



АКАДЕМИЯ СОЦИАЛЬНОГО
УПРАВЛЕНИЯ

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ МОСКОВСКОЙ ОБЛАСТИ

ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ
ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ МОСКОВСКОЙ ОБЛАСТИ
«АКАДЕМИЯ СОЦИАЛЬНОГО УПРАВЛЕНИЯ»

Конференциум АСОУ

Сборник научных трудов и материалов
научно-практических конференций

Выпуск 3

Москва 2021

ISBN 978-5-91543-326-6

© АСОУ, 2021

© Авторский коллектив, 2021

УДК 37
ББК 74.05
К65

К65 Конференциум АСОУ [Электронный ресурс] : сборник научных трудов и материалов научно-практических конференций. Вып. 3/ Под ред. А.А. Лубского. - Электрон. дан. (7,0 Мб). - Москва: АСОУ, 2021. - 1 электрон. опт. диск. – ISBN 978-5-91543-326-6

В сборник вошли статьи, подготовленные в рамках V Международной научно-практической интернет-конференции «Развитие культурно-образовательной среды как фактор самореализации личности» (21.09.2021), Международной научно-практической конференции «Дошкольное образование: проблемы, перспективы развития и инновации» (20-21.10.2021), организованных государственным бюджетным образовательным учреждением высшего образования Московской области «Академия социального управления».

Материалы сборника адресованы научно-педагогическим работникам образовательных организаций высшего образования, руководителям и педагогическим работникам общеобразовательных организаций, магистрантам, аспирантам и докторантам.

Текстовое, изобразительное электронное издание.

Минимальные системные требования:

операционная система Windows 2000/XP/Vista/7/8, ОЗУ 256 МБ, разрешение экрана 1024x768 с глубиной цвета 24 бит, CD-ROM, 10 МБ свободного места на жестком диске, программы для чтения PDF-файлов

© АСОУ, 2021

© Авторский коллектив, 2021

СОДЕРЖАНИЕ

V Международная научно-практическая интернет-конференция «Развитие культурно-образовательной среды как фактор самореализации личности» (21.09.2021)

Бхатти Н.В. Проблемы освоения иноязычной лексики русскоговорящими студентами в условиях полиязычности

Веренцова В.В. Гендерная репрезентация в английском и немецком языках (на примере фразеологических единиц)

Жигалова Е.А. Постнеклассическая парадигма образования в контексте трансцендентной духовности

Жумажанова К.И., Жаныбекова Л.Т., Баймаханова У.М. Педагогическое профессиональное самовоспитание будущих социальных педагогов

Копачевская Л.В. Методика организации групповой работы по созданию динамических тренажеров как средства подготовки учащихся к ГИА по математике

Малева З.П. Создание условий для выбора слепыми и слабовидящими обучающимися сферы профессиональной деятельности

Малева З.П., Губанова Т.А., Курганская М.Н. Ранняя профориентация и социализация детей ограниченными возможностями здоровья в представлениях их родителей

Маскаева Т.Ю., Золотова М.Ю. Эффективность методики занятий скандинавской ходьбой со студентками специальной медицинской группы

Назаренко-Матвеева Т.М. Метод «Матрица ценностей (Метод Назаренко-Матвеевой Т.М.)» в реализации программы воспитания

Назаренко-Матвеева Т.М., Селина Л.Н. Проект «Книга месяца» – эффективный ресурс духовно- нравственного и патриотического воспитания дошкольников

Наянова Н.М. Развитие психических познавательных процессов у школьников и их значение в профессиональном обучении в вузе МЧС России

Оличева О.А., Гордеева С.А. Наставничество в образовательной организации: теория и практика

Онишина В.В. Техники конфликтологического консультирования как основа обучения медиации

Румянцев С.Н., Каргин А.Н. Актуальные вопросы оказания первой помощи в образовательных организациях

Румянцева Т.Г. Изменение роли учителя в связи с переходом школы на новые образовательные стандарты

Серебрянская В.Н., Веренцова В.В. Менеджмент в сфере образования (адаптация молодых учителей иностранного языка в школах)

Трунцева Т.Н. Формирование навыков смыслового чтения при работе с текстом

Фирсин С.А., Савкин А.Ю., Шилков П.А. Проектирование процесса единой экосистемы физкультурного образования

Чернилевская О.Н. Введение в систему общего образования основ предпринимательской деятельности: дополнительная образовательная программа «Предпринимательский паркур» как звено непрерывной цепи «теория-практика»

Международная научно-практическая конференция «Дошкольное образование: проблемы, перспективы развития и инновации» (20-21.10.2021)

Алексеева О.Ф., Смирнова Л.В. Развитие коммуникативных способностей детей с ограниченными возможностями здоровья

Атякшева Т.В. Качество речевого развития детей дошкольного возраста: формирование навыков связного высказывания

Богомолова М.В., Власова М.С. Образовательный потенциал мини-музея в дошкольной образовательной организации

Гладкова Ю.А., Соломенникова О.А. Воспитательная деятельность в дошкольном образовании: традиции и инновации

Григорьева Ю.С., Коробко Н.Б. Развитие пространственных представлений в игре «Домино» Е.А. Тихонова

Дерлюк Н.Н. О некоторых результатах исследования профессиональных затруднений и образовательных запросов работников системы дошкольного образования Московской области

Дерлюк Н.Н. Дошкольное образование в эпоху цифровизации

Каменская О.А., Галиева А.Н., Прищепина С.С. Музыкально-подвижные игры как средство развития двигательных качеств и умений у детей дошкольного возраста

Каченовская Л.А., Гаджикурбанова Д.Г., Моргунова Л.И. Социальное партнерство как ресурс повышения качества дошкольного образования

Кожокарь С.В. Социальное партнерство в дошкольном образовании как психолого-педагогическая проблема

Кожокарь С.В., Столярчук О.В., Погуляева Л.В. Социальное партнерство в вопросах приобщения детей к чтению

Кожокарь С.В., Щербакова М.В., Власова М.С. Социальное партнерство в русле духовно-нравственного воспитания дошкольников

Кудрявцева Е.А., Матвеева Н.Г. Управленческая поддержка педагогов ДОО в развитии мотивации взаимодействия с семьями воспитанников в рамках Всероссийского проекта «Культурный код России»

Кузнецова О.П. Рефлексия как показатель профессиональной компетентности педагога дошкольного образования

Малева З.П. Коррекция недостатков представлений о мире профессий у детей старшего дошкольного возраста с косоглазием и амблиопией в сочетании с задержкой психического развития

Прищепина С.С. Физическое воспитание ребенка как субъекта двигательной деятельности в условиях дошкольной образовательной организации

Симакова Т.П. Семейные ценности в пространстве дошкольного образования (запросить аннотацию с ключевыми словами)

Сусоколова И.А. Что дают практике дошкольного воспитания различные трактовки творчества?

