующими технологическими шагами:

- Педагогическая диагностика способностей и особенностей личностного развития, уровня социальных компетенций и самопознание интересов и возможностей (самоопределение и самопознание личности);

- Выбор форм, методов и видов деятельности, оптимального круга общения в общешкольном коллективе, в классе, используя личностно-ориентированный подход (опыт группового общения и взаимодействия);

- Социально-педагогические тренинги и практические занятия;

- Социально-ориентированная деятельность (через индивидуальные и групповые проекты);

- Педагогический анализ результатов развития личности на каждом этапе.

В процессе реализации диагностического этапа определяется уровень сформированности определенных критериев социальной компетентности подростков школы: социализированность; коммуникативность; правомерность и показатели: социальная адаптированность, самостоятельность, социальная активность, нравственность; общительность, уверенность в себе, организованность; правомерность поступков, ответственность.

Характеристика показателей социальной компетентности подростков в соответствии с решением возрастных задач представлена в таблице 2.

В качестве диагностического инструментария используются: методика «Изучение социализированности личности»; модифицированная методика: «Шкала социальной компетентности»; методика «Ценностные ориентации»; Анкета для подростков, направленная на выявление характеристик семейной среды и степени включенности подростков в основные социальные среды; Анкета для учителей (см. приложение 1).

*Теоретический этап* подразумевает разработку воспитательных программ. В процессе их реализации определяются и реализуются условия для эффективного формирования социальной компетентности подростков условиях современной школы (социальные условия - открытое образовательное пространство «школа - семья - социальная среда», интеграция функций социально-педагогической деятельности; индивидуально-психологические условия - учет проблемного поля ребенка, опора на положительное в личности; организационно-педагогические условия - организация волонтерского движения).

*Практический этап* представлен групповой формой работы. Занятия проводятся с учащимися, сформированными в группы по результатам диагностики. Ценным в данной работе является то, что в группе оказываются разные категории детей, в том числе обучающиеся, находящиеся в трудной жизненной ситуации. Социально-педагогическая деятельность осуществляется по программе «Забота», её структура представлена в таблице 3.

Разнообразные, соответствующие целям и задачам формы и методы работы (метод переключения, убеждения и переубеждения; коллективное творческое дело (КТД), конкурс, акция, собрание, занятия с элементами тренинга, ролевая игра, волонтерское движение, круглый стол, мозговой штурм, экскурсия, выступление подростка в роли обучающего, обновление информации на сайте и др.) способствуют плодотворной деятельности обучающихся, развитию их социальных компетенций.

**Таблица 2 - Характеристика показателей социальной компетентности**

Показатели	Характеристика показателей
Социальная адаптированность	Умение подчиняться правилам, установленным в коллективе Наличие друзей
Самостоятельность	Проявление инициативы следить за своим внешним видом Соблюдение (без контроля со стороны) санитарно-гигиенических правил и норм Способность вести здоровый образ жизни Сформированность навыков самообслуживания, само-и взаимной поддержки Умение анализировать социальные ситуации и принимать адекватные решения
Социальная активность	Ориентирование внеурочной деятельности на креативное саморазвитие Расширение своего субъектного опыта Соизмерение своих целей и способностей со складывающейся в макросоциальном окружении социальной ситуацией Осознание необходимости и способности обращения за социально-педагогической помощью и поддержкой в трудной жизненной ситуации Владение умениями, навыками самоанализа, самоорганизации рефлексивной оценки своих достижений
Нравственность	Владение способностью прощать людей Осознание того, что делать добро это главное в жизни Способность оказать помощь другим, поддержать в трудную минуту
Общительность	Умение строить бесконфликтные отношения, решать проблемы на основе компромисса Владение средствами общения и конструктивного взаимодействия Наличие эмпатических способностей Осознание связи с определенной социальной группой Способность контролировать свое эмоциональное состояние, хранить, перерабатывать и передавать информацию в социальной среде
Уверенность в себе	Успешное выполнение социальных ролей, характерных для своего возраста в семье, школе, ближайшем окружении. Наличие лидирующей позиции во взаимодействии с детьми и взрослыми
Организованность	Соблюдение режима дня Наличие постоянного круга обязанностей и ответственность за их выполнение Серьезное отношение к учебе Наличие попыток определить свои предпочтения в выборе будущей профессии
Ответственность	Подчинение правилам, установленным в том месте, где живешь Способность нести личную ответственность за совершаемые действия в социально педагогическом взаимодействии, самостоятельно устанавливать собственные правила, позволяющие защитить себя в трудной жизненной ситуации
Правомерность поступков	Отсутствие социальных отклонений в поведении Способность противостоять девиантному поведению

**Таблица 3 - Структура программы «Забота»**

п/п	1	2	3	4
	«Досуговый»	«Правовой»	«Коммуникативный»	«Семейный»
Содержание деятельности	Взаимодействие с социальными институтами. Цель: создать условия для проявления социальной активности	Организация волонтерского движения Цель: сформировать правовые знания обучающихся и понимание ими своих обязанностей	Реализация программы «Научись общаться» Цель: развить коммуникативные умения подростков	Реализация программы «Я и моя семья». Цель: формировать основы социальной компетентности в семейных отношениях

Методические приемы, используемые при проведении занятий:

- Групповая дискуссия - способ организации общения участников группы, который позволяет сопоставить противоположные позиции, увидеть проблему с разных сторон.
- Анализ ситуации - используется ситуация «здесь и теперь».
- Диагностические процедуры используются как средство получения участниками информации о себе, которой у него раньше не было. Через самодиагностику осуществляется более глубокое понимание себя.
- Мозговой штурм используется для стимуляции высказываний участников по теме или вопросу без обсуждения и оценки. Идеи фиксируются на доске, работа продолжается до тех пор, пока не истощатся идеи или не кончится отведенное время.
- Кооперативное обучение - это метод, когда в небольших группах (2-6 человек) участники взаимодействуют, решая общую задачу. Совместная работа формирует качества социальной и личностной компетентности.
- Проективное рисование - метод групповой работы, дающий основание для диагностики затруднений в общении. Метод позволяет работать с мыслями и чувствами, которые участник не осознает по тем или иным причинам. Приемы, используемые в проективном рисовании: свободное рисование (каждый рисует то, что хочет).
- Дополнительное рисование (рисунок посылается по кругу, один начинает рисовать, другой продолжает).
- Разговорное рисование (работа с партнером, общение осуществляется с помощью образов, линий и красок).

Важным моментом программы «Забота» является организация волонтерского движения. Подростки-волонтеры осваивают роль обучающего. Они проводят групповые занятия со сверстниками по правовой тематике, осуществляют социальное проектирование, контролируют рубрику «вопрос – ответ» в мессенджерах, обновляют информацию на сайте. Данная деятельность обеспечивает их определенными знаниями и способствует осмыслению своих прав и обязанностей.

*Оценочный этап* позволяет определить результаты деятельности.

Внеурочная занятость подростков используется как средство развития их ключевых компетенций через организацию волонтерского движения. Обучение и включение подростков-волонтеров в социальное проектирование по оказанию социально-правовой помощи и поддержки учащимся решает проблему освоения базовых компетенций. Рефлексивная оценка собственного социального опыта с точки зрения правовых норм способствуют адекватному поведению учащихся в новых социальных ситуациях, решается задача освоения подростком своих прав и обязанностей, развиваются

организаторские способности, социальная активность. Исполнение роли обучающего воспитывает ответственность, реализует навыки межличностного общения, расширяет групповую принадлежность. Подростки в своей деятельности имеют дело не только с новыми обязанностями, но что самое важное - с новыми возможностями личностного роста.

Практика показывает, что положительным моментом при формировании специальных компетенций является приобретение социального опыта во взаимоотношениях, в нормах поведения, в оценке собственных поступков и поступков других при выполнении социальных ролей. Конечные результаты измеряются на основе оценочных компетенций.

Таким образом, в процессе реализации воспитательных технологий, направленных на развитие социальных компетенций обучающихся в условиях общеобразовательной школы, важную роль играет организация социально педагогической деятельности.

### Список литературы

1. Гиенко Л.Н. Положения современного стандарта "социальный педагог" при организации межведомственного взаимодействия в профилактической работе // Вестник Алтайского государственного педагогического университета. 2018. – № 1 (34). – С. 39-42.
2. Гиенко Л.Н. Реализация компетентностной модели образования средствами социально-педагогической деятельности – Барнаул, 2016. –124 с.
3. Гиенко Л.Н. Социальная компетентность подростков группы риска // Мир науки, культуры, образования.- 2018. - № 1 (68). - С. 102-103.
4. Гиенко Л.Н. Деятельность социального педагога по формированию социальной компетентности подростков в общеобразовательном учреждении // Сибирский педагогический журнал. 2008. - № 8. - С. 298-303.
5. Гиенко Л.Н. Социальная компетентность дошкольников // Мир науки, культуры, образования. 2016. - № 3 (58). - С. 155-157.
6. Гиенко Л.Н. Технология работы социального педагога с семьями группы риска. Учебное пособие. - Барнаул, 2016. – 113 с.
7. Овчарова Р. В. Справочная книга социального педагога – ТЦ «Сфера». – М., 2001. - 479 с.
8. Олиференко Л. Я., Шульга Т. И., Дементьева И. Ф. Социально-педагогическая поддержка детей группы риска: учеб. пособие. – М.: Академия, 2002;2004. – 256 с.
9. Примерный регламент организации учета несовершеннолетних и семей группы социального риска и проведения социального расследования (диагностики) нарушений прав детей. [Электронный ресурс]. URL:<http://admse.ru/administratsiya/sotsialnaya-sfera/kdn/primernyy-reglment-organizatsii-ucheta-nesovershennoletnikh-i-semey-gruppy-sotsialnog-o-riska-i-prove.php> (дата обращения: 4.11.21)
10. Профессиональный стандарт «Специалист в области воспитания». [Электронный ресурс]. URL: <http://docs.cntd.ru/document/420390300> (дата обращения: 4.11.21)
11. Самсонова Т. И. Социальная компетентность подростков и технология ее формирования. – М.: СПб, 2006. - 193 с.
12. Словарь по социальной педагогике: учеб. пособие; авт. / сост. Л. В. Мардахаев. - М.: Издательский центр «Академия», 2002, 2011. – 368 с.

13. Торохтий В. С. Актуальные проблемы современной социальной педагогики (избранные статьи) / Сост. С.В. Торохтий. – М.: МГППУ, 2011. – 204 с.
14. Федеральный закон от 10.12.1995 N 195-ФЗ (ред. от 21.07.2014) "Об основах социального обслуживания населения в Российской Федерации". [Электронный ресурс]. URL: <http://legalacts.ru/doc/federalnyi-zakon-ot-10121995-n-195-fz-ob/> (дата обращения: 4.11.21)
15. Федеральный закон от 21.12.1996 N 159-ФЗ "О дополнительных гарантиях по социальной поддержке детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей". [Электронный ресурс]. URL: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_12778/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_12778/) (дата обращения: 4.11.21)
16. Федеральный закон от 24.06.1999 N 120-ФЗ (ред. от 07.06.2017) "Об основах системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних". [Электронный ресурс]. URL: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_23509/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_23509/) (дата обращения: 4.11.21)
17. Хуторской А. В. Технология проектирования ключевых и предметных компетенций // Интернет-журнал "Эйдос". – 2005.
18. Шептенко П. А., Гиенко Л. Н. Модель формирования социальной компетентности подростков общеобразовательного учреждения // Мир науки, культуры, образования, 2009. – № 3(15). – С. 241-243.
19. Anja Goertz-Dorten Efficacy of individualized social competence training for children with oppositional defiant disorders/conduct disorders: a randomized controlled trial with an active control group / Anja Goertz-Dortен // European Child & Adolescent Psychiatry volume 28, pages165–175(2019)
20. Johannes N. Social perception training (SPT): improving social competence by reducing cognitive distortions / Finne, Johannes N. // The International Journal of Emotional Education. 2017, 9 (2), 44-58.

#### **3.4. Актуальные проблемы организации воспитательного процесса в современной общеобразовательной школе (на примере Кабардино-Балкарской республики)**

Последние годы государственная образовательная политика провозглашает воспитание приоритетной стратегией образовательной системы России. Воспитание как сложное, многомерное явление требует подробного и тщательного изучения всех его составляющих. Это поможет прогнозировать его результативность, как в условиях образовательной организации, так и за ее пределами в виде успешности или неуспешности выпускников в дальнейшей жизни.

Для того чтобы получить объективную информацию о состоянии воспитательного процесса в образовательных организациях КБР и разработать систему прогнозируемых изменений, предупреждающих развитие негативных явлений, а также уточнить состояние качества воспитательного процесса, нами был проведен педагогический мониторинг. Термин «мониторинг» (от англ. monitor – контролировать, проверять) – в своей работе мы исходили из определения «мониторинга» как комплекса динамических наблюдений, аналитической оценки и прогноза состояния целостной системы воспитания.

С целью изучения эффективности воспитательной работы школы нами были разработаны автоматизированные методики анкетирования обучаемых и их родителей. С 1 по 28 февраля 2021 в школах КБР была проведена диагностика результативности реализации актуальных аспектов воспитательной работы.

В анкетировании приняли участие 14228 родителей учеников 7-11 классов, из 129 населенных пунктов КБР, а также 20417 школьников 7-11 классов из 135 населенных пунктов КБР. Всего было опрошено 34645 человек.

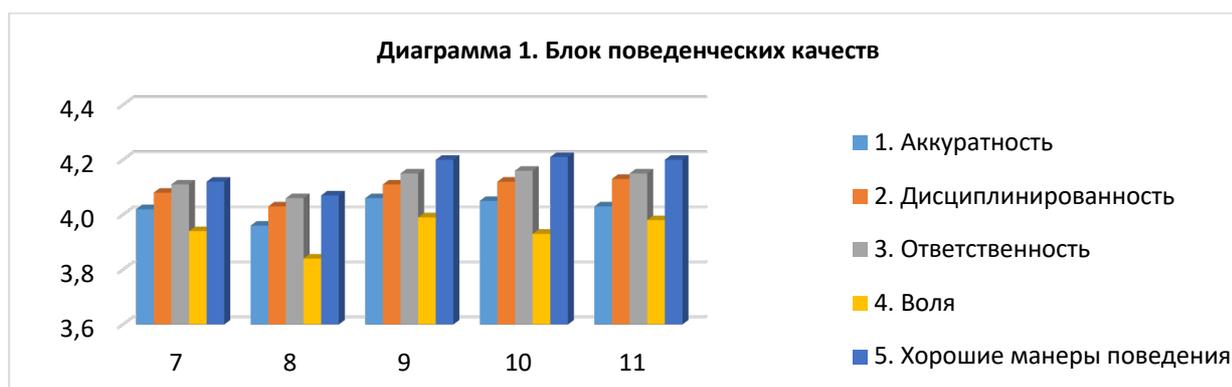
Цифровая трансформация образования меняет методы исследования, методы получения информации и методы анализа [4]. Для исследования отношения родителей школьников к процессу воспитания в школе мы использовали метод онлайн-опроса. Онлайн-опрос имеет много преимуществ: он позволяет в течение короткого времени опросить большое количество людей, за ходом опроса можно следить в режиме реального времени. При опросе большого числа респондентов важна возможность автоматической обработки данных. Полная анонимность, которую способны обеспечить онлайн-исследования, позволяет опрашиваемым более открыто и честно выражать свое мнение.

Для изучения удовлетворенности родителей жизнедеятельностью образовательной организации мы применили комплексную методику А.А. Андреева, которая была нами дополнена и автоматизирована. Методика позволила выявить оценку родителями участия школы в воспитании у их детей качеств жизненной компетентности, положительных поведенческих и морально-психологических качеств, способности к решению основных жизненных проблем. Анкета состоит из двух частей. Первая часть направлена на диагностику отношения к формированию личностных качеств, вторая часть на диагностику отношения к формированию способности к решению жизненных проблем.

Наиболее высоко родители оценивают воспитательную работу школы по формированию у их детей таких качеств личности как честность, доброта и справедливость в отношении с людьми, интерес к учебе. Исследования показывают, что высокий уровень интереса к учебе связан в последующем с меньшим количеством прогулов и высокими учебными результатами [6].

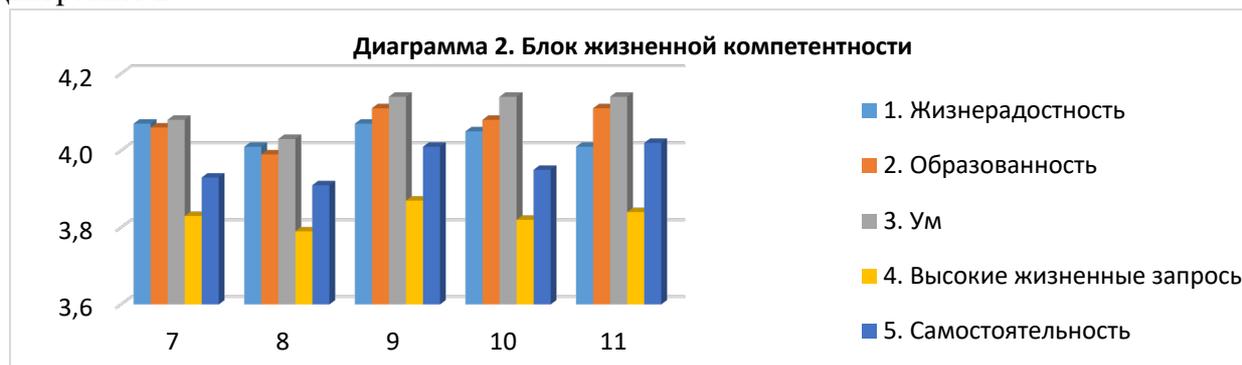
В меньшей степени родители удовлетворены тем, в какой мере школа воспитывает у их детей высокие жизненные запросы, волю и терпимость к взглядам и мнениям других людей, позитивные жизненные цели.

Распределение уровней удовлетворенности родителей воспитательной работой школы по формированию поведенческих качеств по классам с 7 по 11 приведены в Диаграмме 1.

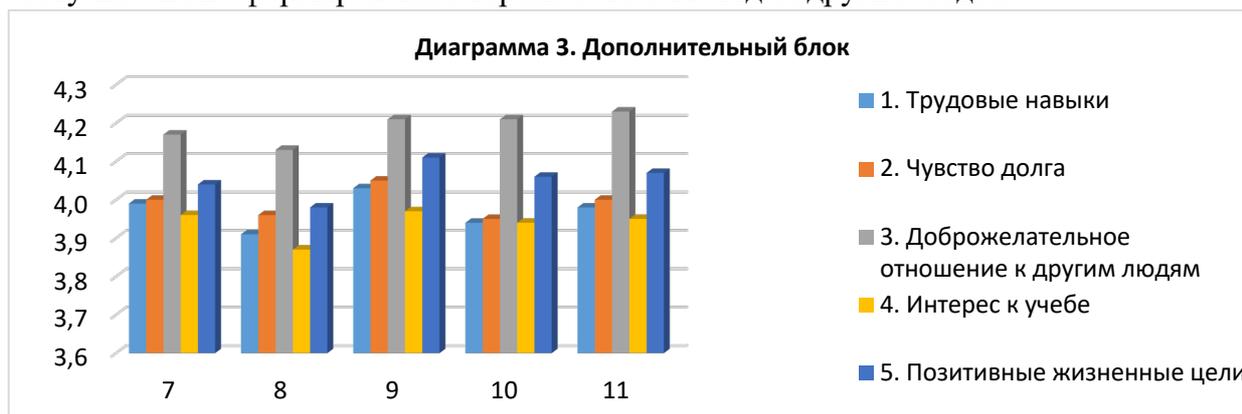


Анализ показывает, что структура оценки родителями формирования поведенческих качеств не меняется с возрастом ребенка. В большей степени родители удовлетворены формированием школой хороших манер поведения у их детей, в меньшей степени развитием волевых качеств. Развитие волевой саморегуляции очень важно для школьников. Результаты исследований показали, что формирование стратегий саморегуляции обучения оказало значительное влияние на академическую мотивацию и самооффективность обучаемых [7].

Распределение уровней удовлетворенности родителей воспитательной работой школы по формированию качеств, связанных с жизненной компетентностью приведены в Диаграмме 2.



Родители учеников 9 классов более высоко оценивают работу школы по формированию интеллектуальных качеств – ума и образованности. Родители учеников 7-8 классов ниже оценили формирование у них самостоятельности, чем родители старшеклассников. Низкая удовлетворенность формированием высоких жизненных запросов во всех возрастах. Структура оценки родителями формирования морально-психологических качеств тоже почти не меняется в связи с возрастом. В большей степени родители удовлетворены формированием доброты, честности и справедливости. Менее высоко оценивают формирование чуткости и низко оценили работу школы по формированию терпимости к взглядам других людей.



Из качеств, включенных нами в дополнительный блок первой части методики для родителей они наиболее высоко оценили работу школы по формированию у их детей доброжелательного отношения к людям, в меньшей степени – позитивных жизненных целей. Выявлено, что наличие позитивных жизненных целей и позитивной оценки смысла жизни влияет на сохранение здоровья [8]. Меньше всего родители удовлетворены формированием интереса к учебе, особенно родители восьмиклассников. Это может быть связано с известным снижением учебной мотивации у подростков [9].

Анализ средних значений показывает, что родители более высоко оценили формирование у детей умения сопереживать и помогать людям с ОВЗ, уважения к культуре, языкам, традициям и обычаям народов России и бережного отношения к природе и экологии.

Наиболее низкие показатели оценки родителей педагогической поддержки ребенка в решении лично значимой проблемы: вера в свои силы, решение жизненных проблем, преодоление трудности и правильное поведение в трудных жизненных ситуациях. Мы считаем, что для воспитания этих качеств необходимо развитие личностного самоопределения школьников [10].

Наиболее высоко родители оценили то, как школа помогает ребенку сформировать коммуникативные умения, строить взаимоотношения с взрослыми и сверстниками.



Во всех классах прослеживается высокая оценка родителями того, как школа формирует у ребенка: бережное отношение к экологии, сопереживание людям с ОВЗ, уважение к культуре, обычаям народов, прививает чувства патриотизма и любви к родине, воспитывает интерес к физической культуре и спорту. Также по всем классам прослеживается более низкая оценка родителями того как школа формирует у детей толерантное поведение: неприятие национализма, экстремизма, коррупции; поведению в трудных жизненных ситуациях; интересу к науке и технике (снижается от 7 к 11 классу); профилактике алкогольной и наркотической зависимости и курения; осмысленному выбору профессии.

В меньшей степени родители удовлетворены тем как школа формирует позитивные жизненные цели, высокие жизненные запросы, терпимость к взглядам и мнениям других людей, развитие волевых качеств, самостоятельность.

С их точки зрения, школа недостаточно формирует у детей неприятие национализма, экстремизма, коррупции; не должное внимание уделяется профилактике алкогольной и наркотической зависимости и курения. Также родители считают, что школа недостаточно хорошо готовит осмысленному выбору профессии.

С нашей точки зрения, для преодоления обозначенных проблем воспитания в школе, необходимо:

- применять в воспитательном процессе интерактивные образовательные технологии: ролевые и деловые игры, тренинги для формирования необходимых личностных качеств [9];

- учитывать индивидуальные и возрастные особенности обучаемого, зону ближайшего развития при проектировании воспитательной работы [14];

- применять инновационные технологии воспитания, которые должны развиваться на основе современных достижений психологической науки [15];

- регулярно проводить мониторинг для получения объективной информации о состоянии воспитательного процесса в образовательных организациях КБР;

- создать цифровую образовательную платформу для развития воспитательной компетентности родителей. Платформа позволит использовать цифровые средства для выявления проблем в сфере воспитания, создать онлайн-площадку для их обсуждения, популяризировать инновационные воспитательные технологии, и оказать консультационную поддержку родителям. Современные реалии требуют новых подходов в партнерстве школа-родители. Необходимы новые подходы к реализации воспитательных программ, к организации всей работы с родительским сообществом. Предлагаемая нами цифровая платформа позволит выйти за пределы распространенной практики работы с родителями, например, в форме бесед на собраниях, и выйти на новый уровень по-настоящему партнерских отношений образовательных организаций с родителями. Цифровая платформа позволит применять широкий спектр формы взаимодействия с родителями. Диапазон такой работы простирается от онлайн-анкетирования родителей о степени их удовлетворенности воспитательной работой образовательной организации на начальном этапе, до организации вебинаров, онлайн-семинаров, презентаций, видеоконференций по вопросам воспитания.

Кроме того, на базе данной платформы можно осуществлять мониторинг результативности проводимых мероприятий, уровня достижения качественных и количественных показателей эффективности реализации воспитательной работы в образовательной организации [8].

### **Список литературы**

1. Veraksa N., Shannon N. В Frischherz The Application Of “Metathinking” To Analyse And Inform Contemporary Discourse On" Digital Transformation” XVI European Congress Of Psychology, 382-382.

2. Abbie E. Goldberg, JuliAnna Z. Smith, Parent-school relationships and young adopted children’s psychological adjustment in lesbian-, gay-, and heterosexual-parent families, Early Childhood Research Quarterly, Volume 40, 2017, Pages 174-187, ISSN 0885-2006,

3. T.E. Virtanen, E. Räikkönen, M.C. Engels, K. Vasalampi, M.-K. Lerkkanen, Student engagement, truancy, and cynicism: A longitudinal study from primary school to upper secondary education, Learning and Individual Differences, Volume 86, 2021, 101972,ISSN 1041-6080,

4. Masoud Gholamali Lavasani, Fatemeh Sadat Mirhosseini, Elahe Hejazi, Maryam Davoodi, The Effect of Self-regulation Learning Strategies Training on the Academic Motivation and Self-efficacy, Procedia - Social and Behavioral Sciences,Volume 29, 2011,Pages 627-632,ISSN 1877-0428,

5. Mokaeva M. Nogerova M. Bagova R. Malkarova R. Hachetlova S. Kheimasheva M. Internal socio-psychological determinants of health of the modern man. Dilemmas contemporaneous-educacion politica y valores. Vol 6. SI. № 93.

6. Watt, H.M.G. Development of adolescents' self-perceptions, values, and task perceptions according to gender and domain in 7th- through 11th-grade Australian studentsю. Child Development. Volume 75, Issue 5, September 2004, Pages 1556-1574.

7. Bagova R. (2018). Subjective space of possible action and lever of subjectivity of students of higher education. ECCE 2018. VII International Conference Early Childhood Care and Education. The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences: vol XLIII. (pp 379-385). Moscow, Published by the Future Academy. doi:10.15405/epsbs.2018.07.50

8. Mikhailenko O. Vakulenkova, M. Sharova, E. Problems and Prospects for the Development of Professional Pedagogical Activity in the Context of IT Penetration into Education. Propositos y representaciones. vol 8. SI . e749.

9. Bagova R. Baysieva L. Mikhailenko O. Nogerova M. Features of professional self-determination of modern schoolchildren in the kabardino-balkarian republic. european proceedings of social and behavioural sciences: vol 58. Pp 150-156.

10. Pengyue Guo, Nadira Saab, Lysanne S. Post, Wilfried Admiraal, A review of project-based learning in higher education: Student outcomes and measures, International Journal of Educational Research, Volume 102, 2020, 101586, ISSN 0883-0355, <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2020.101586>.

11. Vygotsky L, Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes. 1978.

12. Helen Crompton, Matthew Bernacki, Jeffrey A Greene, Psychological foundations of emerging technologies for teaching and learning in higher education, Current Opinion in Psychology, Volume 36, 2020, Pages 101-105, ISSN 2352-250X, <https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2020.04.011>.

### **3.5. Этнокультурное воспитание школьников на уроках истории**

Нарастающая в мире опасность возникновения напряженности в межнациональных отношениях, локальные войны, рост национализма, сепаратизма, экстремизма, вовлекающих в свою зону влияния не только молодежь, но и детей, подростков, ставит мировое сообщество перед необходимостью сохранения единого образовательного пространства, транслирующего традиционные ценности народа при этническом многообразии его содержания.