**V МЕЖДУНАРОДНАЯ НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКАЯ
ИНТЕРНЕТ-КОНФЕРЕНЦИЯ «РАЗВИТИЕ КУЛЬТУРНО-
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ КАК ФАКТОР САМОРЕАЛИЗАЦИИ
ЛИЧНОСТИ» (21.09.2021)**

УДК 81.36

**ПРОБЛЕМЫ ОСВОЕНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ ЛЕКСИКИ
РУССКОГОВОРЯЩИМИ СТУДЕНТАМИ В УСЛОВИЯХ ПОЛИЯЗЫЧНОСТИ**

*Бхатти Н.В., канд. филол. наук,
доцент кафедры индоевропейских и
восточных языков МГОУ, Россия,
г. Москва;
e-mail: nataliebhatti@hotmail.com;*

*Горбачева О.А., канд. филол. наук,
доцент кафедры индоевропейских и
восточных языков МГОУ, Россия,
г. Москва;
e-mail: olgagorbacheva@myrambler.ru*

Аннотация. Данное исследование посвящено особенностям освоения лексики двух языков, параллельно изучаемых студентами старших курсов направления «Лингвистика» Института лингвистики и межкультурной коммуникации Московского государственного областного университета. В статье рассматриваются факторы взаимовлияния лексических систем английского и немецкого языков при их освоении русскоговорящими обучающимися и воздействия родного языка студентов на процесс овладения вторым и последующими языками.

Abstract. The current research focuses on lexical acquisition of two languages studies simultaneously by the senior students of linguistics department of the Institute of linguistics and cross-cultural communication of Moscow State Regional University. The article analyses the factors of mutual influence of English and German lexical systems in the process of their acquisition by Russian native speakers and concurrent influence of the native Russian language on L2 or L3 acquisition.

Ключевые слова: лексика; транслингвализм; межкультурная коммуникация; полиязычность; освоение языка.

Keywords: lexis; translanguaging; cross-cultural communication; multilingualism; language acquisition.

Лексикону отводится определяющая роль при оценке уровня владения языком по причине того, что лексические умения включают семантику конкретных языковых элементов, потенциальную сочетаемость с другими единицами и фонологическую репрезентацию языковых единиц в потоке речи. Данное исследование посвящено

особенностям освоения лексики двух языков (английского, обозначаемого в данной работе как L2, и немецкого – L3), параллельно изучаемых студентами старших курсов направления «Лингвистика» профиля «История и культура стран изучаемых языков» Института лингвистики и межкультурной коммуникации Московского государственного областного университета.

Качественное овладение иностранными языками по-прежнему остается основной целью обучения на лингвистических факультетах вузови подразумевает не просто приобретение коммуникативных навыков, но и знания о системе языка, владение языком не ниже порогового продвинутого уровня(C1-C2), т.е. в диапазоне от высокого до свободного. Помимо этого, обучение в профильном лингвистическом вузе предполагает овладение не одним, а несколькими иностранными языками.

Освоение лексического состава родного языка в большей степени естественный процесс. На раннем этапе развития дети неосознанно идентифицируют слова – повторяющиеся последовательности звуков в потоке речи – и сопоставляют их с определенным значением, позднее ассоциируя эти слова с определенными частями речи, различают их морфемный состав [6]. Именно эти элементы сохраняются в памяти человека и всплывают при необходимости использования. Помимо семантической нагрузки в памяти хранится акустический образ слова, стилистическая окраска и все грамматические атрибуты, связанные с конкретной лексической единицей, такие как морфологические черты, категориальные значения и синтаксическая функция [6].

В случае с освоением L2 и L3, особенно если речь не идет о естественном билингвизме/мультилингвизме, восприятие и переработка вышеперечисленных характеристик лексем происходит осознанно и требует концентрации внимания, памяти и направленного осмысления.

Осложняющим фактором процесса освоения L2 и L3 является необходимость распознавания фонетического оформления словарных единиц с учетом индивидуальных и диалектных особенностей говорящего, а также принимать во внимание особенности речи пользователей L2 как лингва франка.

Все это обуславливает ощутимый дисбаланс между перцепцией лексических единиц и их продуцированием, и требуется некоторое время для того, чтобы обучающийся выработал собственный артикуляционный образ слова, сопоставляя его с той информацией, которая уже хранится в памяти и используется при восприятии лексемы на слух.

По мере того как дети добавляют новые слова в уже имеющийся у них вокабуляр, они обновляют свой лексикон и классифицируют слова по семантическим полям. Процесс является идентичным во многих отношениях для тех, кто осваивает L2 и L3. Например, в обоих случаях на передний план выдвигается необходимость соотнести форму и функциональную часть языковой единицы с целью построения содержательного высказывания, основанного на полученном языковом опыте [9]. Несмотря на то, что у изучающих L2 и L3 нет возможности длительного погружения в фонетическое восприятие речи без понимания содержательной ее стороны, как это происходит у маленьких детей, в обоих случаях освоения языка фонологическая репрезентация слова хранится в долгосрочной памяти, что является результатом постоянного воспроизведения последовательности лексем. И малыши, осваивающие L1, и те, кто изучает L2 и L3, выстраивают собственную языковую систему, исходя из конкретных контекстов и отталкиваясь от конкретных высказываний. Сходные черты освоения L1 и L2/L3 позволяют использовать знания, полученные при изучении опыта освоения родного языка в практике обучения L2 и L3 для достижения наиболее эффективных результатов в процессе обучения [2;8].

В то же время осознанное языковое освоение обладает определенной спецификой, которую можно успешно применять при работе с освоением лексической стороны L2 и L3. Первое и самое важное свойство заключается в отсутствии необходимости приобретения понимания того, как работают лексические принципы языка. Навыки освоения лексики, полученные в детстве при освоении родного языка, играют ключевую роль в освоении словарного состава L2 и L3. Изучение L2 и L3 – это не познание мира, а скорее поиск новых способов репрезентации знаний о мире, которые уже сложились при освоении родного языка. Таким образом, опора на транслингвальный принцип, а именно сопоставление языков, составляющих языковой репертуар учащихся, в освоении L2 и L3 представляется разумной, так как целью языкового обучения в лингвистическом вузе является владение языком на билингвальном уровне [5].

К продвинутому этапу владения языком, как правило, уже сформированы грамматические и фонетические представления о L2 и L3, и внимание при освоении лексики сфокусировано на внутреннем значении слова, его стилистической стороне, словообразовательных чертах, синонимическом, антонимическом и гипонимическом рядах. Источниками получения данной информации являются актуальная пресса, художественная литература, видеофильмы на изучаемом языке, а также сеть Интернет

[1]. В основном освоение лексики происходит непроизвольно (в отличие от более ранних этапов, когда требуется усилие для запоминания отдельных лексических единиц), поскольку фокус внимания сдвигается на получение знаний о мире в целом, об интересующей теме или вследствие сложившейся необходимости.

Для успешного лексического освоения L2 и L3 необходимо применять следующие подходы в работе со студентами продвинутого уровня. Во-первых, нужно учитывать интерферирующее влияние родного языка на изучение L2, а также влияние L1 и L2 на L3, которое может быть преодолено или ослаблено путем пояснения черт сходства и различия в употреблении слов в трех языках. В данном случае переводные упражнения с языка на язык могут быть существенным тренировочным ресурсом, так как именно они дают возможность понять внутренние алгоритмы функционирования лексических единиц путем их сопоставления в рабочих языках. Освоение лексики напрямую связано со знанием особенностей лингвокультур стран изучаемого языка [3]. Соответственно, второй подход реализуется в отборе учебного материала с позиций лингвокультурной ценности, причем в текстах должно быть отражено взаимодействие между английской и русской, между немецкой и русской и между немецкой и английской лингвокультурами. Третий аспект, который должен непременно учитываться при работе с лексическим пластом английского языка, – это функционирование данного языка как лингва франка в мировом масштабе. Видится нецелесообразным изучение только лексики, ограниченной рамками какого-то одного варианта английского языка, и, как следствие, знакомство только с культурой носителей определенного варианта, а не всеми культурами, использующими английский в качестве средства международной коммуникации [7].