Следовательно, для дальнейшего совершенствования учебно-воспитательного процесса в современной школе, повышения эффективности социализации детей и подростков в сложных условиях российской действительности проблема менталитета, путей, средств, условий и факторов его формирования является актуальной как для теории, так и для практики социального воспитания подрастающего поколения [18].

Уделять немалое внимание формированию высококультурного и высоконравственного человека, который уважает не только себя, но, и окружающих людей, среди которых воспитывается – это основная из значимых и важных задач государства. Деятельность – это вид целенаправленного и активного взаимодействия людей с окружающим миром. Суть деятельностного подхода в том, что в процессе обучения ставится и решается главная задача образования – формирование условий развития нравственно совершенной, гармоничной, социально-активной, путем активизации внутренних резервов, саморазвивающейся и профессионально компетентной личности. На сегодняшний день у молодого поколения в России заметна скудная заинтересованность в этнокультуре, что снижает уровень нравственного потенциала

молодежи, и может лишить государство перспектив поступательного развития. Осознавая это, всё чаще современные практики воспитания по-другому концентрируются на наследии народной педагогики, на духовную жизнь народа.

Основная часть. Этнокультурная компетентность формируется обществом, семьёй и всей социальной действительностью, окружающей личность. Важное место в этом процессе занимает школа, так как школа является один из основных социальных институтов. Воспитывая настоящее - мы воспитываем будущее.

Задача подготовки молодежи к жизни в поликультурном мире названа в числе приоритетных в документах ООН и ЮНЕСКО. Доклад Международной комиссии по образованию для XXI в. подчеркивает, что одна из важнейших функций школы – научить людей жить вместе, помочь им преобразовать существующую взаимозависимость государств и этносов в сознательную солидарность. В этих целях образование должно способствовать тому, чтобы, с одной стороны, человек осознал свои корни и тем самым мог определить место, которое он занимает в мире, и с другой – привить ему уважение к другим культурам [3].

Прошедший век можно характеризовать стремительно-противоречивым происходящими событиями, или еще его можно назвать веком свободного распространения идей прав человека и начавшейся международной интеграции. В тот же век человечество встретилось с невиданными страданиями и неисчислимыми жертвами. Многие конфликты, ставшие причинами многих войн и масштабных террористических атак, – очевидные национальные и религиозные проблемы. Это просто у небольшой части человеческого сообщества отсутствует понимание и уважение друг к другу, а также осмысление того, что необходимо ценить общечеловеческие идеалы и ценности. Но большая его часть желает мира и гармонии. Недаром начало XXI века ЮНЕСКО объявила десятилетием культуры мира и ненасилия. Этот вопрос как никогда актуален для России, так как она многонациональная, многоконфессиональная, поликультурная страна.

Ксенофобия пробирается и в молодежную среду, находит там активный отголосок. Духовным руководителем, аккумулирующим ее жизненную позицию, являются школьники, обладающие психолого-возрастными особенностями. Они эмоционально незрелые, открытые, внушаемые под воздействием коллизий в области этносоциальных и прочих взглядов.

Одна из задач образования – воспитание у школьников позитивного отношения к этнокультурным различиям, обеспечивающим прогресс человечества и условия для самореализации личности. Т.В.Поштарева подчеркивает, что выработка стратегии, направленной на формирование у детей «этнокультурной компетентности», не исключает антитез «мой-другой», «свой-чужой», «но в этом случае непонимание проявлений другой культуры выступает, прежде всего, как импульс к ее изучению, осмыслению, пониманию. Иными словами, быть этнокультурно компетентным – это значит признавать принцип плюрализма, иметь знания о других народах и их культурах, понимать их своеобразие и ценность. Такие представления и знания реализуются через умения и навыки поведения, которые способствуют эффективному межнациональному взаимопониманию и взаимодействию. Другими словами, этнокультурная компетентность позволяет индивиду найти адекватные модели поведения, способствующие поддержанию атмосферы согласия и взаимного доверия, высокой результативности в совместной деятельности» [12].

В создавшейся ситуации, при крушении официальной идеологии, трансформации системы ценностей происходящие социально-экономические и политические реформы в нашем обществе, повысили спрос на личность с чувством собственного достоинства, возвышенной степенью культуры общения и ориентированной на сотрудничество, терпимо относящейся к мнениям иных народов [1]. Это и есть главная задача сегодняшнего дня нашего общества. Решением этих проблем, развитием диалога и взаимовлиянием этнических культур в современной науке занимаются многие зарубежные и отечественные ученые (М. М. Бахтин, В. С. Библер, Ю. В. Арутюнян, З. Т. Гасанов, Г. Д. Дмитриев, Л. М. Дробижева, В. А. Тишков, Р. Р. Валитова, А. П. Садохин и др.).

Под этнокультурным компонентом исторического образования понимается все то, что способствует развитию творческих возможностей ребенка, дает более полное представление о богатстве национальной культуры, уклада жизни народа, его истории, языка, литературы, духовных целях и ценностях, что способствует развитию всесторонне развитой гармоничной личности, патриота, человека высоконравственного, толерантного к народам мировой цивилизации.

Для эффективного управления современной национальной школой педагогам надо знать и учитывать ее особенности. Решение данной проблемы связано прежде всего с реализацией этнопедагогического подхода, предусматривающего изучение и формирование этнокультурной среды воспитания и развития личности, использование ее воспитательных возможностей. Этнопедагогический подход рассматривает педагогический процесс как естественно-исторический процесс. В процессе формирования своих духовных представлений ребенок испытывает воздействие не только семьи, но и общества – жителей микрорайона, сгруппированных по принципу единой территории, подчиненных сходному хозяйственно-жизненному ритму, образующих определенную социальную и психологическую общность [19].

Автор идеи поликультурного образования – профессор Джеймс Бэнкс (род. в 1941 г.), директор центра мультикультурного образования в Вашингтонском университете в Сиэтле. Им был сформулирован главный принцип поликультурного образования: «Каждый свободен в сохранении этнической идентичности, уникальных характеристик до тех пор, пока они не вступают в противоречие с общенациональными ценностями». Соответственно, поликультурное образование необходимо для того, чтобы понимать свою собственную культуру и другие культуры; сохранять культуру в ее многообразии и осознавать ее значение; сокращать любые виды дискриминации; понимать, что национальность человека является базовой составляющей всех поликультурных ценностей. К поликультурным ценностям относят также патриотизм, гражданскую ответственность, культурное самоопределение [17]. Поликультурность выступает в практическом плане как жизненная философия, провозглашающая равенство культур, уважение чужой идентичности. На этот тезис опираются многие философские концепты (школа диалога культур, культурная антропология, прагматизм и др.).

В настоящее время, обособленное существование народов и культур становится невозможным, так как интенсификация миграционных и демографических процессов, увеличение числа этнически смешанных семей, значительно расширяют рамки межэтнического взаимодействия. Люди сталкиваются с разнообразием культурного окружения [20].

Формирование этнокультурной компетентности предполагает введение обучающегося изначально в родную для него культуру, а затем и иные культуры.

На уроках истории необходимо обращать внимание на этнические процессы, в частности, мордовского края, на которые влияло передвижение племен и народностей, их столкновения, связанные с так называемым великим переселением народов, создание в Прикаспии Хазарского каганата (VI–VIII вв.), образование Волжской Булгарии (X в.). Усиление Киевской Руси, а затем и формирование в непосредственной близости к Мордовской земле других древнерусских княжеств (Московского, Рязанского, Владимиро-Суздальского, Нижегородского, Муромского), постоянные набеги с юга и юго-востока степняков-кочевников. Они ускоряли этническую консолидацию мордвы, стимулировали осмысление необходимости эрзян мокшанского сближения. В конце XIII века на территорию современной Мордовии пришли татаро-монголы. На засечно-оборонительных линиях наряду с мокшанскими, эрзянскими, русскими служилыми людьми были и татары. С конца XV века начался усиленный приток русского населения в мордовские междуречья р. Мокша, р. Инсар, р. Алатырь, р. Сура. Уроки истории позволяют обучающимся рассматривать историческое прошлое не только как сухой или занимательный материал, а через призму человеческих судеб жителей города и района, способствуют эмоциональному сопереживанию, помогают правильно сопоставлять особенности развития России и ее вовлеченность в мировое историческое, экономическое и культурное пространство.

В курсе истории, на наш взгляд, самым большим разнообразием в этом плане обладает «История Древнего мира» для 5-го класса. В 5-м классе изучаются не столько факты и даты, сколько историко-культурные явления, повлиявшие на наше настоящее. Кроме того, психологические особенности младших подростков позволяют создать ситуацию «удивления и открытия нового знания» на уроке. Пятиклассники проявляют интерес и готовность к изучению прошлого. Новый предмет интересен в силу ряда причин:

- новизна предмета;
- яркость новых сведений о прошлом;
- занимательность исторических сюжетов;
- привлекательность и яркость исторических персоналий, событий, мифологичность реальных событий.

В связи с этим обучающиеся 5-го класса готовы изучать материал о прошлом по любой теме, но все же предпочтительны для них нравственная проблематика, история повседневности, соотносящаяся с их личным опытом познания мира. Еще Жан Пиаже писал о том, что эмоциональные предпочтения, стереотипы, этническая идентичность складываются в возрасте примерно 9 лет [8]. Эти представления опираются на фольклор, язык, праздники, традиции и обычаи, моральные образцы, которые видит ребенок. Можно использовать этот сензитивный возраст, чтобы формировать толерантность, открытость, понимание широкой и богатой картины мира. Из-за этого наиболее важным на уроках истории становится не когнитивный, а личностный компонент.

Формирование поликультурной личности происходит в три основных этапа:

- изучение/познание родной культуры, родного языка. В этом главным образом участвуют агенты первичной социализации: семья, детский сад, начальная школа. Ребенок знакомится с образцами, которые в будущем будет идентифицировать как «мое»;

- знакомство с другими культурами, узнавание «других». На этом этапе важным открытием становится понимание того, что мир обладает разнообразием. Есть люди с другим цветом кожи, говорящие на других языках. Важно мягко формировать понимание того, что «другой» не значит «опасный»;

- осознание важности взаимодействия с другими культурами, необходимость их изучения. На этом этапе формируется толерантность как принятие [2].

Без опоры на национальные культурные традиции невозможно целенаправленное развитие и совершенствование образования в России. Этнокультурное образование в нашей многонациональной России вносит определенный вклад в миростроительство, организацию диалога культур, формирование толерантности у подрастающего поколения.

Этнокультурное дополнение дает расширенный, углубленный курс знаний, в том числе через элементы краеведения, интегрирует и систематизирует разрозненные представления обучающихся о быте, традициях, исторических событиях России, готовит учащихся к более глубокому осмыслению философско-культурного пространства [21].

История, представляющая собой собирательное знание об историческом опыте людей и человечества в целом, помогает найти ответы на многие актуальные вопросы современности. Это касается и такой сложной проблемы как разнообразные конфликты, разрушающие жизнь людей, дестабилизирующие общество.

Создание условий для предотвращения конфликтов, преподавая историю, могут обеспечить две диалектически связанные линии:

- «десакрализация» конфликтов в истории: отказ от доминирования материала о конфликтах и войнах в учебниках истории; разъяснение негативных последствий завоеваний и конфликтов для множества людей, общества в целом;

- «диалогизация» истории – приоритетное внимание к диалогу как форме исторического бытия; эта линия предполагает: а) раскрытие этнического, религиозного, культурного и иного многообразия человечества во все эпохи; б) рассмотрение примеров сосуществования и взаимодействия народов, социальных групп, государств; в) объяснение необходимости взаимопонимания и диалога как императива существования в современном мире [22].

Цивилизационный подход, широко используемый как в современных исторических исследованиях, так и в школьных учебниках, способствует раскрытию исторического многообразия мира. Особое значение имеет то, в соответствии с названным подходом ключевые характеристики различных человеческих сообществ – формы трудовой деятельности, их социальной организации, ценностных приоритетов – объясняются комплексом объективных обстоятельств, в том числе – географическим положением, природными условиями.

Знание об обусловленных объективными обстоятельствами и складывавшихся столетиями традициях народов помогает пониманию «другого» человека, его образа жизни, представлений, поведенческих установок и др.

Проблема состоит в том, что в системе школьных учебников цивилизационный подход, как правило, используется применительно к истории Древнего мира и Средних веков.

Обращаясь к Новому времени, многие историки вводят понятие «индустриальная цивилизация». Рассматривая его как универсальную категорию, они «забывают» о

сохраняющемся своеобразии мира, цивилизационном контексте, продолжающем существовать во многих странах, в которых сложилось индустриальное общество.

Ознакомление с этическими учениями и ценностями в контексте истории человечества позволяет учащимся выявить круг общих заповедей, сформулированных в человеческом сообществе. Они могут сделать также важное наблюдение о том, как выработанные людьми на протяжении тысячелетий этические нормы нашли воплощение в документах, определяющих права человека на жизнь, свободу, достоинство.

При раскрытии многообразия мира можно заметить, что одни явления материальной и духовной культуры существуют в течение относительно небольшого времени, а другие – на протяжении столетий. Соответственно характеризуя культуру различных исторических общностей, важно обратить особое внимание на их основополагающие элементы – этические ценности, которые в течение столетий помогали народам организовывать и сохранять жизнь новых и новых поколений, мирно сосуществовать с соседями, создавать материальное и духовное достояние, значимое для современников и потомков. Как правило, такие ценности собирательно излагаются в религиозных и светских этических учениях.

Рассмотрение наиболее значительных этических учений позволяет выделить в них, наряду со своеобразием, схожие положения. Так, в установлениях каждой из трех крупнейших мировых религий в том или ином виде осуждаются убийство, причинение зла другому человеку, кража, ложь, невоздержанное поведение.

Существенное значение для понимания значимости наиболее распространенных учений, в том числе – мировых религий, имеет выяснение того, почему то или иное учение получило широкое распространение, вышло за пределы одной страны, почему оно имеет последователей в современном мире.

При изучении истории школьники узнают о взаимодействии культур; о родстве обычаев и культурных заимствованиях у соседних народов, синтезе культур в процессе миграций.

В учебниках прослеживаются «культурные цепочки», показывающие движение культурных достижений от народа к народу, от цивилизации к цивилизации. В качестве примера можно указать на эстафету литературных памятников, сводов знаний в различных областях от античных обществ → к Византии и арабам → к европейскому средневековому обществу. Другой пример – распространение буддизма из Индии (VI–V вв. до н. э.) через Юго-Восточную и Центральную Азию в Китай (I в. н.э.), а оттуда через Корею – на Японские острова (V–VI вв.).

Информация, свидетельствующая о культурных взаимовлияниях как важнейшем слагаемом исторического опыта человечества, помогает избежать чувства национальной исключительности, способствует формированию уважения к культуре каждого народа.

Отвечая на вызовы современного исторического процесса, российская школа должна быть готова к решению проблем исторического образования в условиях поликультурного общества, когда в диалог вступают носители различных образов мира, ментальностных особенностей, этических основ, т. е. люди разных цивилизационных, этнических, культурно-исторических, локально-территориальных, лингвистических, религиозных общностей, издавна проживающих на одной территории. В российской педагогической науке складывается традиция поликультурного образования. В условиях поликультурного исторического образования учащиеся на теоретическом и практическом уровнях

овладевают системой исторических знаний, умений и навыков, выработанных в рамках нескольких картин и образов мира. Через поликультурное образование школьники также приобщаются к этнической, общенациональной (российской) и мировой культурам в целях духовного обогащения, развития планетарного сознания, умения жить в поликультурной среде. Они формируются в условиях многоуровневой идентичности, овладевают основными понятиями, определяющими культурное разнообразие мира. В них воспитывается эмоционально положительное отношение к разнообразию культур, формируются умения, составляющие поведенческую культуру мира.

Поликультурное воспитание средствами истории предусматривает адаптацию человека к различным системам ценностей в ситуации существования многих разнородных культур, учит взаимодействию между людьми с разными традициями, ориентирует учащихся на диалог культур и препятствует складыванию культурно-образовательной монополии одних народов в отношении других.

Положительную роль сыграло введение национально-региональных компонентов содержания образования, хотя и здесь существуют нерешенные проблемы. Иногда авторские концепции региональных курсов истории противоречат общим целям исторического образования, общероссийским ценностям и приоритетам, федеративным основам государственного устройства страны. В отдельных региональных учебниках этническая идентичность школьников формируется за счёт неуважительного отношения к соседям, путём подчёркивания достоинств только своего народа. Региональная история не всегда органично интегрирована в федеральную и всемирную историю. Не всегда в курсах региональной истории содержится материал о социальных, экономических, культурных и повседневных взаимодействиях, об истории миграций, совместных браков, роли женщин и меньшинств, взаимопонимания на уровне семьи, норм и ценностей мирного совместного проживания.

Проблемы преподавания конфликтов в рамках истории отдельных народов поликультурного сообщества зачастую просто описываются, но не содержат анализа деятельности людей по урегулированию и предотвращению возможных конфликтов. Особенно важно показывать обучающимся конструктивные решения по предотвращению или разрешению возникающего конфликта.

Необходимо использовать коммуникативные, интерактивные и рефлексивно-диалоговые методики и технологии, избегая монологической речи с однозначными трактовками. В процессе обучения истории желательно поощрять проектно-исследовательскую, поисковую и коммуникативно-диалоговую деятельность обучающихся.

Учитель истории создает пространство диалога на уроке: между людьми разных исторических эпох и культур по поводу того или иного события, между ними и учёными, изучающими это событие, между ними и нашими современниками, между автором учебника и учащимися, между мнением учёных и историческими представлениями, сложившимися в общественном сознании, между учащимися разных культурных традиций. За счёт этого одно и то же событие рассматривается с самых разных сторон, осуществляется мультиперспективный подход к оценке исторических событий и личностей. Вместе с тем не снимается ответственность учителя в оценке тех или иных исторических событий.

Необходимы и плодотворны контакты учителя истории и родителей учащихся, живущих в поликультурной среде. Это особенно важно в условиях, нарастания темпов миграционных процессов, усиления экстремистских ксенофобских настроений и открытой враждебности на этно-конфессиональной почве. Сегодня речь идёт не о том, чтобы сосуществовать на бесконфликтной основе с «другими», по сути, игнорируя их присутствие. Важно научиться конструктивно взаимодействовать с людьми иных культур и верований, т. е. принимать совместные решения и нести всю полноту ответственности за них ради общего блага. А значит, воспринимать как естественное состояние и положительно относиться к культурному многообразию, видеть в нём источник развития собственной культуры.

Необходимо понимать, что у детей-мигрантов существуют большие проблемы с адаптацией к новым условиям, дисциплиной, мотивацией к учению. Нередко они несут в своём сознании отпечаток морально-психологической травмы, вызванной пережитой войной, утратой родственников, необходимостью смены места жительства. У учащихся и педагогов, приехавших из других регионов и стран, может уже сложиться собственное, весьма далекое от привычного нам представления о роли тех или иных исторических личностей, о различных фактах и событиях истории, особенно касающихся взаимодействия различных народов, культур, представителей разных цивилизаций и религиозно-культурных миров.

Препятствием на пути межкультурного диалога является существование в сознании учащихся древних этнических стереотипов, которые в совокупности составляют этноцентричную картину мира и истории. Для неё характерны взгляды на мир сквозь призму культурных универсалий своего менталитета, пренебрежение к особенностям жизни соседних и отдалённых народов, представление об особой древности своего народа, нередко – уверенность в его исключительности.

Для обеспечения успешной социализации детей и молодежи сегодня особенно необходим Пантеон национальных героев – на примере их жизни и совершенных подвигов можно и должно формировать жизненную позицию входящих в самостоятельную жизнь поколений юных граждан России, отношение к национальной истории и культуре, личную ответственность за будущее своей страны. Однако каких-либо конкретных представлений о таком Пантеоне в общественном сознании нет, каждая страта имеет на этот счет свои воззрения и позицию. Между тем, пример героического особенно важен для формирования подростком Я-концепции, Я-идеального, выбора путей и средств реализации такой Я-концепции в каждодневном поведении и практической деятельности, в разработке программы самовоспитания.

Отсутствие эталонных, идеальных представлений подростка и юноши о самом себе, отсутствие ярких и привлекательных для него кумиров, «социальных эталонов» способствует дезориентации личности, усилению стихийности в ее развитии, а в итоге – углублению кризиса идентичности и неизбежному отрыву от национальной культуры [14]. Сегодня остро необходимо грамотное приобщение подростков и молодежи к подлинной национальной культуре и истории, ее героизация, акцент на «вечных» ценностях и смыслах национальной культуры (через призму истории малой родины, истории семьи и рода). Отсутствие героической истории, десакрализация национальных героев будет усиливать кризис идентичности, дезориентировать молодежь, размывать критерии истинно нравственного, истинно социального в юношеском сознании. В этом контексте

усиление противоречивости процесса этнической социализации, накопление деформаций в формировании этнокультурной идентичности детей и молодежи, деструкция общественной морали закономерно ведут к разрушению самого общества, его культуры, всей системы его внутренних отношений, всей совокупности регулятивных механизмов, регламентирующих для каждого человека пространство социально одобряемого поведения [13].

Преодоление кризиса идентичности требует смены общественной парадигмы, возвращения страны на фундамент традиционных ценностей Русского мира, к этическим нормам и смыслам русской культуры [15]. «Будущее общества, состояние его общественного сознания, его морали, образ жизни и поведение людей, их отношение к социальной реальности, к выполнению своих профессионально-трудовых функций во многом зависит от внешних – идеологических, социально-политических факторов» [4, с. 23–35]. По мнению И. Е. Булатникова, «интересы сохранения целостности российского государства, консолидации, сплочения всего общества, обеспечения его суверенитета, его социально-экономического и культурного развития требуют восстановления традиционных нравственных ценностей, коллективистской общественной морали, целенаправленного развития в молодежи ответственного отношения к своему народу, своей истории, культуре, национальному достоянию, колоссальным природным богатствам, к своему труду, совершаемому во благо всего общества, а не отдельного человека» [4, с. 11-27].

Возможно ли изменить складывающуюся ситуацию и обеспечить приход в социальную жизнь молодежи с выраженной этнокультурной идентичностью? Думается, для этого нужна политическая воля, нужна внятная и твердая позиция социальных и политических элит, нужна позиция и решительность всего Русского мира: «Надо просто хорошо воспитывать детей, надо предлагать им действительно достойные образцы нравственного поведения и отношений» [4, с. 14-35].

Борьба за приобщение молодежи к традиционной русской культуре и есть борьба за саму культуру, ее сохранение и воспроизводство в новых поколениях русских людей. В начале XX века И. А. Ильин определял состояние русской культуры как «больная культура» и видел возможность ее обновления, ее «излечения» через социально-нравственное воспитание молодежи, избавление ее от социальных пороков [9]. В этом процессе сегодня особенно важна деятельность институтов социального воспитания, включенность в эту работу главных воспитателей – семьи и школы. «Их миссия чрезвычайно ответственна. Но она может быть успешной лишь тогда, когда их социальный статус высок, когда к голосу родителей и учителя прислушиваются, когда с ними считаются; когда позиция старшего поколения не высмеивается и не подвергается остракизму, когда духовно-нравственный опыт предшествующих поколений не становится предметом политических спекуляций и фальсификаций.

Надо учиться заново быть русскими, любить и ценить свой народ, свою историю и культуру, уважать прошлое и моральный выбор отцов. Надо перестать заниматься переписыванием своей истории в угоду политической конъюнктуре. Надо ценить жизнь и понимать ее быстротечность. Надо уважать человеческую личность и ее право быть самой собой. Только в этом случае в самостоятельную взрослую жизнь выйдут действительно духовно богатые, интеллектуально состоятельные молодые люди, способные жить в

демократическом гражданском обществе, строить свое будущее, опираясь на традиции и опыт своей национальной культуры» [4, с. 27].

Успешная инокультурация молодежи, интериоризация подростками и юношеством системы традиционных духовных ценностей предполагает наличие условий для самоидентификации молодежи, осознания своей принадлежности к истории и культуре своего этноса [7]. Необходимо целенаправленно создавать среду, в которой такое родство с национальной культурой порождало бы в личности ощущение внутреннего единства, формировало общность переживаний и настроений, смыслов и ценностей; чтобы такая среда становилась продуктом жизнедеятельности самих молодых людей, предлагая им традиционные способы самореализации природных сущностных сил; чтобы внутренняя интуиция, внутренний голос – голос совести и национального духа – позволял молодому человеку с гордостью произносить «Я – русский!».

Образовательные функции музеев не являются ни для кого секретом. Музей – это хранитель вещей, которые редко можно встретить в современной обыденной жизни, это источник информации и место познания новых фактов. Поэтому не удивительно, что образовательные организации часто создают свои музейные уголки или целые музеи.

В идеале школьный музей этнографии или местной истории может быть центром, аккумулирующим деятельность педагогов и обучающихся по этнокультурному содержанию образования. Данная роль музея обусловлена необходимостью ведения разных видов деятельности и информационным полем коллекций. Функционирующий музей предполагает постоянную работу по пополнению фондов, их изучению, разработке новых выставок и экскурсий. Часть данных работ можно реализовать с привлечением обучающихся или ученической группы музейного актива. Разнообразие видов деятельности позволяет выстроить работу с учетом интересов и способностей школьников.

Необходимо отметить, что исследовательские и информационные продукты музеев образовательных организаций могут быть более разнообразными, отвечать разным потребностям и целям образовательной деятельности. Например, это могут быть статьи в школьной газете, карты распространения предметов и традиций, различные схемы (народного хозяйственного календаря, сравнения орнаментов, этапов получения и обработки молочных продуктов и т. д.), комиксы (об истории возникновения населенного пункта, о праздничном или семейном обряде). Все данные музейные продукты предполагают исследовательскую и творческую работу, они могут быть созданы усилиями обучающихся, а своей доступной формой изложения привлечь внимание других школьников.

Ведение музейных описей и картотек в современных условиях может быть реализовано с помощью разных электронных программ. Новые технологии всегда интересны детям, их использование мотивирует к деятельности даже тех учащихся, которые обычно неусидчивы и не готовы к монотонной работе. Сама форма электронной картотеки более мобильна, если в ней кроме описаний включены фотографии предметов, она может использоваться как учебное средство.

Разработкой и созданием экспозиций (выставок) обычно педагоги занимаются самостоятельно без привлечения учащихся, хотя данный вид деятельности способствует развитию творческих и менеджерских способностей детей. Подобные задачи лучше давать старшим учащимся, имеющим опыт реализации проектов. Регулярное обновление

экспозиций и создание новых выставок необходимо для современных школьных музеев. Данное условие способствует поддержанию интереса детей и повышает имидж музея в условиях конкуренции с другими источниками получения информации.

Неотъемлемой частью музейной деятельности является проведение экскурсий. Учащиеся проходят специальную подготовку, учатся вести рассказ и диалог, осваивают правила работы с группой. Кроме экскурсионной работы дети привлекаются к организации других мероприятий. Одной из популярных образовательных и досуговых форм является проведение народных праздников (Святочные гадания, Масленица, Пасхальные игры и др.), в которых ребята становятся непосредственными участниками и эмоционально проживают ритуальные действия традиционных обрядов [11, с. 126]. Представители музейного актива или фольклорные коллективы при музее обыгрывают театрализованные сценки или исполняют для посетителей произведения устного народного творчества, оживляя своим выступлением предметный ряд экспозиций [10, с. 107].