К продвинутому этапу обучения перцептивное восприятие и продуцирование речи должны быть уже сбалансированы без ощутимого перекоса в сторону того или иного умения. Одновременное воздействие на несколько типов интеллекта при освоении вокабуляра является эффективным, так как запускает в работу сразу несколько механизмов, ответственных за обработку лексического элемента, среди них: создание мысленного и звукового образа слова, построение ассоциативных цепочек, контекстуальное восприятие слова и т.д. Видеоматериал представляется оптимальным ресурсом при изучении лексики, так как включает не только содержательную, фонетическую, грамматическую специфику лексических единиц, но и сопутствующую невербальную информацию, воздействующую на визуальный интеллект и способствующую построению ассоциаций. Еще одним эффективным способом

освоения языка может быть искусственная языковая среда, созданная с помощью интернет-технологий.

В рамках данного исследования был проведен эксперимент, нацеленный на выявление успешности освоения лексических единиц в процессе работы с применением вышеуказанных образовательных подходов со студентами продвинутого уровня. В эксперименте участвовало две группы студентов по 10–12 человек в каждой. Материал, предложенный к восприятию, был связан с культурой и историей страны изучаемого языка (Великобритания). Первая группа работала с лексикой традиционным способом: прочитывали текст и выполняли комплекс упражнений на заполнение пробелов, множественный выбор, сопоставление значений лексических единиц, на правильную сочетаемость слов и т.д. Второй (контрольной) группе материал был предложен в виде фрагмента из историко-приключенческого романа Дианы Гарибальди (серии *Outlander*), отрывка из фильма по роману Дианы Гарибальди, соответствующего фрагменту романа, и онлайн-задания, предлагающего составить авторский тур по достопримечательностям Шотландии, связанным с действием романа. Онлайн-задание содержало тексты, картографические и видеоматериалы по Шотландии, ее замкам, другим достопримечательностям, гостиницам и местам общественного питания. Детализацию тура требовалось представить на трех языках (английском, русском, немецком). Все три вида задания для контрольной группы содержали одинаковую активную лексику, усвоение которой проверялось по окончании эксперимента. Проверка освоения лексики проводилась в два этапа с интервалом в три недели для установления закрепления активных слов в долгосрочной или краткосрочной памяти.

Приведенная на рисунке диаграмма показывает достаточно высокий процент освоения лексического материала как на первом этапе оценивания (закрепления лексики в кратковременной памяти), так и на втором этапе оценивания (закрепление лексики в долгосрочной памяти) в контрольной группе, работавшей с заданиями, основанными на интегрированном подходе к освоению вокабуляра. На первом этапе проверки результатов участниками контрольной группы было усвоено более 60% предложенных слов. Второй этап проверки показал, что более трети предложенных к запоминанию лексических единиц закрепились в памяти. Вторая группа, работавшая по традиционной методике усвоения лексики, продемонстрировала следующие результаты: около 30% запоминания на первой стадии и чуть более 15% лексики

отложилось в долгосрочной памяти, что примерно в два раза ниже в целом, чем показатели контрольной группы.

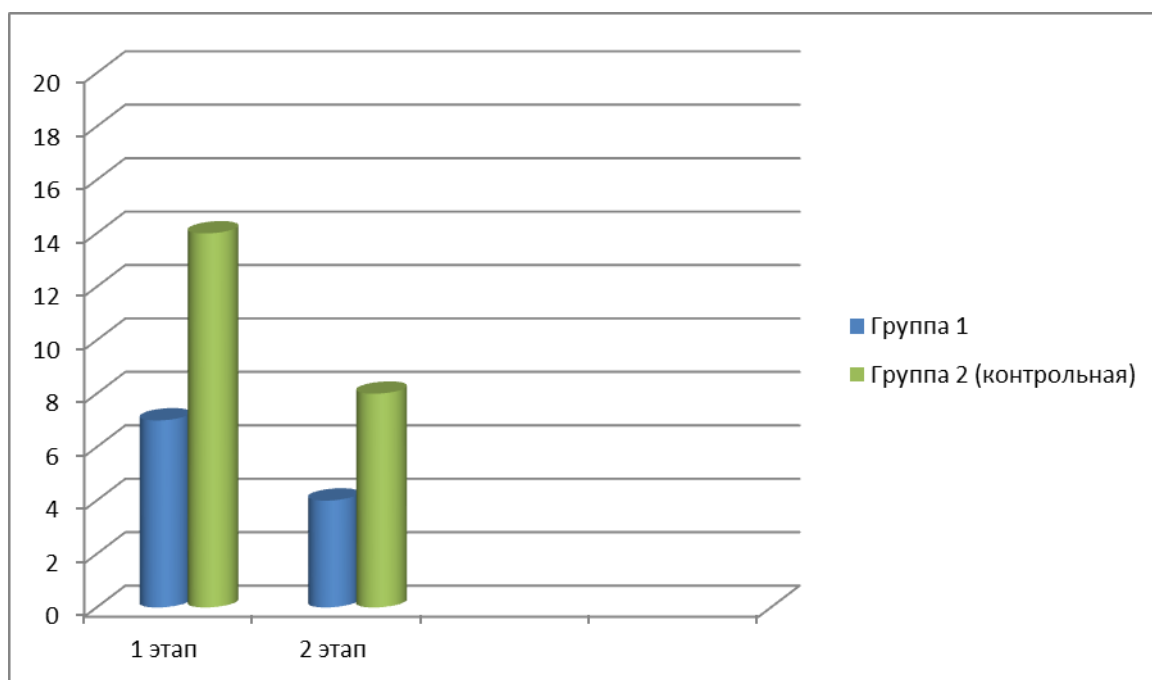


Рис. Проверка закрепления активных слов в долгосрочной или краткосрочной памяти

Результаты эксперимента подтверждают предположение о большей эффективности заданий, основанных на интеграции транслингвального подхода в обучении, объединяющего и позволяющего сопоставить системы двух и более рабочих языков, дающего более глубокое понимание сути языковых явлений и упорядочивающего знания о лексических особенностях языках обучающихся. Ускорение запоминания слов и их перевод в долгосрочную память достигается путем комплексного воздействия на несколько типов интеллекта за счет стимуляции визуального и аудиального восприятия информации, создания ассоциативных образов, а также работы с заданиями, требующими активации мыслительной и продуктивной деятельности при их выполнении.

Список использованных источников

1. Акбилек, Е.А. Особенности подготовки материалов для дистанционного курса / Е.А. Акбилек, Н.В. Бахтин, О.А. Горбачева // Конференциум АСОУ: сборник научных трудов и материалов научно-практических конференций.– 2020. – Вып. 3. – URL: <https://asou-mo.ru/media/download/1534> (дата обращения: 25.11.2021).
2. Иностранные языки в школе: немецкий после английского: учебно-методическое пособие / составители: А.В. Гизатуллина, Ю.М. Малый, Ж.И. Романова и [др.]. – Елабуга: Изд-во Елабужского института Казанского федерального

университета, 2016. – 63 с. URL:

<https://kpfu.ru/portal/docs/F1283785437/18.Inostrannye.yazyki.v.shkole.nemeckij.posle.anglijskogo.Uchebno.pdf> (дата обращения: 25.11.2021).

3. Тер-Минасова, С.Г. Язык и межкультурная коммуникация / С. Г. Тер-Минасова. – Москва: Изд-во МГУ, 2004. – 368 с.

4. Boers, F., Lindstromberg, S. (2008). *Cognitive Linguistic Approaches to Teaching Vocabulary and Phraseology*. Berlin, New York: De Gruyter Mouton. Clark, E. (2021). Lexical acquisition and the structure of the mental lexicon. *Oxford research encyclopedia of linguistics*.

5. Natalia Bhatti*, Ekaterina Kovsh, Elena Kharitonova and Irina Sapranova Grammar aspect of English and German acquisition in Russian medium. Retrieved from: <https://doi.org/10.1051/e3sconf/202021021005>

6. Hellman, Andrea B. (2018) Teaching. *Developing vocabulary at diverse linguistic levels teaching vocabulary*. Retrieved from <https://doi.org/10.1002/9781118784235.eelt0739>

7. Mehlhorn, G. (2012). Lebenslanges lernen und Mehrsprachigkeit: Deutsch als Fremdsprachenach Englisch imrussisch sprachigen Kontext. Das Wort. Germanistisches Jahrbuch, 2012/2013. Moskau: DAAD. pp. 177–193.

8. Read, J. (2004) Plumbing the depths: How should the construct of vocabulary knowledge be defined? *Vocabulary in a Second Language*. Amsterdam: John Benjamins (pp. 209–227).

**ГЕНДЕРНАЯ РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ В АНГЛИЙСКОМ И НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКАХ
(НА ПРИМЕРЕ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ)**

*Веренцова В.В., бакалавр филологии,
ИП Веренцова В.В., Россия,
пос.Тучково;
e-mail: v.verentsova@yandex.ru;*

*Серебрянская В.Н., канд. филос. наук,
доцент кафедры иностранных
языков и методики их преподавания
АСОУ, Россия, г. Москва;
e-mail: serebrjanskaja46@rambler.ru*

Аннотация. В данной статье проводится сопоставление гендерно окрашенных фразеологических единиц, а именно пословиц и идиом, на материале двух языков германской языковой группы: английского и немецкого – с целью выявления исторически сложившегося отношения общества к женщинам и мужчинам. Для проведения сравнительного анализа фразеологических единиц были выделены несколько направлений: внутренние качественные характеристики, внешние качественные характеристики и место в обществе и семье. На основе проведенного исследования выяснилось, что стереотипы, приписываемые женщинам, часто отображают негативное отношение к ним.

Abstract. This article presents a comparative analysis of gendered phraseological units, namely proverbs and idioms, that was conducted based on English and German in order to identify the historically developed attitude of society towards women and men. For a comparative analysis of phraseological units, several areas were identified: internal characteristics, external characteristics and place in society and family. Based on the study, the author concludes that stereotypes attributed to women often reflect a negative attitude towards them.

Ключевые слова: немецкий язык; английский язык; гендер; стереотип; фразеологизм; идиома; пословица.

Keywords: german; english; gender; stereotype; phraseological unit; idiom; proverb.

Гендерные исследования во фразеологии стали одним из актуальных направлений в современной лингвистике. Особый интерес представляет изучение гендерных отношений в социальном ракурсе. Гендерный аспект может рассматриваться с позиции отражения в языке представлений о мужчине и женщине, а также с позиции коммуникативного поведения мужчин и женщин [3, с. 131–135].

Исследование гендерных отношений в языке выявляет поведение мужчин и женщин в процессе вербального и невербального общения, а также стереотипы,

ассоциируемые с ними. Мужское культурно маркировано как доминирующее, а женское – как вторичное, подчиненное [1].

Фразеология, как известно, является той областью лингвистики, в которой особо ярко отображается национально-культурная специфика, мужское и женское. Образы и значения, символы, запечатленные во фразеологизмах, опосредованно передают информацию о лингвокультурном опыте общности [7].

Интерес к гендерному фактору во фразеологии также обусловлен национально-культурной спецификой данного пласта лексики.

«Во фразеологическом фонде фиксируются культурные установки. Культура же имеет бинарногенетический характер, позволяющий условно разделить все культурные явления на два типа – «маскулинные» и «феминные» – и рассматривать каждое из явлений как своего рода продукт синтеза, образующийся вследствие взаимодействия признаков обоих типов» [2, с. 159].

Гендер, или социокультурный пол человека, – социальная модель женщин и мужчин, определяющая их положение и роль в обществе и его институтах (семье, политической структуре, экономике, культуре и образовании и др.) Гендерная система является отражением ожиданий, которые приписываются людям обоих полов. В любом обществе, которое распознает два гендерных ярлыка, выстраивается ожидание культурного соответствия одного гендера определенному биологическому полу [6].

Итак, рассмотрим дефиниции терминов «пословица» и «идиома» в английском и немецком языках.

В немецком языке идиома – словесная связь, которая не подлежит реконструкции или замене элементов [8].

Пословица – короткая фраза, которая легко запоминается и содержит определенную мудрость [9].

В английском языке идиома – это группа слов, стоящих в фиксированном порядке, которая имеет особое, отличное значение от тех же слов, стоящих сами по себе или в другом порядке [10].

Пословица – это краткое предложение, обычно известное многим людям, которое дает совет или выражает некую общую истину [11].

Как видно из определений, значения данных терминов в обоих языках не отличаются.

Антропоцентрическая природа языков порождает определенные стереотипы восприятия гендерно окрашенных компонентов языка.

В данной работе предлагается следующее смысловое деление фразеологических единиц (далее ФЕ):

- 1) внутренние характеристики;
- 2) внешние характеристики;
- 3) место в семье и обществе.

В немецком языке для отображения стереотипа женщины чаще всего встречаются следующие номинации: die Frau, das Mädchen, die Mutter, die Tochter, die Oma, Enkelin, die Dame, das Weib, die Wirtin, die Witwe, die Frau, die Schwiegermutter, die Schwiegertochter.

Обозначения для номинации «мужчины»: der Mann, der Bursche, der Ehemann, der Vater, der Knabe, der Sohn, der Herr, der Opa, der Enkel, der Schwiegervater, der Schwiegersohn.

При отражении стереотипа женщины в английском языке в основном используются такие номинации, как: woman, girl, mother, daughter, wife, sistergrandmother, granddaughter, oldwoman, mother-in-law, niece, aunt.

Номинации стереотипа мужчины выражены такими лексемами: man, boy, father, son, brother, husband, old man, grandfather, uncle, father-in-law, comrade, friend.

I. ФЕ, выражающие внутренние характеристики

В немецком языке фразеологизмы, характеризующие женщин, зачастую содержат в себе негативную окраску: eine richtige Hexe; ein albernes Huhn; eine falsche Katze; ein verrücktes Huhn; eine alte Schraube.

В пословицах женщина предстает вздорной и злопамятной: wer eine Frau hat, hat Streit; je weniger Frauen, desto weniger Ärger; Frauen und Elefanten vergessen niemals.

Любопытно, что в немецком языке ФЕ, относящихся к мужчине, намного меньше. Sich wie ein altes Weib benehmen (о мужчине-сплетнике); Ritter ohne Furcht und Tadel. Но ein Mann – ein Wort, eine Frau – ein Wörterbuch (указывает на излишнюю болтливость, которая обычно приписывается женщинам) [4].

В английском языке становится заметно, что невежество – это свойство, которое в основном приписывали именно женщинам. Кроме того, западной культуре поведение женщины всегда ассоциировалось с слабостью, суетой и слезами, а также с непрекращающимися разговорами: a woman always thinks it takes two to keep a secret; many women – many words, many geese – many turds; a woman and a glass are ever in danger; a woman 's advice is never to seek.

Идиома *Play the woman* используется по отношению к мужчине и имеет негативную оценку поведения, так как имеет женский номинатив. Согласно этой идиоме мужчина не должен соответствовать типичным стереотипам женственности, другими словами, должен быть эмоционально безграмотным.