При наличии в школе разных выставок и экспозиций занимательными будут квестовые игры. Для детей младшего возраста подойдут некоторые народные игры. Познавательными окажутся игровые исторические реконструкции. Во время экскурсий и других мероприятий не обязательно реконструировать полный процесс, можно использовать лишь некоторые элементы прошлого быта, которые будут выполнять функцию воссоздания событий и погружения в них детей. Такими элементами успешно послужат лингвистические единицы (формулы приветствия, благодарности, устаревшие термины и т. п.), произведения малого фольклорного жанра (поговорки, загадки), элементы народного костюма (пояс, головной убор), акциональная составляющая (танцевальные или имитирующие хозяйственную деятельность движения). Считаем, что педагогам необходимо постоянно расширять варианты игровых мероприятий с использованием музейного пространства, так как данная форма увлекает детей и позволяет ненавязчиво знакомиться с новой информацией, позитивно воспринимать особенности быта предков.

Музейная деятельность, как было описано выше, включает большой объем работы, с которым не всегда может справиться один педагог. Необходимо сотрудничество между педагогами в решении отдельных задач. Кроме этого, музейную деятельность обогащает сетевое взаимодействие с другими организациями. Еще важными условиями являются постоянное обновление выставок, разработка новых мероприятий, учебных материалов, учет интересов детей при распределении работы и доверие им в реализации музейных задач.

Таким образом, культурные традиции, их преемственность являются основой определения содержания школьного исторического образования, которое реализует задачи, направленные на развитие личности, в целом на формирование человека культуры, наделенного опытом приобретения знаний, умений, выработки ценностных ориентиров.

Родина, родной язык, природа, народ, история и культура народа – все эти понятия прежде всего становятся основой становления личности, так как именно эти понятия при всех социальных изменениях в мире остаются с человеком, пусть даже в его памяти. Устойчивость этих понятий уже изначально содержится в корне слов: на-род, Род-ина, при-род-а». «Род – корень великого содержания; он означает: дающий жизнь и ее продолжающий. Хоровод светлых слов рождается из этого корня. Говорим: родник, и

воображение рисует чистый, животворный, из недр матери-земли текущий ручей. Скажем: Родина, и мыслим: дорогая, самая близкая сердцу страна» [16].

Значит, человек, как частица рода, уже что-то имеет в своем «корне» (родители, семья, предки), он уже самобытен (Я), и осознание этой самобытности – путь к становлению личности, богатой родством с народом. Но личность не является законсервированным образованием пусть даже самых лучших качеств, она таковой будет только при постоянном развитии своих качеств, их действительности. Именно в школе, в школьной среде воспитывается личность, получая максимальную возможность для ее совершенствования, проверки в социуме на состоятельность, личность творческая, духовная, готовая творить добро, с национальным самосознанием, ставящая вечные ценности народа превыше всего. И если мы хотим иметь созидающее общество, строящее будущее великой Родины, то важнейшей задачей школы с использованием исторического образования в этом является воспитание на народных идеалах добра, воспитание национального самосознания (свое лицо в великом «хороводе» народов), ведь именно многоликая Россия – наше главное богатство и достояние [23].

Заключение. Уроки истории, в содержании которых национальная культура является системообразующей и содержательной основой всей поликультурной парадигмы, вовлекает каждого ученика в процесс освоения духовных ценностей общества. Во взаимодействии с окружающей средой происходит процесс развития личности, обретения значимых уже не только для себя, но и общества в целом, качеств.

Среда, одухотворенная красотой природы, предметов творчества, взаимоотношений людей – это художественный мир детей, в котором обнаруживаются пристрастия детей, формируются ценностные ориентиры. Как сохранить этнокультурные ценности в поликультурном образовательном пространстве, в мире глобализации, информационных технологий, перемещения народов, вновь обретения малой родины? – Это, конечно, вопрос современного российского образования и ее составной части – истории.

### Список литературы

1. Алтынкович Е.Е., Петрова Г.Д. Трансформация культурных ценностей личности в информационном обществе. Чебоксары: Чуваш. гос. пед. ун-т, 2016. 179 с.
2. Апанасенко О.М. Приемы формирования поликультурных ценностей у обучающихся на уроках истории // Вестник Пермского государственного гуманитарно-пед. университета. Серия № 3. Гуманитарные и общественные науки 2020. С. 88–94.
3. Бессарабова И.С. Поликультурное образование в России и США: к постановке проблемы // Современные проблемы науки и образования. 2008. № 5. С. 59–62
4. Булатников И.Е. «Кризис культуры» и русское образование: социально-нравственные основы сохранения и воспроизводства русского мира // Русский мир и русское образование в условиях глобализации культуры. Монография / Под ред. И. Е. Булатникова, А. В. Репринцева. М., 2015. 256 с. С. 11–27.
5. Булатников И.Е. Развитие системы нравственных ценностей молодежи в условиях кризиса культуры: диалектика вечного и временного // Психолого-педагогический поиск. 2012. №4 (24). С. 23–35.
6. Булатников И.Е. Этические основы русского образования в зеркале национальной истории и культуры: перечитывая наследие К. Д. Ушинского // Известия РАО. 2014. №3. С. 14–35

7. Волков Г.Н. Этнопедагогика : Учеб. для студ. сред. и высш. пед. учеб. завед. 2-е изд., испр.и доп. М., 2000. 176 с.
8. Выготский Л.С. Мышление и речь. М., 2012. 82 с.
9. Ильин И.А. Путь к очевидности. М., 1993. 430 с.
10. Масагутова Г.Г. Духовное воспитание средствами школьного музея // Этническая культура и современная школа. Пермь, 2007. Вып. 3. С. 107–108.
11. Попова Н.Д. Расширение культурно-образовательного пространства средствами музея // Этническая культура и современная школа. Пермь, 2007. Вып. 4. С. 125–128.
12. Поштарева Т.В. Формирование этнокультурной компетентности // Справочник заместителя директора школы. 2009. №7. С.43–51.
13. Репринцев А.В. Культурно-образовательная среда в становлении личности русского человека // Педагогика. 2015. №1. С. 88–96.
14. Репринцев А.В. Методологические проблемы современного социального воспитания молодежи или есть ли сегодня социальный заказ на воспитание коллективистов? // Вестник Костромского гос. университета. 2011. №4. С. 131–137.
15. Репринцев А.В. Проблемы приобщения юношества к истории и культуре Отчего края в контексте традиций и опыта русской педагогики // Известия РАО. 2014. № 3 (31). С. 75–93.
16. Троицкий В.Ю. Русская словесность и современное образование // Славянская культура – образованию: Материалы международной научно-практической конференции. М., 1999. С. 140–147.
17. Шаймарданова О.А., Брусова Л.В. Структура поликультурного образования Дж. Бэнкса в США // Молодой ученый. 2016. № 14(118). С. 581–583.
18. Щупленков О.В., Щупленков Н.О. Инновационный характер гуманитарных технологий в образовании // Новые методы обучения и воспитания детей и подростков: коллективная монография / отв. ред. А.Ю. Нагорнова. Ульяновск: Зебра, 2019.
19. Щупленков О.В., Щупленков Н.О. Значение системно-деятельностного подхода в системе исторического образования // Категория «социального» в современной педагогике и психологии. Материалы 8-й всеросс. научно-практич. конференции с дистанционным и междунар. участием. Научно-образов. центр «Перспектива». Ульяновск, 2020. С. 568–575.
20. Щупленков О.В., Щупленков Н.О. Образовательная школа в условиях социально-экономического кризиса – вызов времени // Общеобразовательная школа: новые методики и технологии: коллективная монография / отв. ред. А.Ю. Нагорнова. Ульяновск: Зебра, 2018. С. 5–16.
21. Щупленков О.В., Щупленков Н.О. Регионализация как важный элемент конкурентоспособности национальной системы высшего образования России // Высшее образование: проблемы и трансформации: коллективная монография / отв. ред. А.Ю. Нагорнова. Ульяновск: Зебра, 2019. С. 464–476.
22. Щупленков О.В., Щупленков Н.О. Формирование новых образовательных технологий как фактор повышения качества и доступности образования // Современные подходы в отечественном и зарубежном образовании: коллективная монография / отв. ред. А.Ю. Нагорнова. Ульяновск: Зебра, 2018. С. 123–133.
23. Этнопедагогика как фактор сохранения российской идентичности: сборник материалов Международной научно-практической конференции, посвященной 90-летию со дня рождения академика Г.Н. Волкова / Отв. ред. С.Л. Михеева. Чебоксары, 2017. 590 с.

## **ГЛАВА 4. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ДОШКОЛЬНИКОВ И ШКОЛЬНИКОВ И СПОСОБЫ ИХ РЕШЕНИЯ**

### **4.1. Проблема психологической профилактики химической аддикции у подростков**

В современном мире значительно распространены аддиктивные расстройства. Данная тенденция объясняется наличием кризисных ситуаций, которые были вызваны неконтролируемыми и непредсказуемыми социально-экономическими преобразованиями, нарастающей тревогой населения, беспокойством о безопасности здоровья и жизни, социально-стрессовыми явлениями. Осложнение факторов жизнедеятельности приводит к поиску вариантов преодоления перманентной фрустрации. Возникает стратегия аддиктивного личностного реагирования, как форма отклоняющегося поведения. Она характеризуется формированием жизненных установок на фоне трансформации своего сознания и психического состояния с помощью употребления определенных химических веществ и/или фиксацией на видах деятельности, которые закрепляют интенсивные эмоции [1, с. 225].

В контексте развития личности, подростковый возраст – это психологический переход от детства к взрослости, который представляется как трудный, критический и переломный возрастной период [2, с.142]. Подростки не всегда готовы самостоятельно справиться с возникающими стрессовыми ситуациями, проблемами и сложными задачами, вследствие этого они предпочитают уход от реальности, отстранение от непонятной для них действительности, что способствует развитию аддикций [3, с. 180]. Отклонения поведения в пубертатном периоде зачастую выявляются на этапах психологической и социальной дизадаптации, имеющие отрицательные последствия для психики подростка [4, с. 217]. Современные научные данные указывают на то, что социальные условия с высоким информационным напряжением, недостаток единой системы норм, ценностей и традиций, социальное расслоение влияют на психическое состояние каждой личности и общества в целом и провоцирует спрос подростков на психоактивные вещества [5, с. 172].

По данным Всемирной организации здравоохранения (ВОЗ) тревожной тенденцией на сегодняшний день является омоложение возраста несовершеннолетних, имеющих склонность к аддикции. Так, согласно статистике Роспотребнадзора, «первые пробы» психоактивных веществ стали наблюдаться у детей 6 - 7 лет, при этом среди подростков от 13 до 16 лет эпизодически или регулярно употребляют алкоголь 33 % юношей и 20 % девушек, а наркотики – 40 % мальчиков и 16 % девочек, соответственно (ВОЗ, Роспотребнадзор) [6].

В отношении несовершеннолетних предрасположенность и влечение к употреблению психоактивных веществ детерминирует их социально-экономическую неуспешность в будущем [7. С. 26]. Согласно исследованиям, сформированная химическая аддикция у подростков в период от 12 до 18 лет жизни, связывается с серьезными нейробиологическими последствиями для личности. Данные факты связаны с морфологическими отличиями и функциональными особенностями мозга ребенка и взрослого. Нейрогормональные изменения в гипоталамо-гипофизарной системе влияют на поведение подростков и прокладывают фундамент для освоения навыков решения проблем в дальнейшей жизни. Подростки, имеющие сформированную форму химической аддикции, имеют более высокий, чем в популяции уровень сопутствующей психической

патологии и чаще сообщают о психических травмах, физическом и сексуальном насилии. Высокая степень социальной зависимости, наличие в психическом статусе эмоциональной неустойчивости, «незрелость» синдромальных образований интоксикации и абстиненции при употреблении наркотических средств являются особенностями течения химической аддикции у подростков [8, с. 158].

В.В. Гульдман и А.М. Корсун, аддиктивное поведение рассматривают как паттерн склонности к поиску впечатлений. Личностные особенности подростков, имеющих опыт употребления психоактивных веществ, описываются как «novelty seeking», то есть как ищущие новизну, новых ощущений, стремящиеся изменить свое состояние. В характерах аддиктов авторы отмечают такие черты как импульсивность, экстравагантность, агрессивность и антисоциальность [1, с. 226]. Исследователи считают, что существует три причины возникновения аддиктивного поведения у подростков:

- выраженная потребность в поиске впечатлений с одновременной трудностью реализации её в социуме и как следствие отклоняющееся поведение направлено на преодоление фрустрации;

- аддиктивное поведение – как проявление невротических реакций, распространенных среди подростков;

- формирование аддикций обусловлено общей неразвитостью сферы потребностей [1, с. 226].

Влияние на личностные, социальные и психобиологические детерминанты в целях профилактики аддикций предпринимаются в рамках различных дисциплин: медицины, психологии, педагогики, социологии, юриспруденции и др., но до сих пор остается актуальная проблема в оказании помощи подросткам, столкнувшимся с химической формой аддиктивного поведения – это повышение качества профилактических, лечебно-диагностических и реабилитационных мероприятий [9, с. 378]. Увеличение числа несовершеннолетних, страдающих химической зависимостью, недостаточность научной разработанности ставит задачу построения эффективной системы профилактики и преодоления социальной девиации [10, с. 1]. На основании статистических данных можно предположить, что профилактические программы не дают качественных результатов, в связи с этим возрастает необходимость разработки программ и экспериментального изучения эффективности вторичной профилактики, которые будут направлены на работу с несовершеннолетними, эпизодически употребляющими психоактивные вещества [10, с. 2].

Вторичная психологическая и социальная профилактика основана на том, чтобы задержать манифестацию и развитие химической зависимости. В неё включают не столько раннюю диагностику и выявление, сколько континуум мероприятий направленных на предотвращения рецидивов и послерецидивное лечение употребления психоактивных веществ [11, с. 463]. Основной и главной задачей вторичной психопрофилактики является своевременное принятие решения и оказание оздоровительных мер химическому аддикту, то есть предупреждение формирования патологического влечения к принимаемому интоксиканту [12, с. 169]. Важная часть профилактики химической аддикции включает в себя не только предоставление информации о последствиях, опасности употребления психоактивных веществ, о механизмах формирования зависимости от наркотиков или алкоголя, но и психологическая работа, которая направлена на успешное совладание с критическими ситуациями, противодействию негативному влиянию социума,

становлению «личностного иммунитета» [1, с. 228]. Согласно мнению Лаптева Л.Г. и соавт. психолого-педагогическая вторичная профилактика направлена на научение подростка получать удовольствие адекватными способами, реализовывать свои потребности в общении, любви, преодолевать конфликтные и фрустрирующие ситуации, управлять своими эмоциями, что они обозначают как «искусство жизни» [13, с. 175].

Реализация технологии вторичной профилактики подразумевает опору на «здоровое», что есть в подростке и необходимость обращаться к существующей проблеме на том уровне, на котором она возникла. Для пубертатного периода характерно проявление деструктивной тревоги самораскрытия, и смысл вторичной профилактики основан на ее минимизации [14, с. 107], [15, с. 74]. Согласно анализу Иванченко Т.П. и соавт., эффективной формой психологической коррекции с подростками, имеющих опыт употребления психоактивных веществ, является групповые мероприятия создающие идеальные условия для тренировки механизмов контроля патогенных воздействий в соответствии с точкой меньшего сопротивления акцентуации характера каждого участника тренинга. Данный подход сможет привести к расширению временной перспективы подростка, повышению чувства ответственности за свои поступки, устранение инфантильных, неадаптивных форм психологической защиты, формирование навыков решений проблем [16, с. 105].

Для достижения вышеописанных характеристик необходимо создание условий, которые позволят негативной тревоге уменьшится или полностью исчезнуть, при этом увеличатся возможности безопасного риска самораскрытия. Формирование данной атмосферы при групповой работе с подростками, позволяет им находить в себе актуальные возможности и преодолевать трудности на пути отказа от наркотических средств или алкоголя.

Работа с аддиктивными подростками подразумевает вывод участников группы на уровень приобщенности к своему внутреннему миру. В ходе вторичной психологической профилактики внутреннее непринятие себя переходит в позицию интереса к собственной персоне, а затем к сознательному пониманию своих внутренних запросов и, вследствие этого, освобождение привнесенных извне надуманных или искусственных приобщенных требований к себе. Результатом будет являться дезактуализация необоснованных претензий подростка к себе и окружающему миру. Таким образом, проблема перестает быть угрозой и превращается в возможность реализации личности несовершеннолетнего [1, с. 225].

Исследование Габер И.В. и соавт. показало, что при использовании модели профилактики по методу «профилактической психодрамы» в отношении школьников 13-18 лет, включающее в себе приемы социального партнерства, экзистенциально-гуманистического тренинга навыков урегулирования конфликтов, драматизации и групповой дискуссии приводит к значительным результатам. Данный междисциплинарный подход позволил повысить у подростков способности к саморегуляции своего самочувствия и поведения, сформировать ценностно-смысловую основу, помогающую принимать выбор стратегии поведения в стрессовых ситуациях и оптимизировать внутрисемейные отношения [7, с. 50], [18. С. 139], [19, с. 110].

Для обозначения навыка «личностного иммунитета» Т.С. Bateman, G.M. Crant ввели понятие «проактивная личность», которое подразумевает, что в противоположность стандартным пассивным стратегиям адаптации должна быть сформирована тенденция

сознательно и инициативно воздействовать на окружающих людей и обстоятельства жизни. Подростки, у которых развита проактивность как личностная черта характеризуются независимостью от ситуационных, хаотичных факторов, способностью осознанно вызывать изменения в социуме. Лица, склонные к химической аддикции, не проявляют высокую проактивность и демонстрируют следующие модели поведения: пассивность и реактивность, предпочитают адаптироваться к ситуации вместо того, чтобы влиять на неё. Согласно мнению авторов, проактивность способствует сохранению и укреплению здоровья, помогает эффективно преодолевать жизненные трудности. Рассматривая проактивность с когнитивной точки зрения – это жизненная позиция, при которой подросток осознанно выбирает стиль поведения, инициирует свою активность, формирует нужные реакции у окружающих. Модель вторичной профилактики, направленной на формирование и развитие проактивной личности, является эффективным и перспективным направлением, так как происходит трансформация от внешнего локуса контроля к внутреннему и несовершеннолетние начинают нести ответственность за те события, которые с ними происходят [20, с. 163].

Таким образом, проведенный анализ современных научных данных показал, что происходит увеличение числа несовершеннолетних, склонных к отклоняющемуся поведению, а механизмы развития приобщения к психоактивным веществам, анализируется в рамках различных схем. Аддиктивное поведение характерно рассматривать как: реакцию на психогению в детском возрасте, склонность к поиску впечатлений, отсутствие личностного иммунитета, неумение брать ответственность за свою жизнь, избегание трудностей, попытку контролировать собственные переживания, низкий уровень проактивности. В связи с высоким распространением химической зависимости, необходимо разрабатывать систему вторичной профилактики, основанную на достоверных исследовательских данных.

### Список литературы

1. Располова Н.И., Джамантаева М.Ш., Мархабаева Р.А. Роль социальных и личностных факторов в генезе аддиктивных расстройств // Вестник Казахского Национального медицинского университета имени С.Д. Асфендиярова. 2019. № 1. С. 228-236.
2. Куприянова Е.Р. Профилактика аддиктивного поведения у подростков // Развитие современной науки: теоретические и прикладные аспекты. 2017. № 22. С. 142 -143.
3. Романова Д.В. Исследование аддиктивного поведения подростков // Молодежь Сибири – науке России. 2019. С. 179-181.
4. Семакина Н.В., Злоказова М.В. О необходимости разработки скрининг-тестов для выявления донозологических форм психических и аддиктивных расстройств у подростков // Вопросы психического здоровья детей и подростков. 2017. Т. 17, № S2. С. 216-217.
5. Горбачева А.С., Ковалева Н.В. Профилактика аддикций у подростков средствами тренинга // Казанский педагогический журнал. 2016. № 2-1(115). С. 172-176.
6. Всемирная организация здравоохранения. Европейское региональное бюро [Электронный ресурс]. URL: <http://www.euro.who.int/en> (дата обращения (18.06.2021г.)
7. Бузина Т.С. Склонность к риску как психологическая мишень профилактики зависимости от психоактивных веществ // Профилактическая медицина. 2015. Т. 18, № 4. С. 23-27.

8. Кибитов А.О. Биопсихосоциальная модель реабилитации в наркологии: роль генетических факторов // Общественное психическое здоровье: настоящее и будущее. Сборник материалов VI Национального конгресса по социальной психиатрии и наркологии. 2016. С. 158-159.
9. Деткова И.В., Леонтьева А.В., Ковалева Н.В. Формирование психологической устойчивости как средство профилактики аддикций у подростков // Казанский педагогический журнал. 2016. № 2-2 (115). С. 378-382.
10. Корчагина Г.А., Фадеева Е.В. Оценка эффективности программ профилактики потребления психоактивных веществ // Медицинская психология в России. 2015. № 2 (31). С. 1-12.
11. Калиниченко О.Ю., Башманов В.В., Подходы к диагностике и коррекции аддиктивного поведения // Научные труды Калужского государственного университета имени К.Э. Циолковского. Сер. «Гуманитарные науки». 2015. С. 460-465.
12. Москвин П.Н., Цыганков Е.Д., Сирота Н.А. Экзистенциально-гуманистическая модель профилактики зависимости от психоактивных веществ // Мир науки, культуры, образования. 2011. № 3 (28). С. 166-171.
13. Нинилина Г.А. Профилактика аддиктивного поведения подростков в рамках проекта трудовой направленности // Традиции и инновации в педагогическом образовании. 2017. С. 174-177.
14. Петрова Д.М., Лаптев Л.Г., Манохина О.А. Проблемы профилактики наркозависимости среди несовершеннолетних // Человеческий капитал. 2015. № 3 (75). С. 104-110.
15. Крылова Н.В. Реабилитационный прогноз как фактор успешной психокоррекции аддиктивного поведения // Актуальные проблемы психологического знания. 2012. № 3 (24). С. 74-81.
16. Иванченко Т.П., Валиева Д.Р., Шафигуллина Р.Р. Коррекция аддиктивного поведения подростков // Вопросы психического здоровья детей и подростков. 2017. Т. 17, № S2. С. 105-106.
17. Габер И.В., Москвитин П.Н., Турбинский В.В. Междисциплинарный подход в профилактике аддиктивного поведения школьников // Вопросы психического здоровья детей и подростков. 2017. Т. 17, № S2. С. 50-51.
18. Александрова Н.А., Москвитин П.Н. О новом групповом психогигиеническом методе профилактики употребления психоактивных веществ среди подростков // Актуальные вопросы современной медицины. Материалы I Дальневосточного медицинского молодежного форума. 2017. С. 137-139.
19. Благоев Л.Н. Медико-гигиенические факторы профилактики аддиктивного заболевания (зависимости от психоактивных субстанций) у детей и подростков // Профилактика зависимостей. 2019. № 2(18). С. 108-114.
20. Кобзева Л.С., Ерзин А.И. О роли проактивной личности в профилактике зависимого поведения // Общественное психическое здоровье: настоящее и будущее. Сборник материалов VI Национального конгресса по социальной психиатрии и наркологии. 2016. С. 162-163.

## **4.2. Формирование профессиональной идентичности старших подростков посредством тренинговых занятий**

Одной из задач национального проекта «Образование» (проект «Успех каждого ребенка») является ранняя профориентация школьников, внедрение в педагогический процесс индивидуальной учебной программы в соответствии с выбранными профессиональными компетенциями в рамках реализации проектов «Билет в будущее» и «Проектория». При этом важно учитывать результаты освоения основной общеобразовательной программы, дополнительных общеобразовательных программ, программ профессионального обучения.

В современных условиях изменяющегося содержания мира профессий все чаще старшие подростки сталкиваются с кризисом профессионального выбора. Недостаток информации о преобразованиях на рынке труда влияет и на остальных участников образовательного процесса: представителей педагогического коллектива, родителей. Многие родители порой не знают специфики формирования профессиональной идентичности подростка, не владеют информацией об атласе современных и востребованных профессий на рынке труда. Педагоги и воспитатели сталкиваются с трудностями в разработке индивидуального образовательного маршрута ученика, составлении плана работы по профессиональному самоопределению старшеклассников, в выборе активных форм и методов работы, которые позволяли бы учитывать интересы, способности, склонности и запросы ребят. Загруженность педагогов-психологов, малое количество часов, отводимых на изучение профессиональных интересов учащихся предпрофильных классов и личностной профессиональной перспективы учащихся профильных классов, не позволяет глубоко и тщательно исследовать личностную позицию старшеклассников в отношении спектра современных профессий и сформировать у них положительный образ той или иной профессии.

Старший подросток определяется с будущей профессией и знакомится с профессиональными ценностями, требованиями, правилами и нормами примерно в восьмом, девятом, десятом, одиннадцатом классах. При этом, в девятом (одиннадцатом) классе он уже направляет внимание на построение дальнейшего образовательного маршрута, делает окончательный выбор предметов для тщательного изучения и сдачи итоговой аттестации, осуществляет подбор высших или средних специальных учебных заведений. Результаты социологических исследований лаборатории социально-профессионального самоопределения молодёжи Института стратегии развития образования РАО показывают, что примерно 67% учащихся выпускных классов не имеют ни малейшего представления о своём дальнейшем профессиональном пути и о содержании дальнейшего образования, при этом многие из них возлагают ответственность за выбор профессии на родителей.

На разных этапах развития отечественной педагогики и психологии вопросами профессиональной идентичности занимались К.А. Альбуханова-Славская, Э.Ф. Зеер, Л.Б. Шнейдер, Н.С. Пряжников, В.Т. Лисовский, Н.Л. Иванова, Ю.П. Поварёнков, В.С. Шаповалова и др.

Профессиональная идентичность выступает как бы связующим звеном двух видов идентичности: личностной и социальной. Она является сугубо индивидуальной

характеристикой каждого индивидуума и следствием тех социальных условий, в которых этот индивидуум оказался.

Профессиональную идентичность определяется через понятие профессионального «образа Я», который включает в себя профессиональные стереотипы и уникальность собственного «Я» (Э.Ф. Зеер); осознание личностью своей тождественности с профессиональной общностью, а также оценка этой общности, психологическая значимость членства в ней, разделяемые профессиональные чувства, своеобразная ментальность, ощущение своей профессиональной компетентности, самостоятельности и самоэффективности, то есть переживание своей профессиональной целостности и определённости (Л.Б. Шнейдер); концептуальное представление человека о своём месте в профессиональной группе или общности, которое сопровождается ценностными и мотивационными ориентирами, а также субъективным отношением своей профессиональной принадлежности (Н.Л. Иванова); системная характеристика субъектно-социально-деятельностного соответствия с деятельностью, социумом и самой этой личностью (Е.П. Ермолаева).

Профессиональная идентичность является результатом активного процесса, отражающего представление субъекта о себе как о профессионале (настоящем или потенциальном), собственном пути профессионального развития, и сопровождающийся ощущением собственной профессиональной определённости.

Профессиональная идентичность характеризуется такими показателями как: профессиональные ценности и мотивы, профессиональная Я-концепция и позиция, профессиональные установки и убеждения (Ю.П. Поваренков) [8].

Профессиональная идентичность связана с такими понятиями как: профессиональное самоопределение, профессиональный выбор, профессиональная ориентация.

Многие исследователи считают, что профессиональная идентичность личности начинает формироваться на этапе профессиональной подготовки. Однако её основы закладываются ещё на этапе школьного обучения. Старшеклассниками в процессе профессионального выбора важно осознавать специфику, культуру, ценности, нормы, правила и требования к той или иной профессии. Пик профессионального самоопределения приходится именно на старший подростковый возраст. Старший подростковый возраст – это возраст активного самопознания, самопонимания, самоанализа. Познавая собственные склонности и способности, особенности и интересы, подросток строит дальнейшие жизненные планы в соответствии с результатами самоанализа. Старшеклассники начинают проявлять гораздо больший интерес к школе и учению, при этом, учение приобретает непосредственный жизненный смысл. Старшеклассники испытывают потребность приспособиться к условиям жизни взрослых людей, и в то же время, они в активном поиске, в результате которого пытаются найти своё место в жизни. Уверенность подростка в своих силах и адекватная самооценка являются благополучными предпосылками к формированию профессиональной идентичности.

Для изучения статусов профессиональной идентичности старшеклассников А.А. Азбель и А.Г. Грецов выделили четыре типа:

1) неопределённая профессиональная идентичность: состояние характерно для оптантов, которые не имеют прочных профессиональных целей и планов, и при этом не пытаются их сформировать, выстроить варианты своего профессионального развития;

данный статус характерен для подростков, родители которых не хотят или не имеют времени проявлять активный интерес к профессиональному будущему детей;

2) навязанная профессиональная идентичность: состояние характерно для подростка, который выбрал свой профессиональный путь, но сделал это не путём самостоятельных размышлений, а прислушавшись к мнению авторитетов (родителей или друзей); но нет никакой гарантии, что выбранная таким путём профессия будет отвечать интересам и способностям самого человека;

3) мораторий (кризис выбора) профессиональной идентичности: состояние характерно для подростка, исследующего альтернативные варианты профессионального развития и активно пытающегося выйти из этого состояния, приняв осмысленное решение в отношении своего будущего; юноши и девушки размышляют о возможных вариантах профессионального развития, примеряют на себя различные профессиональные роли, стремятся как можно больше узнать о разных специальностях и путях их получения; на этой стадии нередко конфликты и неустойчивые отношения с родителями и друзьями;

4) сформированная профессиональная идентичность: подростки готовы совершить осознанный выбор дальнейшего профессионального развития или уже его совершили; они уверены в себе, прошли «кризис выбора» и самостоятельно сформировали систему знаний о себе и о своих профессиональных ценностях, целях и жизненных убеждениях [1].

Анализ исследований показывает, что в целом, работа по формированию профессиональной идентичности включает в себя:

1) диагностику, изучение и развитие интересов старшеклассников, их склонностей и способностей;

2) профессиональное просвещение всех участников образовательного процесса;

3) формирование положительного образа профессии посредством специально разработанных программ, позволяющих подростку сделать осознанный выбор своего профессионального развития.

Работа по профессиональному самоопределению тесным образом связана с формированием личностного самоопределения старшеклассника (осознание своих способностей, склонностей, построение своего мировоззрения и системы ценностей).

Переход к сформированному статусу профессиональной идентичности старшеклассника также требует создания особых психолого-педагогических условий (обстоятельств), использование различных методов, форм и средств работы, к числу которых и относятся тренинговые занятия.

По мнению В.С. Шаповаловой, основными принципами такой работы со старшеклассниками выступают:

1) принцип сознательности, предопределяющий полную информированность учащихся о выбранной профессии;

2) принцип самостоятельности – все заключения, предоставленные учащимся образовательной организацией, семьёй, службами носят исключительно рекомендательный характер;

3) принцип свободы выбора профессии предопределяет учёт потребностей и востребованности избранной профессии на рынке труда, индивидуально-психологических особенностей и состояния здоровья выпускника [12].

Т.В. Малютина в качестве основных критериев формирования адекватной профессиональной идентичности студентов выделяет:

- 1) положительную самооценку;
- 2) уровень притязаний и готовность к развитию личности в профессиональном плане;
- 3) принятие норм и ценностей, характерных для конкретного профессионального сообщества;
- 4) академическую успешность и успеваемость по предметам и дисциплинам, необходимым для конкретной профессии;
- 5) положительное отношение к профессиональной деятельности на производственных практиках [7].

По формированию профессиональной идентичности старших подростков важен комплексный подход, поскольку взаимодействие родителей, педагогов, социальных педагогов, психологов и самого подростка позволит развести не только функции и содержание работы участников образовательного процесса, но и оказать содействие в профессиональном самоопределении старшеклассников. Так функциями социального педагога выступают прогностическая, дидактическая, организационная, посредническая; психолога – диагностическая, прогностическая, коррекционная, дидактическая, посредническая; педагога – дидактическая и прогностическая; родителей – организационная и прогностическая (В.С. Шаповалова) [12].

Работа по формированию профессиональной идентичности старших подростков включает в себя следующие направления:

1. Просвещение: знакомство школьников с актуальными особенностями мира профессий, с потребностями современного общества в специалистах, формирование положительного образа будущей профессии.

2. Диагностика: изучение профессиональных интересов, склонностей, способностей, перспектив профессионального и личностного развития старшеклассников.

3. Консультирование: оказание индивидуальной адресной и групповой психологической помощи старшим подросткам в установлении соответствия между профессиональными требованиями и индивидуально-психологическими особенностями личности; снижение психологической напряженности и сохранение психического здоровья старших подростков, формирование позитивного настроения и уверенности в будущем.

4. Развивающая работа: комплекс мероприятий, форм, методов работы, способствующих развитию у старших подростков собственной активности в выборе профессии и формированию внутренней готовности самостоятельно и осознанно планировать, корректировать и реализовывать перспективы профессионального развития.

Таким образом, формирование профессиональной идентичности старших подростков – многоаспектный процесс, включающий в себя комплекс мероприятий на самопознание и профессиональную ориентацию, на развитие рефлексивности, предполагающий взаимодействие всех участников образовательного процесса. Вопрос формирования профессиональной идентичности становится актуальным именно в старшем подростковом возрасте, однако работу по профессиональному самоопределению и знакомству с миром профессии необходимо начинать заранее. Психолого-педагогическое сопровождение и консультирование профессионального выбора учащихся на всех этапах их взросления может значительно упростить работу по формированию профессиональной идентичности.

Опишем опыт реализации программы тренинговых занятий по формированию профессиональной идентичности старших подростков. Выбор данной формы работы был обусловлен рядом факторов. Это связано с тем, что во время тренинга группа участников ощущает атмосферу моральной поддержки и защищённости, все участники находятся в равных условиях, получают возможность без какого-либо давления высказывать своё мнение, обсуждать ситуации, связанные с будущим, а также учатся аргументировать свою позицию. Тренинговая форма, являясь оптимальным методом коррекции профессиональных намерений, помогает не только разумному планированию карьеры, но также способствует формированию профессиональной идентичности старших подростков.

Цель программы тренинговых занятий – повышение уровня сформированности профессиональной идентичности старших подростков.

Задачи тренинговых занятий: способствовать

- актуализации уже имеющихся знаний старшеклассников о мире профессий;
- выявлению профессиональных планов и намерений старших подростков, их видение будущего;
- созданию условий для расширения и получения новых знаний о мире профессий, способах получения профессий, о способах построения дальнейших образовательных маршрутов;
- более близкому знакомству подростков с wybranными профессиями через практики, проекты, деловые игры и другие формы работы;
- формированию положительного образа будущей профессии;
- развитию навыков конструктивного общения с родителями по поводу профессионального выбора, навыки делового общения с потенциальными работодателями;
- обеспечению возможности старшеклассникам свободно выразить своё мнение и позицию;
- развитию рефлексивности и анализу собственных способностей, интересов, склонностей, намерений и желаний.

Программа тренинговых занятий включала в себя несколько блоков.

Информационно-познавательный блок был направлен на изучение степени осведомлённости старших подростков о мире профессий, способствовал расширению знаний о профессии и альтернативах профессионального выбора.

Эмоционально-аффективный блок был призван развить у старших подростков рефлексивность и навыки самоанализа, настроить на оптимистичное видение своего будущего, снизить уровень тревожности, обычно возникающий перед совершением профессионального выбора.

Поведенческий блок включал в себя применение полученных знаний, умений и навыков на практике, был направлен на диагностику статусов профессиональной идентичности старших подростков, состоял из деловых игр и упражнений, решения кейс-ситуаций, участия в проектной деятельности.

В качестве основных идей для разработки программы тренинговых занятий послужила идея Л.Б. Шнейдера о механизмах формирования профессиональной идентичности: мотив познания, становление Я-концепции, самоидентификация, рефлексия, социальное научение.

Программа состояла из восьми занятий и была рассчитана на еженедельное проведение мероприятий со старшими подростками. Учитывая учебную загруженность старшеклассников, мы остановились на необходимости проводить одно занятие в неделю в рамках внеурочной деятельности.

Первые занятия были на знакомство. Несмотря на то, что мы собрали группу уже знакомых друг с другом старших подростков, нам было необходимо провести упражнения на знакомство с профессиональной направленностью, чтобы учащиеся в игровой форме могли продемонстрировать свои личностные качества, черты характера, способности, увлечения и т.д. Кроме того, на данном занятии было необходимо ввести старшеклассников в суть тренинговой программы: огласить цели, задачи, познакомить с правилами, актуализировать уже имеющиеся знания о мире профессий, а также создать особую доверительную обстановку между участниками. Такая обстановка должна была сохраняться до конца всей тренинговой программы и способствовать свободному диалогу между участниками тренинга. Данное занятие реализовывалось с помощью упражнений «Кто я? Какой я? Зачем я?», «Горячий стул», «Соглашение» и пр. В результате занятия участники познакомились с правилами тренинга, с ведущим, а также смогли озвучить их собственные представления о самих себе.

Второе тренинговое занятие проходило под названием «Я в будущем», цель которого способствовать становлению Я-концепции участников и планированию их будущего. Нам было важно определить уже имеющиеся планы старшеклассников на ближайшее будущее, связанные с карьерой и профессиональным развитием, а также поспособствовать коррекции деструктивных планов, если таковые имеются. Под деструктивными планами подразумевали смещение ценностей, играющих важную роль в становлении профессиональной идентичности, когда старший подросток рассматривает выбранную профессию не в качестве возможности самоактуализации и развития, а в большей степени в качестве источника дохода, престижа, решения родителей или других близких людей, которое необходимо исполнить. Данное занятие реализовывалось с помощью упражнений «Я через 10 лет», «Мои мечты», «Мои ожидания и опасения» и пр. В результате занятия участники тренинговых занятий смогли озвучить свои планы на будущее. У нас получилось определить, кто и в какой степени готов к построению дальнейшего профессионального маршрута.

Третье тренинговое занятие «Выбор профессии» было направлено на формирование профессиональной направленности участников. Старшеклассники аргументировали мотив выбора профессии, учились определять самые частые ошибки при профессиональном выборе. Упражнения «Мотивы выбора профессии», «Ошибки при выборе профессии» позволили участникам осознанно оценить собственные мотивы выбора профессии с позиции значимости/ важности, познакомить с путями их коррекции.

Четвёртое тренинговое занятие «Мои интересы» способствовало развитию рефлексивности с позиции интересов, способностей, увлечений, достижений участников. Занятие проходило с помощью упражнений «Карта интересов», «Мои достоинства». В результате занятия участники смогли озвучить сферы своих интересов, осознать их, рассмотреть профессиональные области, в которых хотели бы развиваться.

Пятое занятие «Мир профессий» носило информационный характер. Важно было продемонстрировать источники, благодаря которым участники могут познакомиться с миром профессий, особое внимание при этом уделялось «Атласу новых профессий».

Информационная часть занятия включала в себя просмотр видеороликов по соответствующей теме с последующей дискуссией. Также участников познакомили с классификацией профессий по Е.А. Климову. Интерактивная часть занятия включала в себя упражнения в микрогруппах. В результате занятия участники тренинга пополнили свои знания о существующих профессиях, узнали о профессиях будущего и о перспективных профессиональных областях.

Цель шестого занятия «Мой выбор» состояла в необходимости поспособствовать формированию навыков конструктивного общения и деловой этики старших подростков. Данная цель достигалась иллюстрацией роли родителей, друзей и близких в процессе выбора профессии учащимися, иллюстрацией роли работодателей и соискателей в ситуации найма работника или поиска работы с помощью деловой игры «Убеди предков», упражнений «Ищу сотрудника», «Резюме». В процессе упражнений и деловой игры участники тренинга смогли оценить роль мнения близких людей в профессиональном выборе старшего подростка и осознали, что единственный человек, принимающий решение о выборе – это сам подросток. Также учащиеся осознали необходимость развития навыков делового этикета и конструктивного взаимодействия с потенциальными работодателями.

Седьмое занятие «Образовательный маршрут» было посвящено многообразию путей построения образовательных маршрутов. Участники тренинга расширяли свои знания о понятии «образовательный выбор». Появилась необходимость познакомить участников тренинга со структурой средних специальных и высших учебных заведений, рассказать им о действующих профессиональных образовательных учреждениях в регионе и в стране в целом. Данные задачи достигались упражнениями «Структура средних специальных и высших образовательных учреждений», «Стратегии выбора профессии и дальнейшего образовательного маршрута». В результате занятия участники сформировали представление о системе профессионального образования в России, рассмотрели альтернативы выбора и построения дальнейшего образовательного маршрута на основе образовательного выбора.

На восьмом заключительном занятии «У меня всё получится» важно было создать особую обстановку, транслирующую важность дальнейшей самостоятельной работы участников по формированию профессиональной идентичности. Заключительное занятие было направлено на создание условий для развития рефлексивности, формирования положительного эмоционального настроения участников к дальнейшему профессиональному выбору, подведение итогов всей тренинговой программы. В качестве основных упражнений были использованы «Мои эмоции», «Моя будущая профессия». В результате занятия участники тренинга настроились на дальнейшую самостоятельную работу по формированию профессиональной идентичности, осознали необходимость построения дальнейшего образовательного маршрута.

При разработке программы тренинговых занятий и ее реализации по формированию профессиональной идентичности необходимо помнить, что психолого-педагогический состав образовательной организации должен предоставить полную свободу профессионального выбора учащимся, тактично направляя и корректируя их цели и планы. Навязывание профессионального выбора и слишком активная позиция педагогического состава при профессиональной ориентации учащихся не формирует их профессиональную

идентичность, а, напротив, тормозит её формирование и создаёт риски дальнейшей профессиональной дезадаптации старших подростков.

### Список литературы

1. Грецов А.Г., Азбель А.А. Узнай себя. Психологические тесты для подростков. СПб., Питер, 2006. С. 143-155.
2. Гурылева Л.В., Еремина Л.И., Нагорнова А.Ю. Исследование особенностей содержательного аспекта профессиональной идентичности практических психологов [Электронный ресурс] // Прикладная психология и психоанализ: электрон. науч. журн. 2014. N 2. С. 2URL:<http://ppip.idnk.ru> (дата обращения: 20.09.2021).
3. Еремина Л.И. Социальное проектирование в профессиональной подготовке студентов // Общество: социология, психология, педагогика [Электронный ресурс]. 2015. № 3. С.23-28. Режим доступа: [http://dom-hors.ru/rus/files/arhiv\\_zhurnala/spp/2015-3/eremina.pdf](http://dom-hors.ru/rus/files/arhiv_zhurnala/spp/2015-3/eremina.pdf) (дата обращения 20.09.2021)
4. Еремина Л.И. Социально-психологический проект «Профессиональное самоопределение старшеклассников» // Категория «социального» в современной педагогике и психологии: материалы 4-й научно-практической конференции (заочной) с международным участием: 24-25 апреля 2016 г. / отв. ред. А.Ю. Нагорнова. Ульяновск: Зебра, 2016. С.148-155.
5. Еремина Л.И., Силантьева М.Ю. Особенности проектирования индивидуального образовательного маршрута обучающегося // Общество: социология, психология, педагогика. 2020. № 7 (75). С. 88-92. <https://doi.org/10.24158/spp.2020.7.14> [http://dom-hors.ru/rus/files/arhiv\\_zhurnala/spp/2020/7/pedagogics/eremina-silantyeva.pdf](http://dom-hors.ru/rus/files/arhiv_zhurnala/spp/2020/7/pedagogics/eremina-silantyeva.pdf)
6. Лисюкова Е.П., Еремина Л.И. Особенности формирования профессиональной идентичности старших подростков // Актуальные проблемы современного образования: опыт и инновации: материалы всероссийской научно-практической конференции с дистанционным и международным участием: 21-22 декабря 2020 г. / отв. ред. А.Ю. Нагорнова. Ульяновск: Зебра, 2020. С. 177-181.
7. Малютина Т.В. Профессиональная идентичность, её структура и компоненты // Омский научный вестник. 2014. № 5. С. 149-152.
8. Поваренков Ю.П. Психологическая характеристика профессиональной идентичности субъекта труда // Вестник Костромского государственного университета. Сер.: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2014. № 3. С. 9-16.
9. Пряжников Н.С. Теория и практика профессионального самоопределения: учебное пособие. М.: МГППИ, 1999. 97 с.
10. Соловьева Н.В. Особенности формирования профессиональной идентичности // Профессиональная ориентация. 2017. № 1. С. 186-190.
11. Тренинговые технологии в педагогике и психологии: коллективная монография / отв. ред. А.Ю. Нагорнова. Ульяновск: Зебра, 2019. 131 с.
12. Шаповалова В.С. Профессиональное самоопределение школьников: теория, история, практика. М.; Берлин: Директ-Медиа, 2018. 393 с.
13. Шнейдер Л.Б. Профессиональная идентичность: монография. М.: МОСУ, 2001. 272 с.

### **4.3. Инновационная коррекционно-педагогическая технологии по формированию эмоционального реагирования как основы социальной адаптации у дошкольников с расстройствами аутистического спектра в инклюзивной образовательной среде**

Распространение инклюзивного обучения открыло реализацию инновационных практик обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья на всех ступенях образования. Данные тенденции, обусловленные личностно-ориентированными и гуманистическими подходами, позволили обратить внимание педагогов на детей, сложные нарушения развития, в частности с расстройствами аутистического спектра и предоставить им возможность включения в специальное, инклюзивное, образовательное пространство [1, 2, 8, 11, 13, 15]. Социализация – процесс, продолжающийся всю жизнь под воздействием как социально направляемых и контролируемых, так и стихийно возникающих факторов. Она определяется как усвоение индивидом социального опыта по мере включения его в многоплановые и разносторонние общественные отношения. Главный акцент в воспитании и обучении детей с расстройствами аутистического спектра должен делаться не столько на процесс усвоения, упорядочения и воспроизведения им определенной системы ценностей, сколько на создание определенных условий для их социальной адаптации. Основой данного процесса можно назвать становление эмоционального реагирования - сложного комплекса реакций ребенка на явления окружающей действительности, заключающийся в когнитивном оценивании ситуации и на этой основе аффективной регуляции поведения и деятельности в социальном окружении. [3, 8, 13, 15, 16, 18].

Экспериментальное изучение состояния эмоционального реагирования дошкольников с расстройствами аутистического спектра показали особое своеобразие его развития, которое может показать свою специфику от наличия неврологических состояний и имеющихся других комплексов нарушений развития. Характер эмоционального реагирования детей с расстройствами аутистического спектра представляет особую патологическую картину, потому что в процессе его самореализации не осуществляется ориентировка на собственные эмоциональные состояния. У дошкольников с РАС механизмы изучаемого процесса не позволяют наладить контакт с близкими людьми и педагогами и окружающим предметным миром. Поэтому в педагогической технологии важно определить такое направление работы как развитие эмоционального реагирования детей с расстройствами аутистическим спектром в предметно-коммуникативной деятельности [4, 5, 6, 9, 10, 17, 16].

Целью экспериментального обучения детей расстройствами аутистическим спектром явилось формирование эмоционального реагирования, складывающейся в результате взаимодействия двигательных, сенсорных и коммуникативных компонентов в процессе предметно-коммуникативной деятельности.

Задачами экспериментального обучения были определены:

- стимуляция эмоционального реагирования на начальных уровнях общения;
- формирование спонтанных эмоциональных реакций в виде невербальных средств коммуникации (жестов, мимики)
- развертывание способов эмоционального реагирования на основе формирования комплекса двигательных, сенсорных и коммуникативных компонентов;

- обучение пониманию и воспроизведению эмоциональных состояний на двигательном, сенсорном и коммуникативном уровне;
- формирование навыков самореализации эмоционального реагирования в игровой деятельности с нормативными сверстниками (в диадных, в подгрупповых, в групповых группах)
- обогащение словаря, обозначающего эмоциональные состояния, в предметно-практической деятельности.

Для экспериментального обучения были выбраны 56 детей 4-6 лет, обучающиеся в группах кратковременного пребывания «Особый ребенок». Педагогическая технология разрабатывалась и проходила апробацию в период 2001-2017 год на базе учреждений ЦОУО г. Москвы. Обучающий эксперимент, направленный на развитие эмоционального реагирования у детей с расстройствами аутистического спектра в возрасте от 4 до 6 лет, состоял из следующих периодов: диагностического, обучающего и контрольного [18, 19].

В результате проведенного диагностического обследования и наблюдения за детьми изучаемой категории были определены их уровни развития эмоционального реагирования детей с расстройством аутистического спектра:

0 уровень (очень низкий с минимальной динамикой развития) – 20 детей имели низкий уровень интеллекта, отсутствие готовности к установлению контактов с окружающими взрослыми и предметным миром; у них были не сформированы навыки самообслуживания; отсутствовала самостоятельная речь. У детей наблюдались слабые проявления эмоций в процессе стимулирования игрушками, наблюдалось отсутствие эмоциональной реакции в деятельности. Наличие преобладающих у них негативных реакций, не позволяет сконцентрироваться на игре со взрослым, они безразличны к ней. Дети не реагируют на эмоции окружающих людей и не заражаются таким состоянием. Эмоционально не реагируют на звучания музыки, пения.

1 уровень (низкий с возможной динамикой развития) – были выделены 17 детей, имеющих умеренное недоразвитие интеллекта, в самостоятельной речи наблюдались отдельные звуко сочетания, у них были неустойчиво сформированы навыки самообслуживания. Дети могли показать кратковременные слабые проявления заражения эмоциональными реакциями, которые быстро исчезали. Они проявляли слабое адекватное эмоциональное отношение к объектам игры при ее длительной задержке. Они не реагировали на неудачу и на похвалу. Реакции детей были подвержены легкому возбуждению и долгому успокоению с помощью близкого взрослого. Яркие отрицательные эмоции сменялись негативизмом. В целом дети слабо контактны, внешние проявления эмоций отсутствуют или выражены незначительно. Дети могут большую часть времени находиться в стереотипной деятельности, не проявляя интерес к тому, как играют другие дети. Может дифференцировать только выраженную эмоцию - строгую интонацию голоса. Иногда способны оценить окружающее через тактильные или сенсорные ощущения (приятно - неприятно), может кратковременно реагировать на плясовые и спокойные мелодии, напевность стихов, в совместной деятельности дает возможность выполнить движения.

2 уровень (уровень развития ниже среднего) – у 13-ти детей, имелась задержка психического развития, в самостоятельной речи – наблюдались звукоподражания и отдельные слова, у них сформированы элементарные навыки самообслуживания. Они овладели простыми видами предметной и продуктивной деятельности. У детей наблюдались продолжительные проявления заражения эмоциональным реакциям. Нестойкие

проявления подражания и идентификации к эмоциональному взаимодействию между участниками игрового взаимодействия. У них наблюдалась отсроченная реакция на деятельность, положительно реагировали на похвалу, но при этом наблюдается сильное возбуждение, а затем долго успокаивается и происходит смена на апатию. В целом экспрессивные эмоциональные состояния не ярко выражены в процессе игровой деятельности: дети участвуют в игре, могут принять на себя образ какого-либо персонажа (с опорой на помощь взрослого), частично передать образ и действия персонажа с помощью мимики, жестов, но в то же время, может отвлечься и выполнять свои действия не очень заинтересованно и не эмоционально. При этом все эмоции у них привязаны к определенной ситуации и деятельности. Дети проявляют социально значимые жесты, но мимика может не совпадать с ними. Реакции у детей на сенсорные воздействия при познании окружающего мира очень избирательные и стереотипные, но при этом они с удовольствием воспринимают художественные стихотворные произведения и могут передать рисунок ритма стихов, музыкального произведения.

3 уровень (средний уровень развития) у 6 детей наблюдалось нормальное интеллектуальное развитие, они оперировали простой фразовой речью, могли ответить на вопросы, у них были сформированы навыки самообслуживания, присутствовала готовность к установлению и расширению социальных контактов. Они овладели разными видами предметной, игровой и продуктивной деятельности. Дети показали ограниченные яркие положительные эмоциональные проявления. Выраженное адекватное эмоциональное отношение к объекту деятельности, хорошо идентифицировали те или иные эмоции между участниками игрового взаимодействия. Дети принимали участие в играх; иногда пользуется жестами и мимическими проявлениями. При общении со взрослыми используют эмоционально окрашенные звукоподражания и фразы, мимику, движения. Они также могут предвосхитить эмоциональными реакциями свой сенсорный опыт с предметами. Дети различают настроение, реагирует на тон в музыке, художественном произведении.

Пропедевтическое: высокие требования к организации педагогической технологии с дошкольниками с расстройствами аутистического спектра обусловлены трудностями установления их потенциальных интеллектуальных возможностей, оценке состояния моторных, сенсорных, коммуникативных возможностей и необходимостью организации комплексного психолого-педагогического воздействия; учета вторичных и третичных отклонений у детей с РАС (в развитии психических процессов, формировании характера, навыков произвольного поведения). Развитие эмоционального реагирования рассматривалось в качестве специфического условия для реализации коррекционного и общеразвивающего направлений помощи детям изучаемой категории. В основе коррекционного направления работы лежали адаптированные к группе программы Стребелевой Е. А., Гаврилушкиной О. П., Баряевой Л. Б., Бгажноковой И. М., Царева А. М. и др. [7, 12, 14, 19, 20].

Общеразвивающее: его реализация связана с развитием ведущих видов деятельности – предметно и предметно-игровой, продуктивных видов деятельности; формированием психических новообразований, основанных с учетом образовательных областей: физической, социально-коммуникативной, речевой, познавательной, художественно-эстетической.

Коррекционное направление было призвано обеспечивать стимуляцию и активацию двигательной сферы крупной и мелкой моторики, слухового и зрительного восприятия,

зрительно-моторной координации, стимулирование эмоциональной мотивации и реагирования в процессе предметно-практической деятельности, понимания речи и ее эмоциональной составляющей, стимулирование подражания, развитие невербальных и альтернативных средств речи – жестов, пиктограмм.

Основными принципами коррекционно-педагогической технологии явились: деятельностный принцип, принцип тематической взаимосвязанности учебного материала, принцип учета межпредметных связей. Методы обучения определяются в соответствии с возможностями детей, имеющих сложные нарушения развития.

При составлении тематического плана для детей с расстройствами аутистического спектра, с учетом полученных результатов диагностики специалист выделяет соответствующие задачи коррекционно-педагогической работы. Основные методы работы с детьми - наглядный, словесный, практический, игровой. При распределении детей на 4 уровней – 0 уровень – низкий уровень развития с минимальной динамикой, 1 уровень (низкий с возможной динамикой развития), 2 уровень (уровень развития ниже среднего), 3 уровень (средний уровень развития) - подобран тот уровень задач, который они могут решить при прохождении той или иной темы.

Каждая тема изучается в течение недели всеми участниками образовательного процесса. Учитель-дефектолог знакомит детей с тематическим материалом, используя практический, наглядный и словесный методы, стимулирует эмоциональное реагирование, обогащает сенсорный опыт ребенка, развивает коммуникативные навыки. Воспитатель вводит и закрепляет знания по ознакомлению с окружающим миром, проводит занятия по формированию игровой деятельности, продуктивной деятельности, организует наблюдения, экспериментальную деятельность. Логопед проводит занятия по развитию речи и ознакомлению с художественной литературой, помогает обучающимся овладеть необходимой лексикой, формирует произносительные навыки, развивает фонетическую сторону на основе материала, данного по теме. Психолог развивает психические функции, различные сенсорные системы, активизирует эмоциональное реагирование или снижает чрезмерные эмоциональные состояния через релаксацию.

Основная работа проводится в виде индивидуальных занятий и подгрупповых занятий - количество до 2-3 детей, это связано с особенностью и тяжестью дефекта каждого ребенка.