Knight without fear and reproach (представлена и в немецком, см. пример ранее) – знаменитая фраза из легенды о Короле Артуре, относившаяся к его рыцарям – используется по отношению к мужчинам, чтобы показать их храбрость и твердость характера.

II. ФЕ, выражающие внешние характеристики

Традиционно женщинам приписывают такой атрибут, как красота, гораздо чаще, чем мужчинам, так как без нее женщина лишается своего основного преимущества, которое позволит ей выйти замуж, что являлось, по всей видимости, самой главной целью: *flach wie ein Bügelbrett sein* (плоская, как гладильная доска); *eine fesche Katze*.

То же мы можем увидеть и в пословицах: *jedes Weib will lieber schön als fromm sein; wer eine schöne Frau hat, braucht mehr als zwei Augen; Hässlichkeit ist der Beschützer der Frauen; keine Frau ist hässlich, wenn sie gut gekleidet ist* [4].

В английском языке прослеживается схожая динамика: *a man is as old as he feels, a woman as old as she looks; a deaf husband and a blind wife are always a happy couple*. В обеих пословицах ярко отображено то, что мужчине нет необходимости выглядеть определенным образом, чтобы казаться привлекательным, – это прерогатива женщины. Во втором примере к тому же присутствует ссылка на болтливость женщины, которая перестает быть проблемой, только если ее муж глухой [5].

Идиома *(You) Look like a girl* используется по отношению к мужчине с негативной оценкой, так как выглядеть стереотипно женственно унизительно для него.

III. ФЕ, в которых определяется положение в семье и обществе

Раньше институт семьи занимал основополагающее место в обществе, что послужило появлению стереотипов поведения жены-домохозяйки и мужа-добытчика: *ein Haushalt ohne Frau ist eine Laterne ohne Licht*. Женщина также обязана подчиняться мужу: *Männer reden – Frauen schweigen*. Однако в немецком языке существуют противоположные по смыслу изречения: *solange es seine Welt gibt, ist er seine Frau, die sie regiert; ein Mann ohne Frau ist ein Baum ohne Blätter; Mann ohne Weib, Haupt ohne Leib*.

В английском языке существует два вида пословиц на данную тему: один отражает неотложную необходимость выдать именно дочь замуж, а второй

сосредоточен на целомудрии также исключительно женщин. It is harder to marry a daughter well than to bring her up well. Daughters and dead fish are not keeping wares. Always sample a maidens charm before the wedding. Они отображают центральную позицию мужчины в браке и представляют женщин в роли аксессуара [5].

Идиома *Be under one's heel* имеет русский эквивалент «быть под каблуком». В большинстве случаев применяется при описании именно мужа, который не имеет собственного мнения и боится перечить жене, так как *heel* в основном представляется как атрибут именно женской обуви.

В идиоме *the gray mare* жена, которая пытается взять власть в свои руки, оценивается отрицательно.

Из представленных групп пословиц и идиом первые две (выражающие внутренние и внешние качественные характеристики) не имеют особо явных различий, что приводит к выводу о том, что и в немецком, и в английском языке женщина воспринимается и описывается с отрицательной стороны, а мужчина – наоборот, и использование выражений с установленной женской номинацией по отношению к мужчине подразумевает исключительно негативную коннотацию.

В немецкой лингвокультуре фразеологические единицы третьей группы чаще показывают женщину в главенствующей роли, чем в английском. Возможно, причиной тому является факт того, что Великобритания – более консервативное государство, где мужчина является главой семьи, и второстепенность его роли считается чем-то недостойным и постыдным. Более прогрессивное немецкое общество находится на пути к смещению данных стереотипов в пользу равноправия во всех сферах жизни.

Список использованных источников

1. Горошко, Е.И. Гендерные исследования в языкознании (к проблеме становления метода) / Е.И. Горошко. – URL: <http://www.owl.ru/win/books/articles/goroshko.htm> (дата обращения: 28.08.2021)
2. Зыкова, И.В. Специфика гендерной маркированности английских идиом / И.В. Зыкова // Гендер: язык, культура, коммуникация: доклады III Международной конференции 27-28.11.2003. Москва: Моск. гос. лингвист. ун-т. Лаб. гендер. исслед., 2003. – 128 с.
3. Самарина, В.С. Лингвокультурологическое моделирование гендера в русской фразеологии / В.С. Самарина // Научная мысль Кавказа. – 2019. – № 4. – С. 131–135.
4. Сафронова, А.И. Представления о мужчинах и женщинах на материале немецкой фразеологии / А.И. Сафронова // Актуальные вопросы лингвистики в современном профессионально-коммуникативном пространстве: материалы VIII Междунар. молодеж. науч.-практ. конф. 23.04.2019./ Министерство образования и

науки России, Омский государственный технический университет. – Омск: Изд-во ОмГТУ, 2019. – С. 57–61.

5. Сафронова, А.И. Гендерные стереотипы в английских фразеологических единицах / А.И. Сафронова // В мире науки и искусства: вопросы филологии, искусствоведения и культурологии. – 2018. – № 12. – С. 79–83.

6. Словарь гендерных терминов / под ред. А.А. Денисовой; Регион. обществ. орг. «Восток–Запад: Женские инновационные проекты». – Москва: Информация XXI век, 2016. – 256 с.

7. Телия, В.Н. Русская фразеология: семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты / В.Н. Телия. – Москва: Школа «Языки русской культуры», 2006. – 274 с.

8. Duden. *DasIdiom*. – Verfügunder: <https://www.duden.de/rechtschreibung/Idiom>

9. Duden. *Das Sprichwort*. – Verfüg under: <https://www.duden.de/suchen/dudenonline/Sprichwort>.

10. Cambridge dictionary. *Meaning of “idiom”*. Retrieved from: <https://dictionary.cambridge.org/ru/словарь/английский/idiom>.

11. Cambridge dictionary. *Meaning of “proverb”*. Retrieved from: <https://dictionary.cambridge.org/ru/словарь/английский/proverb>

ПОСТНЕКЛАССИЧЕСКАЯ ПАРАДИГМА ОБРАЗОВАНИЯ В КОНТЕКСТЕ ТРАНСЦЕНДЕНТНОЙ ДУХОВНОСТИ

*Жигалова Е.А., канд. филос.наук,
доцент кафедры управления и
гуманитарных дисциплин ОЧУВО
МИУ, Россия, г. Москва;
e-mail: jigalova.lena2016@yandex.ru*

Аннотация. В статье рассматривается особенность современной тенденции непрерывности образования в контексте общей проблематики духовного развития постнеклассической эпохи. Показана актуальность и аксиологическая целесообразность изучения трансцендентной духовности, исходя из потребностей гуманитарного знания и практики формирования мировоззренческих основ духовности современного человека средствами и методиками нынешнего непрерывного образования.

Abstract. The article examines the peculiarity of the modern trend of continuity of education in the context of the general problems of spiritual development of the post-non-classical era. The relevance and axiological expediency of studying transcendental spirituality is shown, based on the needs of humanitarian knowledge and the practice of forming the ideological foundations of spirituality of a modern person by means and methods of current continuing education.

Ключевые слова: непрерывное образование, постнеклассическая эпоха, парадигма образования, духовность, трансцендентность.

Keywords: continuing education, postnonclassical era, educational paradigm, spirituality, transcendence.

Современный мир стремительно динамичен и мобилен. В условиях скоростных экономических, политических и социально-культурных изменений происходит постоянная трансформация духовно-нравственных устоев, чрезвычайно актуализируется проблема соразмерности параметров различных ипостасей духовности.