Центральной функцией педагогов было привлечение внимания воспитанников к своим вербальным и невербальным эмоциональным проявлениям в процессе разных видах деятельности, воспитание интереса к этим проявлениям и формирование положительного эмоционального отношения к себе и к другим людям. Эмоциональные реакции у ребенка с РАС являются отражением эмоциональных действий взрослого, педагоги обращали особое внимание на этот аспект взаимодействия в диаде «ребенок-взрослый». Решение задач осуществлялось в процессе развития понимания эмоциональных отношений на пассивном и активном речевом уровне, которое предполагало использование невербальных средств – жестов, мимики, пиктограмм. Таким образом, развитие эмоционального реагирования тесно переплеталось с системой коррекционно-педагогической технологии по обучению детей с РАС. Рассмотрим педагогические условия, способствовавшие развитию эмоционального реагирования у детей изучаемой категории.

В первом периоде «Изучаем окружающий мир в движении» решались задачи, которые способствовали становлению эмоционального реагирования в предметно-практической деятельности:

- формирование активного внимания, зрительно-моторной координации, встречной активности любого вида у детей с РАС как основы эмоционального реагирования в процессе выполнения двигательных упражнений и в обследовании окружающего пространства;

- стимуляция проявления у детей эмоционального отклика на пальчиковые игры, на игры-прятки, игры, развивающие сенсорную сферу;

- формирование мотивации к адекватной эмоциональной реакции с использованием игрового материала в процессе двигательных игр;

- развитие сенсорные, двигательные компоненты, как способ развития эмоционального реагирования детей;

- активизация эмоциональной речевой активности детей и передача эмоционально окрашенных звукоподражаний и звукокомплексов.

Для стимуляции эмоционального реагирования в предметно-коммуникативной деятельности детей с РАС использовались приемы:

- дозированная выраженная эмоциональная деятельность, интонированная речь, использование единичных неожиданных стимулов;

- выполнение пассивных, сопряжено-отраженных действий и движений со стороны взрослого: стимуляция и поддержка любых ответных проявлений со стороны ребенка;

- стимуляции эмоций интереса, любознательности и жестов вопроса, просьбы, использование вопросительного знака в пиктограмме, в напечатанном виде по поводу совместных предметных действий;

- создание проблемных практических ситуаций через имитацию эмоционально насыщенных речевых и неречевых звуков в процессе подражания детям, животным и копирование действий взрослого;

- опосредованное эмоциональное общение через игрушку;

- показ, рассматривание, сравнение парных игрушек, предметов, активные действия с ними и эмоциональное отношение к нему;

- комментированное рисование и конструирование ситуации на фланелеграфе знакомой ситуации.

Указанные ситуации способствуют концентрации внимания у детей с РАС на игровой ситуации и его эмоциональной реакции и речевом образце, выражаемом в звукоподражании, слове, жесте. Нейрофизиологический механизм, обеспечивающий развертывание эмоционального реагирования у детей с РАС слабо выражен. Вследствие этого представляется перспективным его развитие во всех видах деятельности и перенос его способа на действия с предметами, взаимодействие с окружающими людьми. В этом случае стимулирование эмоционального реагирования происходит на основе развития активизации подражательной, двигательной стимуляции в передаче эмоциональных состояний, коммуникативной, сенсорно-познавательной и других компонентов.

Закреплению эмоциональных реакций способствуют родители, которые активизируют их в различных эмоционально окрашенных предметно-практических и речевых ситуациях. На этом этапе педагог является ведущим руководителем предметно-практической деятельности, в которой стимулируется эмоциональная реакция. Его

влияние распространяется на родителей и на ребенка со множественными нарушениями развития. Родители в сопряжено-отраженных действиях с ребенком участвуют в работе. Между детьми в групповых занятиях нет взаимодействия, направленного на обмен эмоциональными состояниями.

Формированию положительного эмоционального фона в группе способствует ровное, спокойное и доброжелательное, эмоционально окрашенное отношение педагогов, постепенное вовлечение детей в деятельность. Детям с РАС характерен долгий период адаптации к новым условиям и первое время они созерцают окружающее. Педагог работает на расстоянии от ребенка, он проводит игры скорее с участием родителей, при этом ребенок присутствует рядом с действующими педагогом и родителями. Постепенно педагог увеличивает интенсивность своей деятельности и сокращает расстояние, допускает прикосновение сначала родителя, а затем ребенка. Затем педагог предлагает родителю помочь своему ребенку найти удобные позы, в которой наиболее комфортно себя чувствует. Вся работа проецируется с родителя на ребенка. На этом этапе не допускается большое количество раздражителей, их наличие может вызвать эмоциональное пресыщение, спровоцировать негативные реакции и отказ от работы. Все раздражители даются дозировано, кратковременно, но поступательно.

На обеспечение эмоционального единства группы направлены специально создаваемые игровые ситуации, организации коммуникативных ситуаций, музыкально-ритмические игры, связанные с эмоциональным заражением детей друг от друга, улавливанием общего ритма движений.

В процессе накопления опыта осуществления предметных и коммуникативных действий дети учились осознавать цель своих действий, соотносить ее с результатом, выделить средства ее осуществления. Постепенно ребенок начинает осознавать свои возможности движений и ощущений, как средство достижения и обследования окружающей среды и средство взаимопонимания со взрослым. Опираясь на двигательный компонент, использовались приемы, позволяющие стимулировать и выделять свое эмоциональное отношение к любой проблемной ситуации.

Одним из эффективных приемов является дополнение детьми с РАС в виде жестов и использования пиктограмм, в виде слов, в процессе игр-драматизаций, представленных на практическом уровне, а затем, изображенных на одной или на серии картин, комментированного рисования сюжетов и ситуаций. Эта работа позволяет систематизировать опыт эмоционального взаимодействия детей и взрослых.

Психолого-педагогическое обследование показало, что к концу данного этапа дети оказались подготовленными к восприятию и пониманию эмоциональных состояний.

Второй период «Мы смотрим, видим, наблюдаем», направленный на восприятие и понимание эмоциональных состояний собеседника. Задачи:

- развитие идентификации эмоциональных состояний в специально организованной деятельности, так и в процессе различных видов деятельности;
- формирование дифференцировки различных эмоциональных состояний и уметь правильно на них реагировать;
- стимулирование способности детей выразить свое настроение и потребности с помощью различных пантомимических и других средств;

- закрепление знаний о проявлении различных эмоций в различных предметно-практических ситуациях, с использованием звукоподражаний, интонированные речевые и неречевые звуки.

- освоение понятийного содержания слов, обозначающих эмоции, переживания, чувства, и соотнесенности их с определенным состоянием человека или сказочного персонажа.

- формирование способности установления причинно-следственных связи между условиями жизни, с одной стороны, эмоциональными проявлениями – с другой, на наглядном уровне детьми с РАС.

Основными требованиями для проведения специальных занятий являются:

- развитие эмоционального реагирования представляет собой воспроизведение эмоций взрослого в реальных отношениях, в двигательных играх, при работе с сенсорными стимулами;

- процесс оказания помощи носит постепенно разворачивающийся характер: совместное выполнение, действия по подражанию. показ образца действия по аналогии;

- выбор нужного действий или ответа из 2-х-3-х вариантов; показ образца действия или ответа; объяснения принципа связи эмоциональных состояний и явлений на нескольких образцах.

К началу данного этапа у детей с РАС педагоги формировали предметно-игровые действия с замещениями и сопровождали определенными эмоциональными характеристиками, которые были обусловлены темой игры. Действия замещения заставляют ребенка ориентироваться на способ употребления предмета и подыскивать аналогии, позволяющие использовать другие предметы в качестве заместителей и правильно эмоционально отреагировать на них.

На занятиях педагога по ознакомлению с окружающим, формированию элементарных математических представлений, развитию изобразительной и конструктивной деятельности использовались упражнения с учетом развития эмоционального реагирования. Это упражнения по сравнению и соотнесению сенсорных эталонов с эмоциональными состояниями:

- соотнесение по цвету – эмоциональные проявления и состояния мы соотносим с цветами и предметами (радость – желтый, оранжевый, злость – темно-бордовый, грусть – фиолетовый)

- соотнесение по форме – эмоциональные состояния передаем в качестве формы – отрицательные эмоции – угловатые; положительные эмоции – округлые.

- соотнесение по величине – эмоциональные отношения можно также передать при сравнении с величинами (сказка «У страха глаза велики»);

- соотнесение по свойствам – все качества предметов и явлений могут быть приятными и неприятными на вкус, на ощущение – тактильное, слуховое, зрительное; на обоняние – поэтому наши эмоциональные состояния могут в зависимости от этого меняться – на положительное или отрицательное отношение к предмету;

На занятиях дефектолога данные приемы формируются в процессе выполнения заданий по расширению объема познавательной деятельности, развитию тонкой моторики. При отработке, уточнении, расширении словарного материала и представлений об окружающем мире, взаимодействии человека с окружающими предметами, при этом отмечается его эмоциональное отношение.

Развитие двигательного компонента происходило при отражении эмоционального состояния с участием движений тела, рук и соответствующего выражения лица по подражанию. Это происходило в процессе ознакомления 5 основными эмоциональными состояниями, которые представлены изображениями. Использовались парные картинки - фотографии, схема лица, жесты и положение тела во время эмоционального состояния. Педагог, показывая свое эмоциональное состояние, помогает ребенку изобразить требуемый жест.

Формирование понимания причинно-следственных связей эмоциональных состояний включала следующую последовательность:

1 этап - формирование навыков выявления причинно-следственных связей эмоциональных состояний на двигательном уровне. В процессе совершения различных движений и действий с предметами, обращается внимание на эмоциональное отношение к действию в зависимости от положения тела или удобства тела. «Если я лежу на спине, я не могу видеть...» «Я лежу на животе, я не могу видеть...», при этом используются указательные вопросы и обозначения местоположения предметов. От детей требуется понимание, как важно движение, чтобы ориентироваться в пространстве, понимать, что вокруг него происходит и возможность проявить адекватно эмоции, решить эту ситуацию результативно.

2 этап: формирование навыков понимания причинно-следственных связей эмоциональных состояний на сенсорном уровне; на занятиях использовались жесты, парные картинки с ярко выделенным свойством предмета и эмоциональным отношением в ситуации. В этих практических ситуациях используются междометия, которые способствуют пониманию эмоционального состояния персонажа или при выполнении собственных движений.

3 этап: формирование навыков понимания и воспроизведения причинно-следственных связей на наглядно-образном уровне. Педагог обозначал схему причинно-следственной связи – начало, а ребенок предлагал продолжение и осуществлял выбор пиктограммы и оканчивал схему. Затем он находил начало, середину и конец события, соотносил нужную пиктограмму.

4 этап: формирование эмоциональной лексики в пассивном и активном словаре, формирование навыков понимания и воспроизведения причинно-следственных связей на словесно-образном уровне.

Дети, которые показали наибольшую динамику на этом этапе, смогли успешно реализовать свои возможности в следующем периоде

Третий период «Мы вместе играем» - формирование навыков реализации эмоциональных состояний при взаимодействии в деятельности со здоровыми сверстниками в инклюзивной среде. Задачи:

Закрепить навыки эмоционального реагирования в специально организованных играх, в театрализованной и в проектной деятельности.

Учить передавать эмоциональные проявления на подражательно-исполнительском и творческом уровне при проведении игровых этюдов;

Учить отмечать эмоциональные проявления и давать название эмоции в процессе наблюдений за сверстником, за взрослым, на прогулках, на фотографиях, на наглядном материале.

Учить конструировать эмоциональные проявления – мимику лица, движения тела, в процессе продуктивных видов деятельности;

Учить выполнять совместную работу в парах, учить выполнять поочередные действия.

Учить договариваться с партнером о выполнении деятельности. Индивидуальные занятия проводились с парами детей, один из которых принадлежит к «сильной подгруппе» по уровню двигательного, сенсорного, коммуникативного развития, а другие – к слабой. И, таким образом, подбирались пары – один – два ребенка с нормативным развитием и один ребенок с РАС. Нейротипичный ребенок являлся «сенсорным образцом», он четко эмоционально реагировал и выражал свои намерения. Ребенок с выраженным нарушением учился проявлять свою встречную активность и заражаться эмоциональным состоянием от своего собеседника.

На этом этапе специалист оставался ведущим руководителем игровой ситуации, но его роль носила скрытый характер. Он сопровождал деятельность и оказывал помощь при затруднениях между детьми, в которой стимулируется эмоциональная реакция. Родители исключаются из этого вида взаимодействия. Подгрупповые занятия 2-3 человека организовались на материале игр, требующих взаимосвязанности и взаимозависимости игр («Построим вместе домик», «Оденем куклу на прогулку»). Высказывания, обращенные ко взрослому, педагог «переадресовывал» к сверстнику («Попроси», «Узнай», «Дай»). Педагогами специально создавались проблемные ситуации, в которых ребенок оказывается в состоянии потребности обратиться к помощи ко взрослому или ребенку-партнеру («Не хватило пластилина», «Забыл, куда поставил машину», «Не получается одеть куклу»). Детей стимулировали совместно с жестом, словесным высказыванием, отразить эмоциональное состояние, соответствующее ситуации, которое формируется на основе подражания и образца.

Работа по реализации комплекса компонентов эмоционального реагирования в предметно-практической деятельности связана с систематизацией эмоционального реагирования.

Проводились совместные игры, направленные на отработку ритмической последовательности деятельности со сверстником и взрослым – «Делай как я» с различными предметами и в игровой деятельности. Все действия производились медленно, речевые высказывания и эмоциональные действия – сопровождалась жестами. Затем задания выполняются без специального выделения в размеренном темпе. Приведем примеры совместных игр и упражнений:

- Совместные игры по формированию слуховой памяти (музыкальный оркестр, с использованием музыкальных инструментов и бросовых материалов), игры на соотнесение услышанного звука и реализации – темпа, громкости, интонации.

- Задания по определению и изменению своих эмоциональных состояний - подвижные игры, театральная деятельность с куклами би-ба-бо, театр на фланелеграфе, театр с игрушками, отгадывание и загадывание загадок, загадывание последовательности действий и приключений героев, «Перевертыши», «Небылицы». Педагог предлагал подтвердить правильность ответов, показать собственные адекватные эмоциональные состояния в действии и в высказывании. При составлении речевого высказывания, определении правильного последовательного хода события дети опирались на знакомые пикто-

граммы. Воспитанники сравнивали друг у друга пиктограммы, находили свои ошибки, помогали их исправить.

На совместных занятиях детей с нормативным уровнем развития и детей с РАС педагоги объединяли все компоненты эмоционального реагирования – двигательные, сенсорные и коммуникативные, и были направлены на то, чтобы эмоциональные реакции воспринимались как отражение субъект-субъектных, субъект-объектных отношений. При этом коммуникативный компонент эмоционального реагирования выражался в виде речевого сообщения, звукоподражаний, жестов, невербальных средств.

Работа проводилась в трех направлениях: в трудовой деятельности (самообслуживание и навыки трудовой деятельности – оценка своего внешнего вида, оценка окружения, своего товарища, оказание помощи при уборке помещения и др); в бытовой (в игровой и учебной – принимать условия задания, выполнять ее последовательность, решать ее основные задачи) деятельности и культурной деятельности (продуктивные виды деятельности). Качественно изменялась организация инклюзивного образовательного процесса, внутреннее состояние всех участников этого процесса, при котором они овладевали конкретными, жизненно необходимыми навыками и умениями выражать свои эмоциональные реакции. Освоение социальных ролей, является ключевым механизмом усвоения социального опыта в процессе активной жизнедеятельности ребенка со множественными нарушениями развития, а эмоциональный опыт – это активное воздействие на окружающих. Владение этим опытом позволяет детям со множественными нарушениями развития пользоваться наиболее доступными способами деятельности и общения со своими сверстниками. Особенность деятельности у детей с РАС, что она является предметной, ситуативно-обусловленной. С учетом этого обучение имело практическую, проектную направленность. Основными педагогическими средствами являются разные виды деятельности: игровая, театрализованная, художественная, двигательная, музыкальная, коммуникативная, продуктивная. Игра, наиболее доступная дошкольникам с РАС деятельность. Она вписывается в жизнь этих детей и на правах ведущей деятельности способна осуществлять позитивные изменения в сенсорной, эмоциональной и других сферах личности, формировать новые способы действий и формы поведения.

На занятиях организовывались наблюдения за последовательностью событий (обязательным условием их проведения выступает четкая фиксация эмоциональной реакции в начале, конце события) и их отношением – пространственным, предметным, эмоциональным. Педагог раскрывал последовательность событий с помощью вопросов «Что я делаю? Что изменилось? Что я сделала? Что произошло? Что случилось?». После совершения одного действия взрослый фиксирует внимание воспитанников на следующем событии «Кто? Что делал? Теперь, что делает?». Особенностью комментирования таких ситуаций в речи является фиксация различных эмоциональных состояний, их изменение от влияния разных факторов, взаимодействия с разными характеристиками предмета, с разными персонажами. Темы проектной деятельности стали: «Наше здоровье», «Какие бывают дома», «Большой город», «Наша планета», «Кошкин дом»

Проведенное обучение показало положительную динамику в становлении и формировании эмоционального реагирования у детей с РАС. В конце обучения большая группа детей стали больше проявлять встречную эмоциональную активность и контактировать с окружающими. Их эмоциональное поведение стало более стабильным и управляемым, дети могли проявить разнообразие эмоциональных проявлений в пред-

метно-практической деятельности. Воспитанники с выраженными умственными нарушениями развития пытались самостоятельно выражать свои эмоциональные реакции, используя невербальные и вербальные средства в соответствующей деятельности. Дети, которые смогли овладеть большим репертуаром эмоций, смогли осознать свои возможности и их регулировать, говорить о них и показывать свои потребности. Данные сформированные способности позволили детям с РАС адаптироваться и социализироваться в инклюзивной группе.

### Список литературы

1. Айрес Э. Дж. Ребёнок и сенсорная интеграция. Понимание скрытых проблем развития [Текст] / Э. Дж. Айрес.: пер. с англ. Ю. Даре. - М.: Теревинф, 2017. - 272 с.
2. Аксенова, Л. И. Абилитационная педагогика: Учебное пособие / Л. И. Аксенова. – 1-е изд.. – Москва: Издательство Юрайт, 2018. – 377 с.
3. Барбера М. Л. Детский аутизм и вербально-поведенческий подход (The Verbal Behavior Approach). Обучение детей с аутизмом и связанными расстройствами [Текст]: учеб.-метод. пособие / М. Л. Барбера; пер. с англ. Д. Г. Сергеева. - Екатеринбург: Рама Паблишинг; 2019 - 264 с.
4. Баррет А. Ф. Как рождаются эмоции. Революция в понимании мозга и управлении эмоциями монография/Л. Ф. Баррет/- М.: Издательство: Манн, Иванов и Фарбер, 2018. – с. 432.
5. Делани Т. Развитие основных навыков у детей с аутизмом. Эффективная методика игровых занятий с особыми детьми [Текст]: учеб.-метод. пособие / Т. Делани. - Екатеринбург: Рама Паблишинг; 2018. - 272 с.
6. Ежкова Н. Е. Эмоциональное развитие детей дошкольного возраста [Текст]: в 2-х ч./ Н. Е. Ежкова. - М.: Владос; 2012. - 89 с.
7. Екжанова Е. А., Стребелева Е. А. Коррекционно-педагогическая помощь детям раннего и дошкольного возраста [Текст] / Е. А. Екжанова, Е. А. Стребелева. – М.: Просвещение; 2021. - 349 с.
8. Изотова Е. И. Эмоциональная социализация детей: закономерности и механизмы / Е. И. Изотова // Вопросы психологии. – 2016. – № 1. – С. 55-67.
9. Изотова Е. И., Никифорова Е. В. Эмоциональная сфера ребенка: Теория и практика [Текст] / Е. И. Изотова, Е. В. Никифорова. - М.: Академия; 2004. - 304 с.
10. Ильин Е. П. Эмоции и чувства [Текст]: монография / Е. П. Ильин. - СПб: Питер; 2011. - 752 с.
11. Колягина В. Г. Формируем личность и речь дошкольников средствами арттерапии: Программа коррекционной работы. Планы-конспекты комбинированных занятий. Планирование коррекционных занятий / В. Г. Колягина, О. Н. Овчар. – Москва: Гном и Д, 2005. – 80 с.
12. Колягина В. Г. Музыкалотерапия в специальном образовании: учебно-методическое пособие / В. Г. Колягина. – Москва: Общество с ограниченной ответственностью "Издательство Прометей", 2019. – 108 с.
13. Коробейников, И. А. Нарушения развития и социальная адаптация. Монография / И. А. Коробейников. – Москва: Пер Сэ, 2012. – 192 с.
14. Малинина М. Г. Воспитание и образование дошкольников с типичным развитием и особыми возможностями здоровья в условиях комбинированного дошкольного от-

деления общеобразовательной школы: рабочая программа дошкольного отделения комбинированного вида ГБОУ «Школа №518» / М. Г. Малинина, Н. Д. Ситдикова, О. В. Шохова. – Ульяновск: ИП Кеньшенская Виктория Валерьевна (издательство "Зебра"), 2016. – 303 с.

15. Мудрик А. В. Социальная психология воспитания в социально-педагогическом ракурсе / А. В. Мудрик // Вестник Православного Свято-Тихоновского гуманитарного университета. Серия 4: Педагогика. Психология. – 2018. – № 51. – С. 56-64.

16. Никольская О. С. Аффективная сфера человека: Взгляд сквозь призму детского аутизма [Текст]: монография / О. С. Никольская. - М.: Центр лечебной педагогики; 2000. - 362 с.

17. Никольская О. С., Баенская Е. Р., Либлинг М. М. Аутичный ребенок (пути помощи) [Текст]: учеб.-метод. пособие / О. С. Никольская, Е. Р. Баенская, М. М. Либлинг. - М.: Теревинф; 2017. - 288 с.

18. Шохова, О. В. Формирование начальных видов общения в предметно-игровой деятельности у дошкольников со множественными нарушениями / О. В. Шохова // Теория, история и методология психолого-педагогического сопровождения детей с особыми образовательными потребностями: материалы VIII международного теоретико-методологического семинара, Москва, 14 марта 2016 года. – Москва: Парадигма, 2016. – С. 30-33.

19. Шохова, О. В. Развитие эмоционального реагирования у детей раннего возраста и дошкольников с множественными нарушениями в процессе совместной предметно-практической деятельности / О. В. Шохова // Раннее развитие и коррекция: теория и практика : Сборник научных статей по материалам научно-практической конференции, Москва, 07–09 апреля 2016 года / Сост.: О.Г. Приходько, В.В. Мануйлова, А.А. Гусейнова, А.С. Павлова. – Москва: Общество с ограниченной ответственностью "Юкод", 2016. – С. 310-318.

20. Янушко Е. А. Сенсорное развитие детей раннего возраста: метод. пособие / Е. А. Янушко. - М: Владос; 2018. - 354 с.

#### **4.4. Формирование познавательного интереса у детей старшего дошкольного возраста средствами информационно-коммуникационных технологий**

Современное дошкольное образование развивается в принципиально новых условиях, когда на первый план выходит развивающая функция обучения, становление и развитие личности дошкольника. Одной из стратегических задач дошкольного образования является формирование у детей потребности и способности к самостоятельному приобретению знаний. Решение данной задачи невозможно без формирования у каждого ребенка стремления к самостоятельному поиску информации, познавательных мотивов деятельности и познавательного интереса. На наш взгляд именно от этих характеристик в дальнейшем зависит эффективность учебной деятельности, как в дошкольной образовательной организации (далее ДОО), так и на следующих ступенях образования.

Несмотря на то, что проблема развития познавательного интереса у детей исследуется многими учеными (Щукина Г.И., Постникова Н.К., Баранова А.Э.,

Маркова А.К. и др.) на протяжении десятилетий, она и на сегодняшний день является актуальной и интересной для изучения темой.

Подтверждение актуальности данного вопроса находит свое отражение в Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования (далее ФГОС ДО), который определяет формирование познавательных интересов и познавательных действий ребенка в различных видах деятельности, как один из основных принципов дошкольного образования.

Методы развития познавательного интереса детей в ДОО обширны: наблюдение, рассматривание картин, чтение художественных произведений, показ кинофильмов, рассказ, беседы, дидактические игры и т.п. Комплексно объединить их и повысить эффективность образовательной деятельности возможно путём применения информационно-коммуникационных технологий (далее ИКТ).

Актуальность использования ИКТ в образовательной деятельности в ДОО продиктована самим временем, поскольку информационные технологии прочно вошли во все сферы нашей жизни. Соответственно, система образования предъявляет новые требования к воспитанию и обучению подрастающего поколения, внедрению новых подходов, которые должны не приводить к замене традиционных методов, а способствовать расширению их возможностей. Это нашло отражение во многих документах, которые приняты Правительством Российской Федерации. Федеральные государственные образовательные стандарты дошкольного образования (далее ФГОС ДО), основная общеобразовательная программа дошкольного образования ориентируют педагогов на внесение изменений в организацию образовательной деятельности в детском саду. Педагог должен быть более компетентным в своей профессиональной деятельности, а значит, изменять и способы организации взаимодействия педагога с ребенком.

Также в профессиональном стандарте педагога ИКТ-компетенциям отводится отдельный блок: педагог должен владеть общепользовательскими, общепедагогическими и предметно-педагогическими ИКТ-компетенциями, а также формировать у детей навыки, связанные с ИКТ.

Включение информационно-коммуникационных технологий в образовательный процесс позволяет детям выйти за круг явлений и предметов, доступных для непосредственного наблюдения, и показать то, что удалено территориально, во времени или просто невидимо. Следовательно, педагогам, стремящимся идти в ногу со временем, необходимо изучать возможности использования и внедрения, новых информационно-коммуникационных технологий в свою практическую деятельность.

Использование информационно-коммуникационных технологий в дошкольном учреждении позволяет модернизировать образовательный процесс, повысить эффективность, мотивировать детей на поисковую деятельность, дифференцировать обучение с учетом индивидуальных особенностей детей. С помощью информационно-коммуникационных технологий педагог может более доступно и оригинально преподнести материал, что увлекает детей, увеличивая у них интерес к получению знаний и повышая уровень их познавательных возможностей.

Важной особенностью информационно-коммуникационных технологий является то, что ребёнок не получает готовые знания, а учится приобретать их самостоятельно. Еще до появления информационно-коммуникационных технологий была выявлена зависимость между методом усвоения материала и способностью восстановить полученные знания

некоторое время спустя. Доказанным является факт, что в памяти человека остается 1/4 часть услышанного материала, 1/3 часть увиденного, 1/2 часть увиденного и услышанного и 3/4 части материала — если ребенок привлечен к активным действиям в процессе обучения: одновременно задействованы речевая деятельность, сенсорное восприятие (слух, зрение), мелкая моторика, психические процессы (память, мышление, воображение и др.). Таким образом, интерактивные формы работы с детьми позволяют педагогам формировать основы логического мышления, модернизировать и интенсифицировать процесс образования, что является мощным мотивационным средством.

Вопросы применения ИКТ в работе с детьми дошкольного возраста рассматриваются в исследованиях Бревновой Ю.А.; Иванова Д.В., Рублева А.В.; Давыдовой О.В.; Кажаловой Т.А.; Чукановой С. И.; Очировой О.Д.

Таким образом, благодаря применению ИКТ в детском саду, у детей происходит мотивация на самостоятельную поисковую деятельность, дошкольники могут выйти за круг явлений и предметов, доступных для непосредственного наблюдения, увидеть то, что удалено территориально или вовсе недоступно для рассматривания. Овладение информационно-коммуникационными технологиями в дошкольном возрасте делает их для детей одним из средств образовательной деятельности и самостоятельного поиска информации. Применение ИКТ в работе с дошкольниками требует от педагога знаний как о положительных, так и отрицательных сторонах этого процесса, представлений о существующих современных информационных технологиях, умения ориентироваться в их многообразии и осуществлять выбор наиболее оптимальных вариантов для решения педагогических задач.

Анализ нормативных документов, научной и методической литературы позволил нам выявить противоречие между неоспоримыми возможностями ИКТ в развитии познавательного интереса детей старшего дошкольного возраста и недостаточным количеством теоретических и методических разработок в данной области.

Таким образом, целью нашего исследования является выявление организационно-педагогических условий процесса формирования познавательного интереса детей старшего дошкольного возраста средствами информационно-коммуникационных технологий. Мы предположили, что информационно-коммуникационные технологии являются эффективным средством формирования познавательного интереса у старших дошкольников при следующих условиях: соблюдении требований к безопасности и регламенту их использования в работе с детьми; знании педагогом особенностей и возможностей разных видов ИКТ; применении разных видов ИКТ с учетом задач образовательной программы детского сада, возраста детей и их интересов; обеспечении разнообразной, меняющейся деятельности детей в образовательном процессе.

Рассматривая проблему формирования познавательного интереса у детей старшего дошкольного возраста, мы обратились к ключевым понятиям нашего исследования

Говоря об интересе как о познавательном процессе, Л.С. Выготский определял его в своих исследованиях высшую культурную потребность, которая является движущей силой поведения. Кроме того, автор характеризует интерес и как эмоционально окрашенную направленность на какую-либо деятельность или на какой-либо объект, вызванную положительным отношением к предмету [6].

Достаточно полным, на наш взгляд, является определение в словаре С.Ю. Головина, согласно которому интерес является формой проявления познавательной потребности, которая обеспечивает направленность личности на осознание целей деятельности и этим способствует ориентировке, ознакомлению с новыми фактами, лучшему отражению действительности. Данная потребность субъективно «обнаруживается в эмоциональном тоне, который приобретает процесс познания, во внимании к объекту интереса. Удовлетворение интереса не ведет к его угасанию, а вызывается новые интересы, отвечающие более высокому уровню познавательной деятельности...» [7]. Данное определение примечательно тем, что оно уже соотносится с процессом познания и подразумевает интерес познавательный. Тем не менее, ученые уточняют понятие интереса познавательного.

Так, И.Ф. Харламов под познавательным интересом понимает «эмоционально окрашенную потребность, прошедшую стадию мотивации и придающую деятельности человека увлекательный характер» [16].

Г.И. Щукина и Н.Ф. Добрынин придерживаются одной точки зрения, которая определяет познавательный интерес, как избирательную направленность личности, обращенную к области познания, к ее предметной стороне и самому процессу овладения знаниями [16.]

Более широко данное понятие рассматривает Н.Г. Морозова, говоря, что познавательный интерес — это активное эмоционально-познавательное отношение человека к миру [16]

Таким образом, можно говорить о том, что для большинства авторов познавательный интерес — это активная, эмоционально-окрашенная избирательная направленность личности к окружающему миру. Процесс формирования и развития данного вида интереса возможен только в деятельности, и в деятельности, как правило, познавательной. Следовательно, педагогу необходимо знать закономерности и последовательность процесса развития познавательного интереса у детей, его структурные компоненты, критерии и показатели развития познавательного интереса у дошкольников, средства формирования познавательного интереса у детей.

Согласно исследованиям Г.И. Щукиной, структура познавательного интереса состоит из четырех компонентов: эмоционального, интеллектуального, регулятивного и творческого [19].

Эмоциональный компонент характеризуется положительным отношением к деятельности и её процессу, у дошкольников наиболее ярко он будет проявляться во взаимодействии со сверстниками или взрослыми. Например, при выполнении заданий дидактической игры или в процессе совместного решения познавательной задачи.

Интеллектуальный компонент связан с развитием умственных действий, таких как, анализ, синтез, обобщение, сравнение, классификация и др. Являясь по мнению Г.И. Щукиной «ядром познавательного процесса» определяет направленность детских вопросов на понимание качеств, свойств и характеристик объектов окружающей действительности, а также с новых решений познавательных задач.

Регулятивный компонент связан с самоконтролем и самооценкой в процессе деятельности. Он ориентирует ребенка на результат деятельности, определяя её целенаправленность, определяет сосредоточенность внимания, принятие решений.

Творческий компонент выражается в самостоятельном переносе ранее усвоенных способов деятельности в новую ситуацию комплексным включением ранее известных способов деятельности в новые виды деятельности. В совместной деятельности взрослого и ребенка, когда определённые ранее пути решения познавательной задачи применяются других условиях, творческий компонент определяет индивидуальность и оригинальность мыслительной деятельности.

Согласно исследованиям Г.И.Щукиной, познавательный интерес в своем развитии последовательно проходит следующие стадии: любопытство, любознательность, собственно познавательный интерес, теоретический интерес [19].

Любопытство, как элементарная стадия избирательного отношения, обусловленная только внешними обстоятельствами, как правило неожиданными и привлекающими внимание, ещё не подразумевает под собой стремления ребенка к познанию, однако занимательность процесса является первым шагом к развитию познавательного интереса.

Любознательность, в отличие от любопытства, характеризуется стремлением ребенка проникнуть за пределы зримого, поддерживаемым удивлением, радостью познания и удовлетворенностью своей деятельностью.

Познавательный интерес отличается наличием познавательных мотивов. В деятельности дошкольника четко прослеживается избирательная направленность на познание интересующего предмета или объекта, желание заниматься им в том числе и в своё свободное время.

Теоретический интерес направлен на познание с сложных теоретических вопросов и проблем конкретного научного направления. Это ступень активного воздействия человека на мир, на его модернизацию, что непосредственно связано с мировоззрением личности, с его убеждениями [19].

Перечисленные ступени познавательного интереса взаимосвязаны. В условиях образовательной деятельности интерес дошкольника выражается в направленности на обучение, познание свойств, качеств или особенностей одного, или нескольких объектов окружающей действительности.

Изучая возрастные особенности развития познавательного интереса у детей дошкольного возраста, мы выявили, его предпосылки зарождаются ещё в раннем возрасте и изначально проявляются в любопытстве и любознательности. Младший дошкольник активно интересуется свойствами, качествами окружающих предметов, что находит своё отражение в предметной деятельности.

К среднему дошкольному возрасту, когда средством познания становится речь, ребенок начинает принимать и правильно понимать информацию, переданную посредством слова. В этот период дети воспринимают и вербальную и образную информацию, более продуктивно усваивают её, анализируют и запоминают, применяют в деятельности. Говоря о переходе дошкольника на новый качественный этап развития познавательного интереса, отметим, что у 4-летнего дошкольника прослеживаются избирательные интересы, он стремится к познанию и установлению связей между предметами, явлениями и событиями видимого окружающего мира и за пределами его непосредственного восприятия.

В старшем дошкольном возрасте, на основе доброжелательного, открытого отношения к миру, дети стремятся систематизировать полученную информацию, посредством логических операций устанавливать связи и зависимости, расположение в

пространстве и во времени. В 5-6 лет благодаря развитию знаково-символической функции сознания, дошкольники используют для обозначения различных свойств, качеств, признаков, и действий разнообразные условные обозначения и модели.

Теоретический анализ научной и методической литературы по проблеме развития познавательного интереса у старших дошкольников позволяет выделить следующие критерии и показатели познавательной активности у детей старшего дошкольного возраста: мотивационно-когнитивный, который характеризуется наличием познавательных вопросов и познавательной потребностью; эмоционально-волевой, проявляющийся в положительных эмоциях и стремлении преодолевать трудности; самостоятельно-творческий, определяющий стремление преодолевать трудности и умение самостоятельно применять познания на практике, творчески применять их в разных условиях решения познавательных задач.

Не смотря на то что, развитие познавательного интереса выходит на новый качественный уровень, где мы видим, что старшим дошкольникам интересны и внешние качества предметов и явлений, и их внутренние свойства, связи и отношения между ними, тем не менее познавательные возможности детей 5-6 лет ограничены. Дети хотят знать гораздо больше, чем могут понять в силу своего возраста. Однако нельзя упускать столь сензитивный период для развития познавательного интереса ребенка, наличие которого определяет успешность образовательной деятельности не только в дошкольный период и за его пределами. Поэтому перед педагогами дошкольного образования стоит задача организации условий и выбора эффективного средства формирования познавательного интереса у детей. В настоящее время, согласно научным исследованиям и изучению практики дошкольного образования, наиболее популярными средствами формирования познавательного интереса являются: детское экспериментирование, моделирование, дидактические игры, информационно-коммуникационные технологии.

Детское экспериментирование заключается, как правило, в преобразовании детьми предметов и явлений. Во время эксперимента в процессе поисково-преобразовательской деятельности дети выявляют в объекте его новые для себя свойства, зависимости и взаимосвязи. Получая в процессе экспериментирования реальные представления о различных сторонах изучаемого объекта, о его взаимодействии с другими объектами, ребенок активно мыслит, обогащается его память, развивается речь, формируется самостоятельность и целеполагание, развиваются творческие способности и эмоциональная сфера. В процессе экспериментирования у ребенка появляется необходимость задавать познавательные вопросы и искать на них ответы, что является показателем проявления познавательного интереса.

Нельзя переоценить в формировании познавательного интереса у дошкольников и роль моделирования. Моделирование применяется педагогами дошкольного образования в разных видах деятельности детей: в изобразительной деятельности, игре, познавательном развитии, бытовой и трудовой деятельности. Поскольку модель представляет собой предмет или объект, заменяющий реально существующий или отражающий важнейшие его характеристики, свойства и качества, то работа с готовой моделью или её самостоятельное изготовление детьми, является мощным стимулом возникновения и поддержания познавательного интереса.

Дидактические игры позволяют педагогу решать образовательные, воспитательные и развивающие задачи в увлекательной для ребенка форме. Поскольку процесс игры, а

также её результат вызывают у ребенка мотивацию к познавательной деятельности, удовлетворение ею, приносят положительные эмоции, то соответственно у ребенка появляется устойчивый познавательный интерес к решению условий познавательной игры и к тем знаниям, которые формируются в результате её проведения.

Информационно-коммуникационные технологии (далее ИКТ) начали использоваться как средство познавательного развития дошкольников сравнительно недавно, но с каждым годом они все увереннее выходят на лидирующую позицию. Причиной такой востребованности являются их разносторонние возможности, поскольку ИКТ могут объединить в себе различные стороны деятельности детей: от чтения сказки и рисования до познавательных компьютерных игр и просмотра различных программ и мультфильмов. Кроме того, применение ИКТ позволяет использовать все вышеперечисленные средства формирования у детей познавательных интересов: моделирование, экспериментирование и дидактические игры: на экране компьютера, планшета или проектора дети могут увидеть весь процесс какого-либо эксперимента от начала до конца в ускоренном формате; обратиться к разнообразным моделям, графикам и символам, изучать обозначенные ими свойства и качества предметов и объектов, самостоятельно их создавать в графическом редакторе; играть сами, с друзьями или с педагогом во всевозможные дидактические компьютерные игры. Благодаря ИКТ образовательный материал можно представить ребенку в виде ярких образов, наполненных четкой и структурированной информацией, привлечь и сконцентрировать внимание детей, повысить их познавательный интерес и показать более реалистичное представление изучаемого объекта.

Современные ИКТ представляют собой инновационный организационно-методический инструментарий педагогического процесса в ДОО, обеспечивающий достижение образовательных задач в условиях реализации Федеральных государственных образовательных стандартов дошкольного образования. ИКТ в совокупности представляет собой сочетание двух видов технологий: информационных и коммуникационных.

Информационные технологии составляет комплекс методов, способов и средств, обеспечивающих хранение, обработку, передачу и отображение информации, ориентированный на повышение эффективности какой-либо деятельности, в том числе и образовательной.

Коммуникационные технологии определяют методы, способы и средства взаимодействия участников образовательной деятельности, обеспечение обратной связи.

Под информационно-коммуникационными технологиями (ИКТ) мы понимаем личностно-ориентированные технологии, к которым относятся различные устройства, механизмы, способы и средства получения и обработки информации, способствующие реализации задач образовательной деятельности.

В настоящее время существует огромное количество ИКТ, среди которых необходимо выбрать наиболее оптимальные для работы с детьми дошкольного возраста, отвечающие как задачам образовательной деятельности, так и их безопасному применению в отношении здоровья детей.

Изучая подходы к классификации ИКТ, мы видим, что наиболее традиционным является основание по области методического назначения. Перечислим те из них, которые применяются в работе с детьми дошкольного возраста:

-обучающие ИКТ (с их помощью детям сообщают знания, формируют умения, навыки учебной и практической деятельности):

-демонстрационные ИКТ (визуализируют изучаемый объект, явление или процесс с целью их исследования и изучения);

-имитационные ИКТ (воспроизводящие действия или функции изучаемых с детьми объектов, предметов и явлений);

-моделирующие ИКТ (позволяют моделировать объекты, явления, процессы с целью их изучения);

-учебно-игровые ИКТ (предназначены для создания игровых обучающих ситуаций, в которых образовательная деятельность детей реализуется в игровой форме).

Средства информационно-коммуникационных технологий, которые применяются в образовательной деятельности, различны: компьютер, проектор, устройства для ввода текстовой, аудио и визуальной информации.

Среди разнообразных форм работы с ИКТ как наиболее применимыми в образовательной деятельности дошкольников считаются: мультимедийные презентации, прослушивание аудиозаписей, просмотр видеороликов. Реже используются такие формы как просмотр виртуальных экскурсий и создание продуктов в виртуальных конструкторах, так как они требуют специальных навыков или программ, а также, в случае конструктора, еще и наличия нескольких компьютеров.

Специальное оборудование, которое мы перечислили выше, в детских садах встречается редко, так как имеет высокую стоимость, а также предусматривает наличие определенных навыков в работе с ним. Разработкой подобной техники и внедрением её в образовательную деятельность детских садов занимается проект «Инновации детям», предусматривающий в себе, помимо продажи техники, также и обучение педагогов механизмам работы с современными ИКТ.

Если говорить о влиянии ИКТ на формирование познавательного интереса у детей, то можно обозначить целый ряд преимуществ данного метода: увлекательная, информация, яркие живые образы на экране компьютера или проектора в игровой форме позволяют сделать процесс овладения знаниями привлекательным и интересным для детей; образовательный материал предоставляется в доступной, соответствующей возрасту форме - ярко, образно, с движениями и звуком, что позволяет надолго удержать внимание детей; имеется возможность как группового, так и индивидуального обучения. Познавательный интерес поддерживается тем, что благодаря самостоятельному применению ИКТ, ребенок приобретает уверенность в том, что может гораздо больше. ИКТ позволяют моделировать такие жизненные ситуации, которые нельзя увидеть в повседневной жизни (полет ракеты, половодье и т.д.). Тем не менее, при очевидном наличии многочисленных преимуществ ИКТ, нельзя во взаимодействии с детьми, делать упор только на их применении. Необходимо комбинировать и сочетать его с другими, уже зарекомендовавшими себя временем и практикой формами работы.

Развитие познавательного интереса может происходить у детей произвольно, естественным образом в процессе познания ребенком окружающего мира. Однако в случае целенаправленного формирования познавательного интереса у детей, он выходит на новый качественный уровень и определяет успешность ребенка в познавательной, а затем и учебной деятельности. Поскольку в рамках нашего исследования эффективным средством формирования познавательного интереса выступает применение ИКТ, нами

была поставлена задача выявления педагогических условий данного процесса, которые необходимо обеспечить в ДОО.

Согласно определению Н.М. Борытко педагогические условия представляют собой внешнее обстоятельство, оказывающее существенное влияние на протекание педагогического процесса, в той или иной мере сознательного сконструированного педагогом, предполагающего достижение определенного результата [17]. В.И. Андреев под педагогическими условиями понимает «обстоятельства процесса обучения, которые являются результатом целенаправленного отбора, конструирования и применения элементов содержания, методов, а также организационных форм обучения для достижения определенных дидактических целей» [2].

Таким образом, специфической чертой понятия «педагогические условия» является то, что оно включает в себя элементы всех составляющих процесса обучения и воспитания: цели, содержание, методы, формы, средства и понимается нами как совокупность мер, направленных на повышение эффективности педагогической деятельности.

Рассматривая педагогические условия формирования познавательного интереса у детей старшего дошкольного возраста средствами ИКТ, в первую очередь хотелось бы отметить условие дозировки времени работы с ИКТ.

Образовательную деятельность с использованием ИКТ для детей 5-7 лет следует проводить не более 1 раза в течение дня и не более 3 раз в неделю в дни наиболее высокой работоспособности: во вторник, среду и четверг. При таком условии, познавательные интересы ребенка будут расширяться: ребенок не устает, его мозг не перенасыщен информацией, у него остается больше времени для свободных мыслительных действий и формирования умозаключений по какому-либо вопросу.

Для эффективной мыслительной и познавательной деятельности ребенок, в первую очередь, должен быть здоров. Ни для кого не секрет, что во время занятий с ИКТ уменьшается влажность, повышается температура воздуха, увеличивается количество тяжелых ионов, возрастает электростатическое напряжение. Поэтому, в помещениях, где проходит деятельность с применением ИКТ, следует отказаться от использования ковров, так как они накапливают в себе статическое электричество, а также следует проветривать кабинет и проводить влажную уборку до и после занятий [1].

Следующее педагогическое условие развития познавательного интереса у детей старшего дошкольного возраста заключается в том, что материалы и способы взаимодействия с ИКТ должны быть разнообразны. Однотипная деятельность притупляет интерес ребенка как таковой и способствует проявлению схематического мышления, в котором ребенок не развивается, а гибкость мышления не формируется, соответственно не формируются и познавательные интересы.

Также, содержание занятий с помощью ИКТ необходимо подбирать в соответствии с возрастом и опираясь на личный опыт детей. Какой бы наглядной и интересной не была форма подачи материала с помощью ИКТ, только то содержание, которое понятно ребенку сможет вызвать у него интерес и вопросы познавательного характера. Необходимо разговаривать с детьми на понятном им языке. Только так можно построить грамотный образовательный процесс, где оба субъекта (педагог и ребенок) будут активными его участниками.

Грамотный выбор формы образовательной деятельности с применением ИКТ также является одним из педагогических условий формирования познавательного интереса ребенка. Наиболее распространенной формой образовательной деятельности с помощью средств ИКТ в ДОУ является групповая форма взаимодействия, реже по подгруппам и индивидуально. Например, для того, чтобы просмотреть познавательный фильм, презентацию, подготовленную педагогом или прослушать аудио фрагмент по определенной теме, необходима групповая форма работы. При подготовке совместного мультфильма могут быть применены все три формы работы. Таким образом, при грамотном подборе формы работы с ИКТ каждый ребенок сможет услышать, понять и переработать полученную информацию, что впоследствии может сказаться на качественном формировании познавательных вопросов детей.

Педагогическим условием формирования познавательного интереса у дошкольников средствами ИКТ также является применение методов, в соответствии с задачами деятельности и возрастом детей. Мы рассмотрели следующую классификацию:

1. Объяснительно-иллюстративный метод подразумевает под собой применение экранных средств: видеоролики, компьютерные приложения и игры, иллюстрации, презентации и т.д. В данном случае этот метод можно использовать для анонсирования новой темы детям или для обобщения знаний по пройденному материалу. Применение такого метода в образовательной деятельности позволяет достигать более глубоко запоминания материала, через образное восприятие, усиление его эмоционального воздействия. Данный метод повышает познавательную активность учащихся за счет наглядности и мультимедийных эффектов.

2. Исследовательско-поисковый метод, особенностью которого является интеграционный характер, что позволяет усилить связи между различными образовательными областями. В процессе его реализации, дети выступают в роли исследователя, анализируют результаты своего эксперимента и делают выводы. Педагог в данном случае выступает в роли консультанта. Такой метод повышает самостоятельность учащихся в добывании знаний и самооценке.

3. Метод контроля и коррекции знаний, умений и навыков позволяет организовать различные формы проверки знаний, умений и навыков детей. Для проверки усвоения материала используются несколько типов заданий: от игровых карточек с заданием и вариантами ответов, до сложных заданий в несколько этапов, где ребенку предлагаются небольшие подсказки. Применение данного метода дает возможность выявить проблемы в знаниях у детей и скорректировать работу педагога по их устранению.

Интеграция ИКТ в различные образовательные области также является одним из педагогических условий. Во время образовательной деятельности с использованием ИКТ можно рассматривать совершенно любую тему, такая гибкость занятий позволяет детям получить новые знания по любой интересующей их теме как самостоятельно, так и с помощью педагога.

Для того, чтобы педагог мог грамотно руководить образовательной деятельностью посредством ИКТ, ему необходимо постоянно повышать квалификацию и просвещаться в данном вопросе. Необходимость повышения квалификации преподавателей в области освоения ИКТ в большинстве стран получила общественное признание и поддержку. Проект ЮНЕСКО ICT-CST («Стандарты ИКТ-компетентности учителей», см. UNESCO 2008a, 2008c) является дополнительным свидетельством осознания важности этой

проблемы. Повышение квалификации педагога - еще одно условия грамотного развития ребенка, так как именно педагог руководит всем процессом деятельности.

В настоящее время программные разработки и системные методические рекомендации по использованию ИКТ в формировании познавательных интересов старших дошкольников в соответствии с требованиями ФГОС ДО практически отсутствуют, что значительно осложняет подготовку педагога к образовательной деятельности с использованием ИКТ, требует от воспитателя затрат, как временных, так и физических. Необходимо обладать соответствующими компетенциями и умело пользоваться средствами ИКТ в повседневной жизни.

Только при соблюдении всех вышеперечисленных условий, можно говорить о эффективности формирования познавательного интереса на занятиях посредством ИКТ.

В детских садах, где активно применяются ИКТ технологии, у детей появляются новые темы для общения – они активно обсуждают новые формы работы, свои достижения и промахи при выполнении трудных заданий. За счет этого значительно обогащается детский словарь, дошкольники легко и с удовольствием овладевают новой терминологией. Все это способствует развитию речи детей, значительно повышает уровень произвольности и осознанности действий, а также увеличивает самооценку ребенка. В целом, вся деятельность, реализуемая средствами ИКТ, способствует возникновению у детей положительного окрашенного отношения к знаниям, что также является одним из важных условий формирования познавательного интереса.

Несмотря на то, что проблема формирования познавательного интереса у старших дошкольников средствами ИКТ, относительно нова и недостаточно проработана в педагогической науке и практике дошкольного образования, за последние несколько лет появилось значительное количество новых работ и экспериментальных исследований в рамках данного вопроса. На наш взгляд, это обусловлено стремительными темпами развития и информатизации общества, что в свою очередь, способствует включению ИКТ во все сферы деятельности человека, в том числе и в дошкольное образование.

Проблема влияния ИКТ на познавательный интерес дошкольников достаточно актуальна и находит своё отражение в работах практикующих педагогов, среди которых можно назвать следующих авторов: Дубинина О.Ф. «Опыт работы «Развитие познавательных способностей старших дошкольников средствами информационно-коммуникационных технологий» [9]; Смутнок И.В. «ИКТ как средство развития познавательного интереса у детей 6-7 лет»; Данилина В. В., Янкина Н.Н. «Использование информационно-коммуникативных технологий в познавательном развитии детей дошкольного возраста» [8]; Феденкова Е. В. «Использование электронных технологий в процессе развития интереса к познанию у детей с ограниченными возможностями здоровья» [13]; Петрушина А.А. «Использование информационно-коммуникационных технологий для познавательного развития дошкольников» [15]; Лопатина Т. «ИКТ как средство развития познавательного интереса у детей 5–6 лет» [11]; Мосьпан Ю.А. «Использование информационно – коммуникационных технологий в формировании познавательного интереса и познавательной деятельности у детей дошкольного возраста» [13]; Кугаевская Ю.В. «Влияние ИКТ на познавательную активность дошкольников в ДОУ» [5].

Однако хочется отметить, что поиск диссертационных исследований по проблеме формирования познавательного интереса у детей старшего дошкольного возраста

средствами ИКТ говорит о неразработанности проблемы в области науки. Рассмотренные нами работы касались влияния средств ИКТ на познавательный интерес человека, но не у дошкольников. В частности, в исследовании Т.С. Бойко рассматривается формирование познавательного интереса старшекласников к гуманитарным дисциплинам средствами информационно-коммуникационных технологий [4]; Е.Б.Беляева говорит о развитии познавательного интереса учащихся на основе информационно-коммуникационных технологий» [3]; Т.А.Кузнецова рассматривает информационно-коммуникационные технологии как средство активизации познавательной деятельности учащихся при изучении математики в общеобразовательной школе» [14]; Л.Б.Иванова изучает проблему формирования познавательного интереса курсантов в условиях применения информационно-коммуникационных технологий» [10].

В вышеперечисленных работах рассматриваются теоретические основы проблемы формирования познавательного интереса: его структура, компоненты, основные понятия. Авторами выделены преимущества ИКТ в формировании познавательного интереса: создание положительно окрашенной эмоциональной среды; моделирование «ситуации успеха», многофункциональность ИКТ; осуществление визуализации и иллюстрации изучаемого материала; вовлечение учащихся в поисковую деятельность. Определённый исследовательский интерес для нас представляла экспериментальная часть работ, диагностический инструментарий и формирующий эксперимент с применением средств ИКТ. В связи с тем, что возрастной диапазон, представленный в рассматриваемых разработках и нашем исследовании значительно различаются, то и содержание деятельности по формированию познавательного интереса также имеет весомые отличия. Так, формы работы с ИКТ, представленные в указанных и рассмотренных нами исследованиях, более сложные, не имеющие возможности быть реализованными в условиях дошкольной образовательной организации. Тем не менее, в процессе анализа данных работ мы выделили наиболее популярные формы работы с ИКТ, к которым относятся: мультимедийные презентации, мультфильмы и видеоролики. Преимуществами таких форм работы авторы считают удобство их использования, мобильность, образность предоставляемой информации, легкость и нестандартную подачу материала. Чередование демонстрации красочного материала и беседы с детьми помогают ребенку, наиболее полно погрузиться в тему и сформулировать собственные умозаключения.

Рассматривая популярные формы, предлагаемые авторами в анализируемых источниках, мы отметили отличительные особенности и индивидуальный педагогический опыт, представленный в каждой из работ, к ним относятся: использование интерактивной приставки Mimio Teach; виртуальных экскурсий в образовательном процессе; внедрение интерактивных досок с программой SMART; важность использования ИКТ средств в организации работы с родителями; необходимость создания условий для наиболее эффективного внедрения ИКТ в образовательный процесс; конкретные практические рекомендации по разработке заданий и организации деятельности с детьми средствами ИКТ; преимущества работы с родителями средствами ИКТ; коррекционные возможности ИКТ при формировании познавательного интереса старших дошкольников.

В процессе нашего исследования мы обосновали и подтвердили выдвинутую нами гипотезу о том, что ИКТ действительно являются эффективным средством формирования познавательного интереса, поскольку позволяет развивать у детей умение опираться на знания о предметах, при формулировании собственных вопросов; самостоятельно и

систематически применять знания в разнообразных видах деятельности; ориентироваться в информационных потоках окружающего мира; овладевать практическими способами работы с информацией; обмениваться информацией с помощью технических средств; умение работать с различными средствами ИКТ; самостоятельно организовывать игры, проявляя в них творчество, интерес и фантазию и т.д.

Результатом проведённого нами исследования проблемы формирования у старших дошкольников познавательного интереса средствами ИКТ являются практические рекомендации для педагогов и родителей, разработанные с опорой на положения Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования, нормы СанПиН, а также данные, полученные в процессе изучения научных исследований и передового опыта практикующих педагогов дошкольного воспитания в области развития познавательного интереса средствами ИКТ. Данные рекомендации адресованы в помощь педагогам и родителям, заинтересованным в формировании познавательного интереса ребенка средствами ИКТ. Предполагаемым результатом их применения является: наличие у старших дошкольников познавательных вопросов и познавательной потребности, проявление положительных эмоций по отношению к деятельности, стремление преодолевать трудности, умение самостоятельно и творчески применять полученные знания в различных ситуациях образовательной и самостоятельной познавательной деятельности.

В частности, рекомендации для педагогов и родителей детей старшего дошкольного возраста касаются как содержательной части работы, так и организационных моментов, таких как, нормирование времени взаимодействия ребенка и средств ИКТ, контроля за осанкой и положением тела ребенка при работе с ИКТ.