К этим ипостасям, безусловно, относятся и мораль, и искусство, и религия. Но, в первую очередь, - наука и образование в силу приоритетности их роли в современном формировании нового мышления постнеклассической эпохи, в котором превалирует не «сознательность индивида», а Сознание личности, признающее первенство общечеловеческого над национально-этническими, сословными, групповыми интересами, требует познания механизма выхода за пределы обыденного анализа духовной жизни. Таким образом, в контексте развития духовности на постнеклассической стадии познавательной деятельности мы обнаруживаем аспекты,

присущие именно этой стадии: не доминирование или выдвижение субъекта или объекта познания, а акцентирование их **взаимоотношения и взаимосвязи**. Это именно то, что сегодня именуется постнеклассическим типом рациональности, который сопряжён с плюралистичностью, нелинейностью, выраженных в антропо-синергетико-сетевой парадигме. В том числе, - и парадигме образования.

В рамках этой парадигмы сформировались общеизвестные «тенденции современного образования»: демократизация, гуманизация, гуманитаризация, интернационализация, информатизация, образование в течение всей жизни, непрерывность. Все они, безусловно, вписаны в основные образовательные модели современности и равно заслуживают особого внимания и отдельного контекстного анализа.

В данной работе мы рассмотрим особенности именно непрерывного образования в аспекте вышеназванных параметров. В этой тенденции особо рельефно отражены насущные потребности духовной трансформации. В первую очередь, важно отметить, что немаловажную роль здесь играют факторы информативности. Современные средства связи и передачи информации позволяют человеку практически непрерывно получать невероятный объём знаний о событиях, происходящих в самых отдалённых от него точках Земли (и не только Земли). В совокупности таких условий люди оказываются погружёнными в атмосферу перманентной гносеологической многозадачности. И в этом ракурсе современного существования человека мы видим, что последний находится в ситуации постоянной «экзистенциальной напряженности», «догоняя» своими когнитивными ресурсами меняющийся мир и информационный поток об этом мире.

Одним из феноменов, включенных в контекст решения познавательных задач, является трансцендентность как универсальный духовный феномен, в котором воплощаются наиболее значимые для человека гуманистические ценности и нормы.

Именно такой подход позволяет провести детальный анализ феноменов духовности и перевести их в аспект многогранности, позволяющей им восходить и на уровень актуальных экзистенциальных проблем и детализироваться в конкретных задачах, в том числе, - образовательных. Подобный ракурс исследования возможен в силу того, что понятие трансцендентности достаточно многозначно, а духовность – достаточно универсальна в качестве характеристики человеческого бытия.

Начнём с того, что духовность является важнейшим проявлением родовой сущности человека, и понять эту сущность можно только через осознание её

неисчерпаемости в духовном плане. А последнее возможно только при условии глубокого осмысления «феноменов», выступающих сегодня аккумуляторами глобальных, общечеловеческих ценностей. В качестве таковых, например, светская традиция понимает выработанные в ходе развития человеческой истории общечеловеческие нормы и принципы (совесть, человеческое достоинство, честь, справедливость, братство, любовь и т.д.). В религиозном же представлении – это данные Высшим существом нравственные нормы, принципы и правила человеческого бытия. Именно они формируют отвечающее насущным требованиям сегодняшнего дня мышление, в котором превалирует не «сознательность индивида», а Сознание личности, признающее приоритет общечеловеческого над национально-этническими, сословными, клановыми интересами, требует познания механизма выхода за пределы обыденного анализа духовной жизни, т.е. трансцендентности.

Что касается трансцендентности, то это - многозначное, многоаспектное «явление» человеческого сознания, понимаемое преимущественно как особый феномен, выходящий за пределы эмпирического опыта и рассудочного познания. Впервые данный термин встречается в поздней схоластике как обозначение сущности именно сверхъестественного порядка. Отметим, что с точки зрения богословов, трансцендентное проявляется лишь тогда, когда человек переживает особое состояние, постигаемое лишь космическим, «вселенским», чувством, называемым ещё «чувством вечности». Под понятие «вселенское чувство» богословы подводят многие психические состояния, связанные с гиперболизацией этических, гедонистических, эстетических, интеллектуальных чувств и переживаний, принимаемых у верующих иррациональную, трансцендентную направленность. При этом богословы ссылаются на И. Канта, испытывавшего, как известно, восхищение трансцендентального порядка при наблюдении гармонии, красоты и безграничности Вселенной вне человека и осмыслении нравственного закона внутри человека. В светских философских системах, изучающих объективную и субъективную действительность, трансцендентность выступает аналогом универсального Абсолюта, инвариантного для понимания большинством людей таких общечеловеческих ценностей, как: истина, благо, добро, достоинство, красота, любовь, моральная чистота т.п. И.Кант, например, в «Критике чистого разума» (1781 г.) трансцендентным называет то, что выходит за пределы возможного опыта, как-то: бог, душа, бессмертие [4].

Несколько позже термин «трансцендентное» стал применяться и в других значениях. Например, как освобождение человека от эгоизма и самолюбия, которое

формирует в нём открытость отношений и подлинность его общения с другими людьми. Этот аспект понимания трансцендентного был обыгран в экзистенциалистской философской традиции - как выход за собственные временные рамки, преодоление ограниченности посредством устремленности в будущее.

Таким образом, трансцендентное попало в поле экзистенциальной проблематики, заняв своё особое место в контексте решения проблемы возрождения духовности. В этом плане оно и выступает как своеобразное выражение базового духовного начала, причём, не только **и не столько** в религиозно-мистическом смысле последнего. А это позволяет по-новому взглянуть на проблему познания общечеловеческих ценностей, норм и принципов, а также - на сущность взаимодействия общества и отдельного человека: и с точки зрения религиозно-мистической традиции, и с точки зрения светской трактовки духовности.

Начнём анализ данных подходов с религиозно-мистической традиции понимания трансцендентного. В целом, религиозно-мистический взгляд на проблему трансцендентного как феномена сверхъестественной сферы развивали представители богословия и ряда других идеалистических философских направлений, считавшие, что трансцендентность означает нечто сверхъестественное, потустороннее, выходящее за пределы всего того, что можно постичь при помощи естественных, природных человеческих способностей. Но при этом, остаётся тем стержнем нравственного порядка, который удерживает главную ось мировоззрения в пределах смысложизненных ценностей бытия, определяя главные ориентиры жизни в этом мире. Как это становится возможным? В первую очередь, - благодаря сформированной традиции увязывать сверхъестественное и нравственное начала, которая свойственна религии.

Религия, в принципе, является такой формой общественного сознания, в которой аккумулируются предельно широкие, важнейшие мировоззренческие представления. Она даёт людям такие высокие ценности и парадигмы, которые позволяют реализовать их духовные порывы, например, посредством культово-догматической практики. То есть религия способна выступать духовно-практическим инструментом освоения мира, и в этом качестве она органично включает себя в базовые нравственные представления, оказывает огромное влияние на эмоциональную сферу человека, формирует и формулирует высшие ценности, которые воплощаются в сверхъестественный образ Бога. Бог становится вечным, неизменным, всеохватывающим, т.е. абсолютным духовным началом.

А ведь, например, в мировых религиях Бог – это не только абстрактная сила, стоящая над человеком, но и учитель, с которым устанавливается «обратная связь» и который даёт человеку образец высокой духовности, воплощённой в сфере чистой Божественности, в мире сверхъестественного Духа, называемом в религии невидимым духовным миром», или «трансцендентным миром».