В рекомендациях нами отмечена необходимость вариативности выбора форм образовательной деятельности с детьми посредством ИКТ. Кроме того, мы рекомендуем интегрировать ИКТ в различные сферы деятельности (приготовление пищи, занятия физической культурой, творческая деятельность, изучение иностранных языков, познавательное развитие и прочее). Взрослый не должен навязывать ребенку какую-либо деятельность, лучше ввести её в жизнь малыша незаметно, разнообразив однотипные бытовые ситуации. Так, подобная деятельность будет вызывать у дошкольника положительные эмоции, которые являются неотъемлемой частью эффективности процесса формирования познавательного интереса.

Учитывая огромное количество мультимедийного материала для детей дошкольного возраста, необходимо предварительно тщательно его изучить и тем самым уберечь ребенка от информационного мусора и лишней информации. Взрослым необходимо постоянно знакомиться с новиками в области ИКТ.

Не стоит превращать компьютер в награду, лучше вводить его в повседневную деятельность ребенка в рамках небольшого количества времени. Любой запрет вызывает у ребенка негативные эмоции и «запрещенный» компьютер или телефон только разрывает связь взрослого и ребенка. Устройство выходит на первый план и становится «сокровищем», которым не хочется делиться.

Поскольку средств ИКТ достаточно много, то мы сочли необходимым сформулировать рекомендации по развитию познавательного интереса старших дошкольников по каждому из них отдельно.

Так, применяя мультимедийную презентацию важно учитывать, что на слайде не должно быть много текста – он отвлекает ребенка, не давая возможности сконцентрироваться на предлагаемых образах. Лучше использовать больше иллюстраций, фотографий, картинок и знаков – яркое и красочное содержание слайдов стимулирует познавательный интерес ребенка. Необходимо обязательно подкреплять презентацию объяснением материала и взаимодействием с ребенком, что позволяет понять степень заинтересованности ребенка и включенность в деятельность. Содержание презентации должно соответствовать целям деятельности и возрасту ребенка. Только понятный и доступный ребенку материал может подтолкнуть ребенка к дальнейшему изучению данного вопроса.

Аналогичные рекомендации касаются и просмотра видеороликов. Здесь также идет речь и о нормировании продолжительности просмотра и присутствии взрослого при этом. Важно разговаривать с ребенком после просмотра видеоролика, задавать вопросы по сюжету в целом и важным фрагментам видео, что будет способствовать активизации речи ребенка, появлению собственных умозаключений, анализу полученной ранее информации. Просмотр может предварять творческую деятельность ребенка по созданию, например, героев просмотренного видео, дополнять познавательную информацию образовательной деятельности.

Что касается виртуальной экскурсии, то при всем многообразии её возможностей, в работе с детьми старшего дошкольного возраста не стоит перегружать их информацией. Лучше разделить экскурсию на несколько дней, не перегружая ребенка большим количеством новой информации, которую ребенку будет трудно воспринять и запомнить, что сведет саму познавательную деятельность к минимуму результатов. Важно, чтобы во время виртуальной экскурсии взрослый находился рядом с ребёнком, мог слушать комментарии ребенка и отвечать на его вопросы при необходимости. Наводящие вопросы помогут взрослому понять, увлечен ли ребенок данной деятельностью, понимает ли суть увиденного, какие ещё стороны демонтируемого материала его интересуют, выявить степень познавательного интереса. Информацию, увиденную с помощью виртуальной экскурсии будет полезно подкрепить играми и в творческой деятельности. Необходимо провести рефлексию по окончании экскурсии.

Увлекательным для детей и эффективным в формировании у них познавательного интереса средством является онлайн-квест. Задания онлайн-квеста должны соответствовать возрасту ребенка и его интересам. Принимать участие в квесте могут все дети группы или члены семьи, что способствует сплочению участников. При этом большое количество мнений участников и многообразие вариантов ответов положительно на мыслительной деятельности ребенка, ставит его и других участников перед необходимостью выбрать наиболее приемлемый вариант, что стимулирует в том числе и познавательный интерес.

Компьютерная игра в формировании у детей старшего дошкольного возраста познавательных интересов также требует предварительной подготовки со стороны взрослого: необходимо проверить игру на отсутствие сцен насилия и нецензурной лексики, на соответствие игры возрасту ребенка и образовательным задачам, которые ставит педагог или родитель. В процессе работы необходимо делать с ребенком зарядку для глаз и тела. При необходимости нужно помочь ребенку сопоставить предметы и персонажей из игры с реальной картиной мира, для того, чтобы дошкольник извлек из неё максимальную

выгоду в плане познавательного развития. Ребенок должен покидать игру с осознанием успешно выполненного дела. Ситуация успеха у ребенка оказывает очень большое влияние на формирование его познавательных интересов: складывается его самооценка и желание действовать далее, пусть даже, спустя какое-то время.

При прослушивании аудиофайлов рекомендуется подбирать необходимый формат: мелодия, песня, аудиоигра, физкультминутка, аудиосказка и т.д. в соответствии с образовательными задачами, ситуацией, временем суток и, по возможности, с желаниями ребенка. Актуальная на данный момент деятельность повысит уровень вовлеченности ребенка в процесс

Работа по формированию познавательного интереса у детей старшего дошкольного возраста средствами ИКТ всегда подразумевает планирование в соответствии с образовательными задачами. Однако, стоит отметить, что такая работа не ограничивается рамками образовательной деятельности и может иметь несколько линий развития. Мы предполагаем, что данная тема может быть реализована в следующих перспективных направлениях: создание на базе ДОО кружков дополнительного образования, направленных на получение детьми навыков самостоятельного поиска и применения знания, через средства ИКТ; создание творческого объединения или проведение образовательных встреч с родителями, в рамках данной темы, направленные на повышение родительской компетентности; разработка педагогами новых образовательных программ, в основе которых будет лежать взаимодействие ребенка и ИКТ; подбор универсальной электронной картотеки заданий на развитие познавательного интереса и применяемой через средства ИКТ.

Мы предполагаем, что разработанные нами рекомендации будут полезны родителям дошкольников и педагогам дошкольного образования, позволят наиболее полно и эффективно реализовать задачи формирования познавательного интереса у детей старшего дошкольного возраста средствами ИКТ и повысить свой профессионализм.

### Список литературы

1. Амунова О. С. Значение использования ИКТ в процессе развития дошкольников [Электронный ресурс] / О. С. Амунова // Режим доступа: [www.nsportal.ru](http://www.nsportal.ru).
2. Андреев В.И. Педагогика: Учебный курс для творческого саморазвития / В.И. Андреев - 2-е изд. – Казань: Центр инновационных технологий, 2000. – 608 с
3. Беляева Екатерина Борисовна. Развитие познавательного интереса учащихся на основе информационно-коммуникационных технологий: диссертация ... кандидата педагогических наук: 13.00.08 / Беляева Екатерина Борисовна. Челябинск, 2015. - 177 с.
4. Бойко Т.С. Формирование познавательного интереса старшеклассников к гуманитарным дисциплинам средствами информационно-коммуникационных технологий: автореферат канд.пед. наук: 13.00.01/ Бойко Т.С.-Пятигорск, 2012
5. Влияние ИКТ на познавательную активность дошкольников в ДОУ // Моя Югра URL: <https://moiaugra.ru/publication/1/852> (дата обращения: 13.05.2021).
6. Выготский Л. С. Собрание сочинений: В 6-ти т. Т. 4. Детская психология/Под ред. Д. Б. Эльконина.— М.: Педагогика, 1984. - 432 с.
7. Головин С.Ю. Словарь практического психолога. Минск: Харвест, 1998.
8. Данилина, В. В. Использование информационно-коммуникативных технологий в познавательном развитии детей дошкольного возраста / В. В. Данилина, Н. Н. Янкина. —

Текст : непосредственный // Молодой ученый. - 2016. - № 12.6 (116.6). - С. 31-34. - URL: <https://moluch.ru/archive/116/31986/> (дата обращения: 03.05.2021)

9. Дубинина О.Ф. Опыт работы "Развитие познавательных способностей старших дошкольников средствами информационно-коммуникационных технологий"// Совушка. 2018. N4 (14). URL: <https://kssovushka.ru/zhurnal/14/> (дата обращения: 03.05.2021)

10. Иванова Лариса Борисовна. Формирование познавательного интереса курсантов в условиях применения информационно-коммуникационных технологий : диссертация ... кандидата педагогических наук : 13.00.01 / Иванова Лариса Борисовна; [Место защиты: Морд. гос. пед. ин-т им. М.Е. Евсевьева].- Саранск, 2009.- 233 с.

11. ИКТ как средство развития познавательного интереса у детей 5–6 лет // Международный образовательный портал Maam.ru URL: <https://www.maam.ru/detskijasad/ikt-kak-sredstvo-razvitija-poznavatelno-go-interesa-u-detei5-6-let.html> (дата обращения: 05.05.2021)

12. ИКТ как средство развития познавательного интереса у детей 6-7 лет // Инфоурок URL: <https://infourok.ru/ikt-kak-sredstvo-razvitiya-poznavatelno-go-interesa-u-detej-let-1624710.html> (дата обращения: 07.05.2021)

13. Использование информационно – коммуникационных технологий в формировании познавательного интереса и познавательной деятельности у детей дошкольного возраста. // Портал педагога URL: <https://portalpedagoga.ru/servisy/publik/publ?id=44275> (дата обращения: 10.05.2021)

14. Кузнецова Т. А. Информационно-коммуникационные технологии как средство активизации познавательной деятельности учащихся при изучении математики в общеобразовательной школе: магистерская диссертация Кузнецова Т.А. - Калуга, 2014.

15. Петрушина Александра Анатольевна Сообщение из опыта работы на тему: «Использование информационно-коммуникационных технологий для познавательного развития дошкольников» // Журнал для работников образования «Метод-сборник», 2019

16. Соколовская И.Н., Кивилёва А.А. К определению сущности понятия «познавательный интерес» в педагогике // Царскосельские чтения. 2015. С. 89-92.

17. Учебник для студентов пед. вузов / Н.М. Борытко, И.А. Соловцова, А.М. Байбаков. Под ред. Н. М. Борытко. - Волгоград: Изд-во ВГИПК РО, 2006.- 186 с.

18. Щукина Г.И. Активизация познавательной деятельности учащихся в учебном процессе. – М., 1979. – 160 с.

19. Щукина Г.И. Проблема познавательного интереса в педагогике. – М., 1971. – 32 с.

#### **4.5. Педагогическая поддержка подростка в учебной**

Педагог в своей профессиональной деятельности решает несколько профессиональных задач, каждая из которых комплексна по своей сути и раскрывается через различные варианты проявления в реальной профессиональной деятельности.

Решая задачу построения образовательного процесса, направленного на достижение учащимися целей образования, учитель должен уметь выбирать технологии обучения, адекватные учебным целям и возрастным особенностям учащихся; предлагать способы

педагогической поддержки, адекватные результатам диагностики; разрабатывать способы педагогической поддержки школьников, помогать преодолевать учебные затруднения [6].

Педагогическая поддержка в концептуальном плане опирается на системно-деятельностный, личностно-ориентированный и технологический подходы. Системно-деятельностный подход рассматривает педагогическую поддержку как систему - с точки зрения ее целостности, целенаправленности, структурности, развития, моделирования и синтеза. Личностно-ориентированный подход ориентирует педагогическую поддержку на взаимосвязь личности и деятельности: мотивированность деятельности, становление субъектности в процессе деятельности, проектирование ситуаций, учет ведущих видов деятельности, актуализация и развитие процессов самосознания, самореализации личности. Педагогическая поддержка с точки зрения технологического подхода представляет совокупность приемов профессиональной деятельности учителя, организационно-методический инструментарий, обеспечивающий достижение обучающимся успешности в учении.

В рассматриваемом нами смысле педагогическая поддержка – это система педагогической деятельности, раскрывающая личностный потенциал человека, включающая помощь ученикам, учителям, родителям в преодолении психологических, личностных и социальных трудностей. Это процесс совместного с учеником определения его собственных интересов, целей, возможностей и путей преодоления препятствий, мешающих ему самостоятельно достигать желаемых результатов в обучении. Неотъемлемой частью жизни любого человека является учебная деятельность и в условиях реализации ФГОС ООО деятельностный подход в обучении ориентирован на формирование и развитие самостоятельной деятельности школьников.

Мы понимаем, что, если учащийся подросткового возраста утратит жизненное предназначение учебной деятельности, у него складывается негативное и недоверительное отношение к обучению в школе в целом. Сложившийся в современной школе уклад не соответствует ожиданиям подростков, принятые нормы и ценности, правила поведения, вся организация школьной жизни и даже дистанционное обучение вызывает у подростков нежелание учиться.

Исследования группы ученых РГПУ им.А.И.Герцена свидетельствуют о достаточно явном проявлении отчуждения подростков от учения и учителей от существенных функций своей профессионально-педагогической деятельности – в частности функции содействия образованию и поддержки учеников в образовательном процессе [5].

Д.И. Фельдштейн выделяет в подростковом периоде три стадии: «Локально-капризная» (10-11 лет), отличающаяся обостренной потребностью в признании взрослых; «Право-значимая» (12-13 лет), отличающаяся потребностью в признании обществом и выражающаяся формулами «я имею право», «я должен», «я могу»; «Утверждающе-действенная» (14-15 лет), отличающаяся готовностью проявить себя, применить свои силы [9].

Будучи субъектом учебной деятельности, подросток хочет утвердиться через позицию субъектной индивидуальности. Во многих случаях это положительно влияет на познавательную мотивацию, но редко направленную на учебные предметы.

Один из важнейших признаков, характерных для подросткового периода, является отношение к авторитетам. Подросток считает себя уже достаточно взрослым, при этом он

осознает, что вокруг множество людей, старше него. Вследствие этого важно сохранить у школьника ощущение, что он – ученик, а взрослый – его учитель, наставник.

В результате, подросток в роли субъекта учебной деятельности имеет не только собственную мотивацию и позиции, Я—концепцию, отношение к вещам и людям, но он, помимо этого, выбирает для себя, в какой форме он продолжит получать образование, полагаясь на ценности учебной или трудовой деятельности. В этом возрасте перестраивается мышление: оно переходит от оперирования конкретными представлениями к общим понятиям.

Внимание значительно изменяется: становится произвольным, его привлекает яркое, движущееся. Вместе с тем существенно улучшается устойчивость внимания: подросток вполне может сосредоточиться на конкретном деле в течение 35—40 минут. Память становится более продуктивной, преобладает смысловая память.

Подростковый возраст отличается и множеством положительных факторов: возрастает самостоятельность ребенка, более содержательными и разнообразными становятся отношения с другими детьми и взрослыми, значительно расширяется сфера его деятельности. Главное, данный период отличается выходом подростка на новую социальную позицию, в которой формируется его сознательное отношение к себе, как члену общества.

Самосознание возникает и развивается на основе практической деятельности подростка, которая предполагает его собственную активность и сотрудничество с окружающими людьми.

Важная социально-психологическая особенность подросткового возраста – это чувство взрослости. Подросток и его новая позиция проявляется в разных сферах – во внешнем облике, в манерах, в желании, чтобы все относились к нему не как к маленькому, а как к взрослому. Он претендует на равноправие в отношениях со старшими и идет на конфликты, отстаивая свою «взрослую» позицию. Чувство взрослости проявляется и в стремлении к самостоятельности, желании оградить какие-то стороны своей жизни от вмешательства родителей и других взрослых [1].

В этот период идет нравственное развитие, формируются убеждения подростка, убеждения не совпадают с общественным мнением. Подросток начинает осознавать себя личностью, сравнивает себя с окружающими сверстниками, что стимулирует его к самовоспитанию. В это время формируется и может даже резко измениться его характер. Им нравятся острые ощущения, они любопытны, стремятся к независимости. Все сказанное выше относится к подростковому возрасту вообще. Но есть определенная категория подростков, у которых перечисленные качества проявляются резко, что приводит их к противостоянию с окружающими и конфликтам с ними и даже к противоправным действиям.

Д.И. Фельдштейн [9] отмечает, что ведущей деятельностью в подростковом возрасте по усвоению норм взаимоотношений является общественно-полезная деятельность (учебная, организационная, трудовая), соответствующая мотивационно-потребностной сфере личности подростка и реализующая его потребность в самоопределении, самовыражении, признании его взрослыми. Причем главным для подростка является не просто приобретение качеств, характеризующих его как взрослого человека, а раскрытие этих качеств через активность, задающую новую социальную позицию и признаваемую

обществом. В процессе осуществления общественно полезной деятельности происходит общение, взаимоотношения подростков со сверстниками и со взрослыми.

В свое время Л.С. Выготский отмечал, что появление педагогических проблем в подростковом возрасте объясняется тем, что изменение педагогической системы, применяемой к ребенку, не поспевает за быстрыми изменениями его личности [2].

В этом возрасте ведущей становится социально—значимая деятельность. Среди средств ее реализации выделяют: учение; общение (по мнению Д.Б. Эльконина, ведущий мотив поведения в подростковом возрасте — стремление найти свое место среди ровесников); общественно - полезный труд (общественно полезная деятельность является для подростка той сферой, где он может реализовать свое стремление к самостоятельности, удовлетворив потребность в признании со стороны взрослых, создает возможность самореализации своей индивидуальности).

По Д.Б. Эльконину [11], ведущей деятельностью подросткового возраста является общение:

- специфический вид межличностных отношений, формирующий у подростка навыки социального взаимодействия, умение подчиняться и в то же время отстаивать свои права;

- специфический вид эмоционального контакта, дающий чувство солидарности, эмоционального благополучия, самоуважения.

В этом периоде формирование субъективности зависит от усвоения целостной структуры образовательной деятельности. Данный процесс происходит посредством исследования учебного процесса, в роли его механизма выступает становление полипозиционности субъекта образовательной деятельности.

Современная психология детства и подросткового возраста испытывает на себе влияние целого ряда социокультурных факторов. Среди них наиболее значимы: социально-экономические преобразования, трансформации института семьи, уход в прошлое дворовых игр и сокращение детских неформальных коопераций, разрастание сети компьютерных игр с виртуальными партнерами, цифровизация образования, возрастание агрессивного информационного потока СМИ, пандемия и др.

Д.И. Фельдштейн считает [8], что во многом причинами трудновоспитуемости подростков являются просчеты педагогов и недостатки семейного воспитания. Он отмечает, что личность подростка формируется не без трудностей, которые связаны не только с развитием самого ребенка, но и с отношениями к нему взрослых. Однако эти ожидания в большинстве случаев не оправдываются из-за неадекватных представлений взрослых о возрастных нормах. Отсюда нередко имеет место конфликт подростков и взрослых, являющийся, как правило, следствием неверных или неумело поставленных требований педагогов и родителей.

Диагностический эксперимент позволил нам выявить тот факт, что большинство подростков, которые в школе по мнению психолога и социального педагога, являются подростками с отклоняющимся поведением, имеют отчуждение от процесса обучения и социализации и для их семей образование не является ценностью [12, с. 79].

Отношения некоторых педагогов с трудными подростками характеризуются стремлением пресечь плохое поведение детей, а не устранить порождающие его причины.

На протяжении всей жизни практически каждый человек сталкивается с ситуациями, субъективно переживаемыми им как трудные, нарушающие привычный ход жизни.

Переживание таких ситуаций зачастую меняет и восприятие окружающего мира, и восприятие своего места в нем. Изучение поведения, направленного на преодоление трудностей, в зарубежной психологии проводится в рамках исследований, посвященных анализу «coping – механизмов» или «coping behavior». «Копинг» — это индивидуальный способ взаимодействия с ситуацией в соответствии с ее собственной логикой, значимостью в жизни человека и его психологическими возможностями [4]. Под «копингом» подразумеваются постоянно изменяющиеся когнитивные, эмоциональные и поведенческие попытки справиться со специфическими внешними или/и внутренними требованиями, которые оцениваются как напряжение или превышают ресурсы человека с ними справиться.

Копинг-поведение возникает, когда человек попадает в кризисную ситуацию. Выделяют следующие базисные стратегии копинг-поведения: 1) разрешение проблем; 2) поиск социальной поддержки; 3) избегание проблем [4].

Конфликтологи [3] выделяют три плоскости, в которых происходит реализация копинг-стратегий поведения: поведенческая сфера; когнитивная сфера; эмоциональная сфера.

В рамках исследования нами рассматривались: преобладающие стратегии преодоления кризисных ситуаций в сфере взаимоотношений подростков с учителями и в кризисных ситуациях учебной деятельности; качественные особенности и степень напряженности реагирования подростков в кризисных ситуациях; выраженность потенциальной, социально-психологической адаптированности современных подростков.

В нашем опросе приняли участие 111 учащихся 7-х и 8-х классов МБОУ СОШ №36 г. Петрозаводска Республики Карелия. Из них: 15 неуспевающих подростков, 41 - имеющих некоторые проблемы с учебой и 55 - успевающих школьника. Учащимся предлагалось выделить наиболее часто используемые ими формы реагирования в кризисных ситуациях во взаимоотношениях с учителями; в кризисных ситуациях в учебной деятельности (например, неудача на контрольной работе). Для выбора предлагались следующие суждения: активное преодоление, поиск решения проблемы (адаптивные стратегии копинга); поиск социальной и эмоциональной поддержки (частично адаптивные стратегии копинга); уход от реальности, изоляция, растерянность, агрессивность (неадаптивные стратегии копинга).

Анализ и обобщение полученных данных позволили определить поведенческие ресурсы подростков и степень проявления адаптивных и неадаптивных копинговых стратегий в кризисных ситуациях (Таблицы 1,2).

Анализ полученных данных показал, что неуспевающие подростки обнаруживают слабую адаптированность к кризисным ситуациям. В данной подгруппе преобладают две формы неадаптивных копингов - отрицание и агрессивность. У школьников, имеющих некоторые проблемы с учебой, преобладают частично адаптивные стратегии - поиск социальной и эмоциональной поддержки. Успевающие подростки выбирают адаптивные копинг-стратегии.

Полученные данные позволяют сделать вывод о том, что успешность учения обусловлена качеством социально-психологического взаимодействия в кризисных ситуациях. Адаптивность поведенческого, эмоционального и когнитивного реагирования подростков способствует разрешению кризисных ситуаций и достижению индивидуальной успешности в обучении.

**Таблица 1 - Соотношение адаптивных и неадаптивных копинговых стратегий подростков в кризисных ситуациях в сфере взаимоотношений с учителями**

Подгруппа	Всего	Адаптивные	Частично адаптивные	Неадаптивные
Неуспевающие подростки	15	4	7	4
Подростки, имеющие проблемы с учебой	41	11	21	9
Успевающие подростки	55	28	20	7

**Таблица 2 - Соотношение адаптивных и неадаптивных копинговых стратегий подростков в кризисных ситуациях в учебной деятельности**

Подгруппа	Всего	Адаптивные	Частично адаптивные	Неадаптивные
Неуспевающие подростки	15	2	4	9
Подростки, имеющие проблемы с учебой	41	4	8	29
Успевающие подростки	55	44	8	3

Программа педагогической помощи и поддержки неуспевающих подростков должна быть ориентирована на расширение представлений, учащихся о собственных эмоционально-поведенческих возможностях реагирования в условиях возникающих кризисных ситуаций. Необходимо расширение вариативности стратегий копингового реагирования в преодолении трудностей, имея в виду: а) стратегии поведенческого копинга: адаптивные: активное преодоление, альтруизм; частично - адаптивные: поиск социальной поддержки, отвлечение; неадаптивные: изоляция, компенсация с использованием допинговых средств, уход от реальности; б) стратегии когнитивного копинга: - адаптивные: поиск решения проблемы, придание смысла; частично адаптивные: ориентация на мнение значимых других, сохранение апломба, отрицание; неадаптивные: избегание проблемы, растерянность; стратегии эмоционального копинга: адаптивные: эмоциональное сосредоточение, частично адаптивные: поиск эмоциональной поддержки, эмоциональная разрядка; неадаптивные: подавление чувств, чувство вины, агрессивность, покорность.

Итак, индивидуальная успешность учащегося определяется степенью его адаптивности, проявленной в преодолении кризисных ситуаций.

Предметом педагогической поддержки, таким образом, становится процесс совместного с обучающимся определения его собственных интересов, целей, возможностей и путей преодоления препятствий, мешающих ему самостоятельно достигать желаемых результатов в обучении, общении, образе жизни.

Образование каждого обучающегося происходит с учетом его личных учебных целей, что опирается на качество человека – способность ставить цели своей деятельности и предусматривает необходимость осознания целей обучения как обучающимся, так и учителем. Учитель не добивается изменения целей учащегося, когда их цели различны, а помогает ему осознать свою цель и достичь ее. Навыки целеполагания постепенно расширяются: вначале обучающимся предлагается поставить цель на один урок или его часть, а затем - осознать ее достижение и сделать выводы; такое многократно повторяется. Обучающиеся учатся соотносить свои желания с реаль-

ными возможностями, интересами и индивидуальными способностями, у них формируется, как отмечает А.В.Хуторской [10], навык грамотного целеполагания.

Игнорирование субъектного опыта обучающегося приводит к неэффективности обучения, к отчуждению учащегося от процесса познания, что приводит к потере интереса к знаниям, нежеланию учиться, вербализму знаний, формальному оперированию ими.

Подросткам мы задали вопрос: что является самым главным в уроке. Результаты представлены в таблице 3.

**Таблица 3 - Результаты анкетирования учащихся**

Возможные методы и приемы педагогической техники, используемые на уроке	Главное в уроке	Обучающиеся (%)
Игра, групповая работа, диалог, экспертиза, перевернутый класс, чек листы, цифровые инструменты, метод проектов, погружение, образовательное путешествие и др.	Коммуникация	89
	Ближняя перспектива	74
	Состязание	70
	Игра	68
	Учебная деятельность	47
	Дальняя перспектива	14
	Цифровые инструменты	68

Мы видим, что для подростков самым главным в уроке являются состязание, ближняя перспектива, коммуникация, что соотносится с возрастными особенностями подростка.

Для оценки степени интереса к урокам, на которых использовались методы и приемы педагогической техники, учащимся с отклоняющимся поведением предлагалось оценить свои ответы на вопросы, отражающие как оценку степени их интереса к различным урокам (игра, работа в группах, диалог, экспертиза, перевернутый класс, чек листы, цифровые инструменты, метод проектов, погружение, образовательное путешествие и др.), так и себя, как субъектов данной деятельности, в баллах от 1 до 5 по возрастающей (таблицу 4).

**Таблица 4 - Средний балл самооценки учащимися результатов в учебной деятельности на уроках**

Вопросы	Средний балл
1. Насколько Вы удовлетворены своими результатами?	5
2. Насколько Вам интересны были уроки с использованием цифровых инструментов?	5
3. Насколько Вам интересно принимать участие в учебной деятельности на уроках?	4,8
4. Насколько Вам интересны на уроке предметно-познавательные задачи?	4,8
5. Насколько Вы удовлетворены возможностью реализовать свои способности?	4,7

Учащиеся ответили, что они удовлетворены результатами на уроке и им интересны уроки с использованием цифровых инструментов.

Цифровая школа подразумевает свободный доступ к электронному образовательному контенту и широкие возможности индивидуализации учебного процесса с учетом способностей каждого ученика. В образовательной среде школы, в

которой проводилось исследование, используются цифровые инструменты, с помощью которых создаются дидактические материалы для организации учебной деятельности обучающихся: Kahoot - сервис для создания онлайн-викторин, тестов и опросов; Quizizz - интернет-инструмент оценивания учащихся, когда они получают одинаковые задания, но каждый из них на своём устройстве получает случайную последовательность вопросов и работает с тестом в свойственном для себя темпе; Simpoll - сервис для создания викторин, веб-инструментов для проведения экспресс опросов, тестов; Google Forms - инструмент для создания тестов, опросов, голосования, викторин, онлайн-квестов, где тесты имеют автоматическую проверку и используются варианты с разными типами ответов, а задания можно создавать на основе иллюстраций и видео и при этом учитель получает подробную информацию о выполнении заданий обучающимися; Learning Apps - приложение для создания интерактивных заданий разных уровней сложности: викторин, кроссвордов, пазлов и игр.

После проведения уроков мы предложили подросткам проранжировать выполненные работы по следующим позициям: самовыражение, полученный результат, получение новой информации и др. по трехбальной шкале: 3 – не важное, 2 – важное, 1 – самое важное (таблица 5).

**Таблица 5 - Ранжирование выполненных на уроке работ**

Личностный смысл выполненных работ	Баллы
самовыражение	1
сотрудничество с учителем и сверстниками, работа в группе	1
возможность аргументировать собственную точку зрения	1
работа с цифровыми ресурсами на уроке	1
полученный результат	2
получение новой информации	2
процесс работы над заданиями	2

Учащихся привлекает сотрудничество с учителем и сверстниками; возможность аргументировать собственную точку зрения; самовыражение, т.е. учебная деятельность для ученика имеет личностный смысл.

Для диагностики метапредметных результатов учащихся 8 класса мы предложили следующие виды предметно-познавательных задач: первый вид задач на описание какого-либо предмета; второй – на выявление и объяснение свойств каких-нибудь вещей, процессов; третий – на выявление структуры вещей; четвертый – на установление связи между явлениями, характеристиками каких-либо процессов; пятый – на построение классификации каких-либо предметов (из указанного списка); шестой – на построение понятия какого-либо объекта; седьмой – на объяснение, почему и как что-то возникает.

В первой задаче учащимся было предложено описать динамометр. Полностью справились с заданием 15% учащихся. Приведем примеры описания динамометров учащимися: «Дощечка, пружинка с крючком, равномерная шкала в ньютонах», «Металлический диск, шкала равномерная по кругу, от нуля вправо и влево», «Динамометр – это прибор, измеряющий вес тела, силу тяжести, силу трения». 58% обучающихся описали один-два признака динамометра, например: «У него есть дощечка и пружинка», «Пружина закреплена на доске». 17% обучающихся назвали не все признаки

динамометра, например: «На доске закреплена пружина, к которой подвешиваются грузы». 10% учащихся не смогли описать прибор.

Во второй задаче ученику надо было наиболее полно описать процесс плавления льда с указанием свойств. Приведем пример описания: «Лед плавится из-за того, что происходят изменения в температуре воздуха. Лед замерзает при температуре 0 градусов, но размораживается (плавится) выше 0 градусов. Температура воздуха становится теплее, и лед начинает таять. Через некоторое время вместо льда появится вода, которую будет легко снова заморозить в морозилке». Такое описание сделали 10% учащихся. 25% учащихся выполнили задание, дав наиболее полный ответ, например: «Изначально лед можно положить на батарею, чтобы процесс происходил быстрее. Так как лед – это твердое состояние воды, за счет более теплой температуры, он начнет расплавляться и снова станет водой». 55% учащихся справились с заданием не полностью, а выполнили лишь часть задания, например: «Лед нагревается и тает», «Он изменяется с температурой окружающей среды», «Из-за увеличения температуры и лучей солнца происходит процесс таяния льда. Лед потихоньку переходит в жидкую форму - воду. Вода испаряется и переходит в газообразную форму». 10% учащихся не смогли описать процесс.

С третьим заданием на описание объекта, которым был термометр полностью справились 72% обучающихся. Приведем пример описания: «Шкала, ртуть, стекло, держатель, корпус». 18% учащихся указали составляющие термометра, например: «Шкала, ртуть, стекло, основа», «Термометр состоит из основы, ртути и шкалы». 10% учащихся указали одну часть термометра, например: «держатель», «из штуки с ртутью», «ртуть».

Четвертое задание проверяло умение обрабатывать, анализировать исходную информацию и умение обосновывать суждения о причинно - следственных связях. Учащимся предложили тридцать разных понятий, которые надо было разбить на 5 категорий (физические тела, вещества, физические явления, физические величины, физические приборы). Пять учеников полностью справились с заданием.

Пятое задание на понимание роли абстрагирования и обобщения в мышлении человека и умение относить единичные объекты к определенному виду или роду, в котором надо было из предложенных слов классифицировать источники света. Никто из учащихся полностью не справился с заданием, а 11% не приступили к выполнению задания.

Шестое задание связано с раскрытием понятия термина физика и умением выделять существенные признаки этого понятия. 42% учащихся почти полностью справились с заданием, приведем примеры их ответов: «Физическое тело — это объект, имеющий вес и массу», «Физическое тело – это тело, обладающее теми или иными физическими свойствами, состоящее из молекул и атомов». 15% учащихся не выполнили это задание.

В седьмом задании надо было объяснить, с помощью каких линз и почему можно устранить близорукость и дальнозоркость. 59% учащихся описали таким образом: «У близорукого глаза изображение получается внутри глаза впереди сетчатки. Чтобы оно передвинулось на сетчатку, нужно уменьшить оптическую силу преломляющей системы глаза и для этого применяют рассеивающую линзу. Оптическую силу системы дальнозоркого глаза нужно, наоборот, усилить, чтобы изображение попало на сетчатку и для этого используют собирающую линзу». 41% учащихся не ответили на этот вопрос.

Для оценки метапредметных умений, необходимых для решения такого вида предметно-познавательных задач, мы использовали шкалу из трех уровней: высокий, средний, низкий.

Будем считать, что на высоком уровне ученик легко выделяет и формулирует цели, находит необходимую информацию, умеет применять методы информационного поиска, структурирует знания, осознанно строит речевые высказывания в письменной речи, выбирает наиболее эффективные способы решения задач, анализирует объекты с целью выделения признаков, строит логические цепи рассуждений, умеет доказывать и аргументировать. На среднем уровне ученик нечетко формулирует цели, выделяет нужную информацию, знает некоторые методы поиска информации, структурирует знания с некоторыми ошибками, умеет решать поставленные задачи, анализирует объекты, частично умеет доказывать и аргументировать. На низком уровне ученик не умеет формировать цели, выделяет нужную информацию, но не всегда верно это делает, не умеет структурировать знания, строит логические рассуждения ошибочно, анализирует объекты, умеет доказывать и аргументировать, но допускает ошибки.

Результаты выполнения учащимися 8-го класса предметно-познавательных задач получены такие: высоком уровне сформированности метапредметных умений находится 43% учащихся, на среднем – 42%, а на низком – 15% .

Хочется заметить, что ученики на уроках часто боятся давать какой-либо ответ. Почему так складывается? Какие действия учителя или ученика привели к этому? Чья в этом ошибка?

Скорее всего, здесь дело в учителе, то, как он преподнес себя. Если на неправильные ответы учитель смеялся или повышал тон, унижал школьника, то, конечно, ученики будут запуганы. В отношениях между учителем и учеником потеряны доверие и открытость.

Неважно, какие ответы будут давать ученики, учитель должен выслушать объяснение, сохранять ровный, спокойный тон, использовать конструктивную критику. Это та критика, в которой говорится не что плохо, а что и как сделать лучше. Например, «Отлично! А вот это, мне кажется, можно сделать так, будет надежнее!» - или: «Да, спасибо, это было красиво и эффективно. Кажется, будет ещё лучше, если вот на будущее ты обратишь внимание на это. Что думаешь?».

Учителю в общении с учеником очень важно выделить лучшие стороны ученика, заметить, что стоит подправить или добавить, чтобы получить требуемый результат. Не стоит копить претензии, нужно давать обратную связь по мере их возникновения. Если преподавателю что-то не понравилось, то следует сказать: «мне было неприятно то, что ты...», или же «меня задело твое отношение к...». Важно проговаривать свои чувства, эмоции. Смотря на учителя, ученик будет и сам хотеть быть таким же. В этом и состоит лично-ориентированный и деятельностный характер обучения.

Таким образом, проявление учителем ценностного отношения к ученику, гуманная педагогическая позиция; забота о сохранении душевного и физического здоровья ребенка, поддержка индивидуальности каждого ребенка; придание содержанию обучения лично-смысловой направленности; деятельностный характер обучения лежат в основе педагогической поддержки подростка в учебной деятельности.

## Список литературы

1. Абрамова, Г. С. Возрастная психология : учебник и практикум для академического бакалавриата / Г. С. Абрамова. - 2-е изд., испр. и доп. - М. : Издательство Юрайт. 2014. 811 с.
2. Выготский Л.С. Педагогическая психология / Под ред. В. В. Давыдова. - М.: Педагогика - Пресс, 1996. 536 с.
3. Горовая В.И., Петрова Н.Ф. Педагогическая конфликтология: Учебное пособие / В.И. Горовая, Н.Ф.Петрова. - Ставрополь: Сервисшкола, 2011. 136 с.
4. Сиверская У.П. Педагогическая поддержка как средство углубления качества образования школьников. Учебно-методическое пособие / У.П. Сиверская. - Ставрополь, 2010. - 116 с.
5. Современная школа: проблема отчуждения учащихся. Коллективная монография / под ред. А.П.Тряпицыной. – СПб., Изд-во «Свое издательство». 2014. 195с.
6. Педагогика: Учебник для вузов. Стандарт третьего поколения // Под ред. А.П. Тряпицыной. СПб.: Питер, 2014. 304 с.
7. Педагогическая поддержка ребенка в образовании / под ред. В.А. Слостенина, И.А. Колесниковой. - М.: Академия, 2006. 288 с.
8. Проблемы психологии современного подростка / под ред. Д.И. Фельдштейна. - М., 1982.
9. Фельдштейн Д.И. Психология взросления: структурно-содержательные характеристики процесса развития личности: Избранные труды. - М.: МПСИ, 1999. - 672 с.
10. Хуторской А.В. Методика личностно-ориентированного обучения. Как обучать всех по-разному? Пособие для учителя. - М.: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2005. - 383 с.
11. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды. - М.: Педагогика, 1989. - 560 с.
12. Янюшкина Г.М., Кальянова А.В. Технология педагогической поддержки подростков с отклоняющимся поведением /Глава в монографии: Девиантное поведение личности и группы: коллективная монография. Ответственный редактор А.Ю. Нагорнова. Ульяновск, 2021. С. 75-84.

# ПРИЛОЖЕНИЯ

## Приложение 1

**Комплекс разработанных и апробированных упражнений для формирования фонематического восприятия с полным методическим обеспечением для применения в дистанционном режиме**



**Анкета для подростков**

Уважаемые учащиеся! Заполняя эту анкету, Вы принимаете участие в исследовании социальной компетентности подростков.

Убедительная просьба не пропускать вопросы. Гарантируется неразглашение результатов анкеты. Заранее благодарим Вас за помощь и участие!

1.С кем Вы проживаете в одной квартире?

№	Степень родства	ФИО	Возраст	Место работы
1.				
2.				
3.				

2.Отметьте, пожалуйста, какое образование у Ваших родителей?

№ п/п	Образование	Мать	Отец
1.	Высшее (окончил университет, институт)	1.	1.
2.	Среднее специальное (училище, техникум)	2.	2.
3.	Среднее (окончил школу)	3.	3.
4.	Неполное среднее (не окончил школу)	4.	4.
5.	Не знаю	5.	5.

3. Как бы Вы охарактеризовали ваши отношения с родителями? (выберите наиболее подходящий вариант)

№	Характеристика взаимоотношений с родителями
1.	Чрезмерно опекают, вмешиваются в дела, их очень беспокоит ваша успеваемость, здоровье, отношение к Вам других и т. д. Они живут в основном для Вас и вашего будущего.
2.	Очень теплые отношения, взаимопонимание и поддержка, но без чрезмерного контроля и опеки
3.	Нормальные, ровные отношения, без эмоциональной близости и чрезмерного контроля, без особого внимания и опеки
4.	Контролируют каждый Ваш шаг, требуют беспрекословного подчинения и послушания, в случае невыполнения требований – упреки, наказания.
5.	Напряженно-конфликтные отношения: часто возникают ссоры, скандалы, конфликты по любому поводу
6.	Другое (допиши)

4. Ответьте, пожалуйста, на следующие вопросы

№	Вопрос	Всегда	Иногда	Редко	Никогда
1.	Знают ли Ваши родители, где и с кем Вы проводите свободное время?				
2.	Рассказываете ли Вы своим родителям о своих делах, проблемах?				
3.	Обращаетесь ли Вы к своим родителям за советом, помощью?				
4.	Проводите ли Вы свободное время с родителями?				
5.	Знаете ли Вы о делах , проблемах своих родителей?				

5. Скажите, пожалуйста, как Вы обычно чувствуете себя дома? (1 вариант ответа)

№	Утверждение
1.	Дома всегда хорошо. чувствую себя здесь спокойно и уверенно.
2.	Дома, как правило, хорошо, хотя здесь бывают не только приятные события.

3.	Дома не очень комфортно, т.к. здесь достаточно часто случаются неприятности.
4.	Дома всегда неуютно, хочется побыстрее уйти отсюда.

6. Как Вы относитесь к учебе в школе? (1 ответ)

№ п/п	Мотив	Выбор
1.	Получить образование	
2.	Приносить пользу	
3.	Будущая профессия	
4.	Дальнейшая учеба	
5.	Будущая жизнь	
6.	Самосовершенствование	
7.	Требование родителей	
8.	Интерес к учению	

7. Скажите, пожалуйста, как Вы чувствуете себя в школе, Ваши мотивы учения?

(1 ответ)

№ п/п	Мотив	Выбор
1.	Обязательность школы	
2.	Качество преподавания	
3.	Общение со сверстниками	
4.	Контроль за учебой	
5.	Привязанность к школе	
6.	Критическое отношение к школе	

8. Чем Вы занимаетесь в свободное время?

№	Виды отдыха					
		Ежедневно	1-2 раза в неделю	1-2 раза в месяц	Реже 1 раза в месяц	Никогда
1.	Посещаю театры, выставки, музеи и т.д.					
2.	Занимаюсь спортом (хожу в бассейн, атлетический клуб, спортивную секцию)					
3.	Сажу дома ( читаю, смотрю телевизор, играю в компьютерные игры)					
4.	«Тусуюсь» с друзьями на улице, во дворе, подъезде, занимаюсь «ничего неделанием»					
5.	Хожу в кружки. художественную студию, самодеятельный ансамбль, театр					
6.	Общаюсь с друзьями на дискотеках, у кого-нибудь дома					

9. В какой мере для Вас значимо в жизни?

№ п/п	Утверждение	Очень значимо	Имеет определенное значение	Вообще незначимо
1.	Учеба, образование, знания			
2.	Возможность жить легко, ни о чем не задумываясь			
3.	Наличие денег			
4.	Тихая размеренная спокойная жизнь			
5.	Развлечения, удовольствия, отдых			

6.	Острые ощущения, риск, приключения и опасности			
7.	Хорошие отношения с одноклассниками			
8.	Забота о здоровье			
9.	Ответственность за свое поведение, индивидуальная независимость, самостоятельность			
10.	Хорошие отношения с родителями			
11.	Возможность распоряжаться своей судьбой			
12.	Наличие верных друзей			
13.	Хорошие отношения с учителями			

10. Что Вы собираетесь делать после 9 класса?

№	Утверждение
1	Пойду в 10 класс.
2	Пойду в училище, техникум, колледж.
3	Еще не знаю. Не задумывался об этом.

11. Ваш возраст \_\_\_\_\_ лет.

Благодарим за участие.

### Анкета для учителей

Уважаемые классные руководители, психологи, социальные педагоги. Просим Вас ответить на некоторые вопросы о Ваших учениках.

№ п/п	Ф.И.О ученика	Пропуски занятий без уважительной причины				Успеваемость				Поведение в школе			Состояние на учете					
		Нет	Есть			Отличная "5"	Хорошая "4" и "5"	Средняя "3" и "4"	Слабая "3"	Неудовлетворительная, много "2"	Примерное	Хорошее	Удовлетворительное	Неудовлетворительное	Нет	Внутришкольный учет	Учет в ИДН	
1			1-2 урока в неделю	4-6 уроков в неделю	2-3 дня в неделю													больше трех дней в неделю

Анкета для учителей (продолжение)

Образ жизни семьи	Уровень материального обеспечения семьи	Склонность ученика к девиантным формам поведения (несколько вариантов)		Состояние здоровья
		Нет	Есть	
1. Здоровый, упорядоченный				
В семье есть люди злоупотребляющие алкоголем				
Члены семьи имеют конфликты с законом				
Есть тяжелобольные, инвалиды				
Семья обеспеченная				
семья живет нормально, но без излишеств				
Семья живет бедно				
Крайне тяжелое положение семьи (1 балл)				
		Нет		
		1) Курение		
		2) употребление пива		
		3) употребление крепких алкогольных напитков		
		4) Употребление наркотических веществ		
		5) Совершение противоправных поступков		
		6) Агрессивное поведение		
			Есть	
		Есть		Хронические заболевания
		Нет		

Карта социально-педагогического сопровождения

№ п/п	Ф.И.О. ребенка	Дата постановки на учет	Дата рождения	Класс	Домашний адрес	За что поставлен на учет	Занятость	Ф,И,О. родителей	Место работы	Категория семьи	Детей в семье	Дошкольников	Учащихся

Состояние здоровья \_\_\_\_\_

Полезные интересы, навыки, умения (спортивные и др.) \_\_\_

Характеристика семейных отношений и влияния семьи на подростка

Жилищно-бытовые условия \_\_\_\_\_

Референтная группа \_\_\_\_\_

## СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

**Абдуллина Амина Шакирьяновна** – доктор филологических наук, доцент, профессор, Бирский филиал ФГБОУ ВО «Башкирский государственный университет» (г. Бирск, Россия).

**Абдурасулова Гузель Алишеровна** – магистр, Бирский филиал ФГБОУ ВО «Башкирский государственный университет» (г. Бирск, Россия).

**Александрова Марина Викторовна** – профессор, доктор педагогических наук, профессор кафедры начального, дошкольного образования и социального управления, Институт непрерывного педагогического образования, ФГБОУ ВО «Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого» (г. Великий Новгород, Россия).

**Алексеева Ольга Вячеславовна** – кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры профессионального педагогического образования и социального управления, Институт непрерывного педагогического образования, ФГБОУ ВО «Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого» (г. Великий Новгород, Россия).

**Архипенко Анастасия Сергеевна** – заместитель директора по учебно-воспитательной работе, МБОУ СОШ №57 ст. Троицкой МО Крымский р-н Краснодарского края (Россия).

**Атласова Саргылана Серафимовна** – кандидат исторических наук, доцент, ФГАОУ ВО «Северо-Восточный федеральный университет» (г. Якутск, Россия).

**Багова Римма Хамидбиевна** – кандидат психологических наук, доцент института педагогики, психологии и физкультурно-спортивного образования, ФГБОУ ВО «Кабардино-Балкарский государственный университет» (г. Нальчик, Россия).

**Божкова Галина Николаевна** – кандидат филологических наук, доцент, Елабужский институт ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет» (г. Елабуга, Россия).

**Бубнова Ирина Сергеевна** – кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры социальной психологии и социологии управления, ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет» (г. Краснодар, Россия).

**Бурьян Ксения Валерьевна** – кандидат педагогических наук, директор, МБУ ДО «Детско-юношеской спортивной школы №10» (г. Сочи, Россия).

**Винокурова Анисья Валериевна** – магистрант, ФГАОУ ВО «Северо-Восточный федеральный университет» (г. Якутск, Россия).

**Гауч Оксана Николаевна** – кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры социально-культурных технологий, социологии и культурологии, ФГБОУ ВО «Тюменский государственный институт культуры» (г. Тюмень, Россия).

**Гиенко Любовь Николаевна** – кандидат педагогических наук, доцент, ФГБОУ ВО «Алтайский государственный педагогический университет» (г. Барнаул, Россия).

**Голенко Наталья Евгеньевна** – социальный педагог, МБОУ СОШ №57 ст. Троицкой МО Крымский р-н Краснодарского края (Россия).

**Голенков Алексей Анатольевич** – заведующий отделением социальной диагностики, ГБУ СРЦ «Возрождение» (г. Москва, Россия).

**Донина Ирина Александровна** – доктор педагогических наук, доцент, доцент кафедры профессионального педагогического образования и социального управления, ФГБОУ ВО «Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого» (г. Великий Новгород, Россия).

**Джум Татьяна Александровна** – кандидат технических наук, доцент, ФГБОУ ВО «Кубанский государственный технологический университет» (г. Краснодар, Россия).

**Елканова Тамара Михайловна** – кандидат физико-математических наук, доцент, доцент кафедры физики и астрономии» ФГБОУ ВО «Северо-Осетинский государственный университет им. К.Л. Хетагурова» (г. Владикавказ, Россия).

**Еремина Лариса Ивановна** – кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры педагогики и социальной работы, ФГБОУ ВО «Ульяновский государственный педагогический университет имени И.Н. Ульянова» (г. Ульяновск, Россия).

**Жигалик Марина Александровна** – кандидат педагогических наук, доцент, ФГБОУ ВО «Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого» (г. Великий Новгород, Россия).

**Заднепровская Елена Леонидовна** – кандидат экономических наук, ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет физической культуры, спорта и туризма» (г. Краснодар, Россия).

**Зубачева Марина Юрьевна** – директор, МБОУ СОШ №57 ст. Троицкой МО Крымский р-н Краснодарского края (Россия).

**Кальянова Анна Владимировна** – магистр института педагогики и психологии, ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет» (г. Москва, Россия).

**Каракеян Эльмира Смбатовна** – студент 5 курса, Елабужский институт ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет» (г. Елабуга, Россия).

**Корельская Ирина Евгеньевна** – кандидат педагогических наук, доцент, зав. кафедрой физической культуры, ФГАОУ ВО «Северный (Арктический) федеральный университет имени М.В. Ломоносова» (г. Архангельск, Россия).

**Липатникова Ирина Геннадьевна** – доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры начального образования, ГАПОУ СО «Свердловский областной педагогический колледж» (г. Екатеринбург, Россия).

**Лисюкова Е.П.** – магистрант факультета педагогики и психологии, ФГБОУ ВО «Ульяновский государственный педагогический университет имени И.Н. Ульянова» (г. Ульяновск, Россия).

**Львова Юлия Александровна** – ассистент кафедры педагогики и специального образования, Шуйский филиал ФГБОУ ВО «Ивановский государственный университет»; учитель-логопед, МДОУ «Детский сад № 196» (г. Иваново, Россия).

**Лысов Олег Игоревич** – студент 1 курса факультета физики и математики, Бирский филиал ФГБОУ ВО «Башкирский государственный университет» (г. Бирск, Россия).

**Лысова Ольга Васильевна** – кандидат педагогических наук, доцент, Бирский филиал ФГБОУ ВО «Башкирский государственный университет» (г. Бирск, Россия).

**Лях Юлия Анатольевна** – профессор, доктор педагогических наук, профессор кафедры управления, ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет» (г. Москва, Россия).

**Майстрович Елена Витальевна** – доцент кафедры культуры и искусств МИИГУ им. П.А. Столыпина; старший преподаватель НОЦ «Правовые исследования» Российского университета дружбы народов (г. Москва, Россия).

**Мигунова Елена Васильевна** – кандидат педагогических наук, доцент, ФГБОУ ВО «Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого» (г. Великий Новгород, Россия).

**Минченко Владимир Гаврилович** – кандидат педагогических наук профессор, ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет физической культуры, спорта и туризма» (г. Краснодар, Россия).

**Михайленко Ольга Ивановна** – кандидат психологических наук, доцент, директор института педагогики, психологии и физкультурно-спортивного образования, ФГБОУ ВО «Кабардино-Балкарский государственный университет» (г. Нальчик, Россия).

**Могильникова Лидия Юрьевна** – магистрант 1 курса, Бирский филиал ФГБОУ ВО «Башкирский государственный университет» (г. Бирск, Россия).

**Нагоев Будимир Борисович** – кандидат психологических наук, доцент института педагогики, психологии и физкультурно-спортивного образования, ФГБОУ ВО «Кабардино-Балкарский государственный университет» (г. Нальчик, Россия).

**Нагорнова Анна Юрьевна** – кандидат педагогических наук, доцент, старший научный сотрудник научно-исследовательской части, ФГБОУ ВО «Тольяттинский государственный университет» (г. Тольятти, Россия).

**Овчинников Юрий Дмитриевич** – кандидат технических наук, доцент, доцент кафедры «Биохимии, биомеханики и естественно-научных дисциплин», ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет физической культуры, спорта и туризма» (г. Краснодар, Россия).

**Поддубная Татьяна Николаевна** – доктор педагогических наук, доцент, ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет физической культуры, спорта и туризма» (г. Краснодар, Россия).

**Рафиков Ралиф Салаватович** – студент, Бирский филиал ФГБОУ ВО «Башкирский государственный университет» (г. Бирск, Россия).

**Сабодаш Ольга Александровна** – старший преподаватель, ГАОУ ВО ЛО «Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина» (г. Пушкин, Россия).

**Семенова Екатерина Витальевна** – магистрант кафедры НДОиСУ, ФГБОУ ВО «Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого» (г. Великий Новгород, Россия).

**Старостина Лариса Альбертовна** – тренер-преподаватель, ГБОУ ДО Архангельской области «Дворец детского и юношеского творчества» (г. Архангельск, Россия).

**Ташина Татьяна Михайловна** – кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогики и специального образования, Шуйский филиал ФГБОУ ВО «Ивановский государственный университет» (г. Шуя, Россия).

**Хачатурова Карине Робертовна** – кандидат педагогических наук, учитель физики, руководитель ОДОД, ГБОУ школа №129 Санкт-Петербурга (г. Санкт-Петербург, Россия).

**Хлебникова Анастасия Александровна** – студентка 5 курса, ФГАОУ ВО «Пермский государственный национальный исследовательский университет» (г. Пермь, Россия).

**Шерайзина Роза Моисеевна** – доктор педагогических наук, профессор, зав. кафедрой начального, дошкольного образования и социального управления, ФГБОУ ВО «Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого» (г. Великий Новгород, Россия).

**Шестакова Лидия Геннадьевна** – кандидат педагогических наук, доцент, зав. кафедрой, ФГАОУ ВО «Пермский государственный национальный исследовательский университет» (г. Пермь, Россия).

**Шохова Ольга Валентиновна** – кандидат педагогических наук, доцент кафедры специальной педагогики и инклюзивного образования, факультет специальной педагогики и психологии, ГОУ ВО Московской области «Московский государственный областной университет» (г. Москва, Россия).

**Шпет Виктория Викторовна** – тренер-преподаватель высшей квалификационной категории, МБУ ДО «Детско-юношеской спортивной школы №10» (г. Сочи, Россия).

**Щупленков Николай Олегович** – кандидат исторических наук, доцент кафедры истории, права и общественных дисциплин, ФГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт» (филиал в г. Ессентуки) (г. Ессентуки, Россия).

**Щупленков Олег Викторович** – кандидат исторических наук, доцент кафедры истории, права и общественных дисциплин, ФГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт» (филиал в г. Ессентуки) (г. Ессентуки, Россия).

**Янюшкина Галина Михайловна** – кандидат педагогических наук, доцент, профессор РАЕ, доцент кафедры теории и методики общего и профессионального образования, ФГБОУ ВО «Петрозаводский государственный университет» (г. Петрозаводск, Россия).

Научное издание

**ДОШКОЛЬНОЕ И ШКОЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ  
И ВОСПИТАНИЕ: ОПЫТ И ИННОВАЦИИ**

коллективная монография

*В авторской редакции*

Подписано в печать 15.11.2021. Формат 60x84/16  
Печать оперативная. Усл. п.л. 16,1  
Тираж 1000 экз. Заказ № 73-11-03.

Отпечатано с готового оригинал-макета в издательстве ЗЕБРА  
432072, Россия, г. Ульяновск, ул. Жуковского, 83.