Особо хотелось бы выделить здесь представителей духовенства – С. Булгакова, А. Меня, Кирилла (архиепископа Смоленский и Вяземский), Антония (митрополита Суражского), Питирима (митрополита Волоколамского и Юрьевского) и др. Следует отметить значительную лепту, которую они внесли в раскрытие сущности трансцендентности, хотя и увязывали феномен духовного трансцендирования исключительно со сверхъестественными, мистическими процессами.

Так, в работе «Тело, душа и совесть (Учение человека о христианской традиции)» митрополит Волоколамский и Юрьевский Питирим подчёркивал: «Человек, созданный по образу и подобию Творца..., рассматривается в христианстве как венец творения» [8, с. 347], а превосходство человека над всем сущим объясняется «его одновременной принадлежностью двум мирам – видимому физическому и невидимому духовному (трансцендентному)» [8, с. 347].

Как видим, трансцендентное Питиримом так же соотнесено с феноменом духовности, которая уводится им в мир сверхъестественного Духа. И принадлежность к этому миру выделяет человека из всех представителей мира физической природы, а наличие духовных явлений в природной сфере свидетельствует о вездесущности сверхъестественного Бога. Бога как Духа, а следовательно, - чистой трансцендентности!

Итак, трансцендентное, или духовное, начало, с точки зрения христианства, присутствует в самой действительности – всегда и везде. Это присутствие трансцендентного человек может ощущать благодаря духовной силе, «искре божьей», или способности к трансцендированию, которой Бог одарил его. Как отметил известный теолог XX века Тейяр де Шарден, «достаточно...чуть выйти за пределы внешнего осязаемого облака вещей, чтобы увидеть, как повсюду вокруг нас – и слева, и справа, и позади, и впереди, и под нами, и над нами – сквозь него пробивает и просвечивает Божественное» [10, с. 106]. Церковь учит, поясняет Тейяр де Шарден, что ощутить эту Божественность можно только в недрах Божественной Среды, в которой все предметы преобразуются изнутри. Они в ней наполняются чудесным светом, и при этом свете усиливаются их наиболее характерные черты. Следовательно, считает Тейяр

де Шарден, мы можем погрузиться в Бога, «лишь **продолжив** самые индивидуальные особенности нашего внутреннего устройства за их собственные пределы» [10, с. 106] (иначе говоря, - в трансцендентную сферу Божественности, или говоря проще, - трансцендируясь, - Е.Ж.).

Ещё более рельефно эти моменты выражены у протестантского теолога XX века П. Тиллиха, который утверждал, что трансцендентность проявляется в бытии человека, т.к. последнее является отражением бытия как такового. А бытие как таковое, считал П. Тиллих, - изначальное всяких разделений, в том числе, - и на трансцендентное и имманентное. Поэтому человек здесь оказывается внутренне связанным с бытием, но отчуждённым от него в своём земном существовании. Отсюда фундаментальной характеристикой человека П. Тиллих считает религиозность, в которой проявляется предельная забота о безусловном смысле бытия. В связи с этим, задачу теологии, в рамках которой проходило его исследование, он видит в корреляции вечных экзистенциальных «вопросов» человека и «ответов», содержащихся в христианской религии. Именно это, по мнению, П. Тиллиха, должно способствовать преодолению отчуждения человека от Бога, а, следовательно, и от бытия, т.к. У П. Тиллиха понятие «Бог» - теологический синоним категории бытия. Бытие же, считает он, открывается человеку в событиях истории. Причём, оно находится и внутри, и вне последней. Этот момент раскрытия бытия для человека П. Тиллих назвал **кайросом**, который является у него особой точкой, где история трансцендирует себя, т.е. прорывается к своей надвременной основе – бытию как к таковому, или Богу. Кайрос, или момент трансценденции, считает П. Тиллих, описан в Новом Завете. Это время, когда Бог посылает в мир людей своего Сына Иисуса Христа, а также – время установления Царства Божьего на земле. Главным же Кайросом истории П. Тиллих называет акт воплощения Слова Божьего, поскольку этим было восстановлено единство сущности и существования, а в разрушении которого состояло грехопадение человека.

И раз уж мы сталкиваемся с понятием человеческого существования в контексте его трансцендирующих усилий, то не можем обойти вниманием религиозный экзистенциализм.

Начнём с основоположника католического экзистенциализма, достаточно интересного и глубокого философа Г.Марсель. Он связывал трансцендентность с духовным миром следующим образом.

Г. Марсель трактовал человека как «единство духа и тела», или «воплощённое бытие». Одновременно он констатировал «сопричастность личности» тотальному

божественному бытию через «озарение», которое составляет творческую субъективность человека и позволяет понять его бытие как «тайну». Познание этой «тайны» предполагает интимную погружённость личности в тотальность бытия, а это, в свою очередь, предполагает необходимость творческой активности человека, «подлинности» его бытия, источник которой Г.Марсель и связывал с постоянным самопревосхождением, ведущим к Богу – «трансценденцией» [6].

Несколько иначе понимал трансцендентность К. Ясперс. По его мнению, трансцендентность (трансценденция) должна выполнять основную функцию философии, связанную с пониманием Бога. Достичь этого понимания, по К.Ясперсу, можно только приблизив человека к трансценденции, т.е. «осветив» экзистенцию, совершив «скачок к безусловному бытию». Это бытие, считает К.Ясперс, не познаваемо ни научными методами, ни предметным сознанием вообще. Оно имманентно сознанию как таковому. Поэтому для достижения «безусловного бытия» необходимо пройти три этапа трансцендирования:

ориентацию в мире (осознание ограниченности только предметного его истолкования);

прояснение (озарение) экзистенции (осознание души);

чтение шифров трансценденции. [12].

Давая оценку такому пониманию трансцендентности, можно сослаться на А.Камю, который считал, что сам К.Ясперс оказался неспособным осуществить трансценденцию в том смысле, в котором говорил о ней. К. Ясперс, по мнению А.Камю, утверждает трансцендентное бытие опыта и сверхчеловеческий смысл жизни. Но поскольку у него всё находит своё объяснение в слепом акте человеческой веры, то оказывается, что опыт трансцендентного для него не осуществим, и чем дальше он от этого опыта, чем более опустошён, тем реальнее получается трансцендентное, потому что «та страстность, с которой оно утверждается, прямо пропорциональна пропасти, которая разверзается между его способностью объяснить и иррациональностью мира» [3, с. 41].

В отечественной традиции религиозно-мистическую трактовку трансценденции можно встретить, например, у Н. Бердяева и Л. Шестова.

Так Н. Бердяев, размышляя об отношении человека к Богу в своей работе «Самопознание», указывал, что первоначальный смысл мира, сотворённого Богом, и противостоящий экзистенциалистскому «Ничто» как извечному – это противоположность между духом и природой. Дух – есть субъект, жизнь, свобода,

огонь, творческая деятельность; природа – это объект, вещь, необходимость, определённая, пассивная длительность, неподвижность. К царству природы относится всё, что объективно и субстанционально, т.е. является неизменным, замкнутым бытием. Оно - множественное и длительное во времени и пространстве. Царство духа имеет другой характер: в нём все разногласия преодолеваются любовью; отсюда дух не является ни объективной, ни субъективной реальностью. Это есть Бог. Поэтому с точки зрения Н. Бердяева, духовное бытие человека через религиозную веру относится к феноменам трансцендентного мира, поскольку оно тесно связано с божественной духовностью в соответствии с догматом о сотворении мира. [2]

У Л. Шестова, близкого к иудаизму, трансцендентное обращено в сторону возможностей адогматического мышления, о котором он говорит в своей книге «Апофеоз беспочвенности» [64], определяя значимость Божества, или трансценденции, для поиска выхода из безнадёжности человеческого существования. По этому поводу Л.Шестов пишет: «Единственный выход там, где для человеческого ума нет выхода. Иначе к чему нам Бог? К Богу обращаются за невозможным» [11, с 11].

Таким образом, можно сделать вывод, что при имеющихся различиях в деталях интерпретации трансцендентной духовности все мыслители, ориентирующиеся в мировоззренческих установках на религию, зовут человека от мира к Богу, к постижению Его трансцендентной сущности через религиозную веру, к самоуглублению, позволяющему обрести трансцендентное измерение бытия.

Подобные мотивы звучат не только в ортодоксальном богословии. Но и в религиозном экзистенциализме, и в религиозной антропологии, и в неотомизме, в других направлениях иррациональной мысли.

Несколько иначе на данную проблему смотрят мыслители светской ориентации.

В светских философских системах, изучающих объективную и субъективную действительность, трансцендентность выступает аналогом универсального Абсолюта, инвариантного для понимания большинством людей таких общечеловеческих ценностей, как: истина, благо, добро, достоинство, красота, любовь, моральная чистота т.п.

Причины и социокультурных, и духовно-нравственных, и даже природных катаклизмов светская традиция ищет и находит не в реализации апокалипсических планов Божества, которые «угадывают» не только христианские богословы, но и представители ислама, и буддизма, и других религий, а в реальной жизни, в материальном и духовном бытии.

Например, один из видных философов XX века Х.Ортега-и-Гассет в работе «Дегуманизация искусства» [7], анализируя истоки современных ему проблем человечества, находит их в «нетрансцендентности искусства», которая приводит к дегуманизации культуры и, далее, - к дегуманизации всех сторон жизни. Поэтому, считает автор, трансцендентность стала необходимым и первоочередным требованием искусства, особенно в результате произошедшей потери религией своего авторитета, уменьшавшегося постепенно, но неуклонно с начала 19 века[7].

Однако, это вовсе не означает, что термин «трансцендентность» у Х.Ортеги-и-Гассета связывается с религиозным пониманием, т.е. пониманием его в смысловом ключе сверхъестественного, потустороннего, запредельного феномена.

Он достаточно определённо соотносит трансцендентность с возрождением вообще духовности. Для него трансцендентность – это, во-первых, смысл, который отражает «наиболее серьёзные проблемы человеческой жизни» [7, с.259]; а во-вторых, «способность, придающая достоинство всему человеческому роду и оправдывающая его» [7, с.259].

Отсюда торжество трансцендентности у Х. Ортеги-и-Гассета означает возрождение гуманизма через подъём духовности. В данном случае Х. Ортега-и-Гассет считает, что эту задачу должно выполнить искусство. Он пишет: «Всё новое искусство будет понятным и приобретёт определённую значительность, если его истолковывать как опыт пробуждения мальчишеского духа в одряхлевшем мире» [7, с.259].

Таким образом, философ связывает трансцендентность с возрождением духовности, и этот тезис можно взять за основу формулировки трансцендентности как феномена, имеющего экзистенциальное звучание. Хотя, нельзя согласиться с тем, что возрождение духовности связано только с эстетической стороной восприятия мира, поскольку человек осваивает мир через целую систему различных духовных компонентов, включающую в себя переплетение феноменов, которые издревле назывались «тремя ликами культуры» и воплощёнными в Истине, Добре и Красоте. Иными словами, духовный опыт человечества предполагает наличие огромного, накопленного тысячелетиями истории и определяющего сегодняшний уровень интеллектуального, нравственного и эстетического развития человека потенциала.

Таким образом, мы видим, что не обязательно искать основы духовности в сверхъестественной сущности, как это делают религиозно-мистические школы. Духовные начала, кем и как бы они не были заложены, так или иначе, находят своё воплощение и выход в человеке. Поэтому именно человек становится центральной,

начальной и конечной точкой современного гуманитарного исследования светского толка.

Но человек – это одновременно объект и субъект жизнеутверждающей духовности.

Особенно чётко этот аспект осмысления данной проблемы выявлен отечественным философом М.К. Мамардашвили в статье «Проблема человека в философии». «Объектом исследования в философии, - замечает он, - является не человек как существо, обладающее каким-то образом данными ему определёнными свойствами, а... тот возможный человек, который может сверкнуть на какое-то время, промелькнуть, установиться в пространстве некоторого собственного усилия. Трансцендирующего усилия, состоящего в способности поставить самого себя на предел, который символизирует для человека его способность или готовность расстаться со слепившейся с ним скорлупой» [5, с.11]

Таким образом, через указанное М.К. Мамардашвили трансцендирующее усилие человек получает или добивается выражения в себе духовности в её самом высоком понимании: духовности, способной изменить, обновить, возвысить человека.

Но что следует в данном контексте понимать под трансцендентностью, или трансценденцией?

Сразу и однозначно определить это очень сложно, т.к. объём и содержание этого понятия достаточно велики.

Очень точно уловили такую ситуацию Э. Фромм и Р. Хирау в «Предисловии к антологии «Природа человека»», где они, в частности, отметили: «Трансценденция... очень хитрое слово. Понятие трансценденции может быть использовано в религиозном или метафизическом контексте, как указание на существование высшей силы, например, мира идей у Платона, Единого у Плотина или, говоря религиозным языком, Бога. Трансценденция может также означать освобождение от эгоизма и себялюбия и, таким образом, обозначать отношение открытости и подлинного общения с другими. Трансценденция, наконец, особенно в экзистенциалистской традиции, может означать выход за собственные временные рамки, преодоление своей ограниченности через устремлённость в будущее» [9, с. 162].

Следует отметить, что именно через понимание трансценденции в последних двух аспектах осмысливались проблемы возрождения духовности и активизации духовных потенциалов у Ортеги-и-Гессета и М.К. Мамардашвили, обозначенных выше.

Итак, нами проанализированы концепции и взгляды мыслителей светской ориентации на проблему трансцендентности (Х. Ортега-и Гассет, М.К. Мамардашвили и др.), которые показали, что трансцендирующие усилия человека выражаются в духовности в её высоком понимании - духовности, способной изменить, обновить, возвысить человека.

Мы показали многоликость трансцендентности. В зависимости от контекста она проявляет ту или иную грань явлений и предметов, выходящую «за пределы» чего-либо.

Различные теоретико-мировоззренческие системы по-разному решают вопрос поиска основ и источников духовности. Религиозно-мистические школы – через обращение к сверхъестественной сущности, к Богу; философская феноменология – через сущностные характеристики человеческого бытия; экзистенциализм – через осмысление особенностей существования человека в общей структуре сущего, т.е. через конкретизацию онтологической природы человеческой реальности в соотношении с другими началами мироздания.

Но всё это разнообразие подходов, тем не менее, не ликвидирует целевую установку данных исканий, а именно, - определение некой субстанциональной основы духовной действительности.

Вместе с тем, насколько вышеназванные контексты способны проявлять трансцендентные способности человека зависит и качественная характеристика самой трансцендентности: она или духовный ориентир творческой активности, или азимут пассивного медитативного свойства внутренней связи человека с внешним для него Абсолютом.

Без признания Абсолютов, выхода их за рамки конкретно-исторической экзистенции общества и личности, без того, что в светском аспекте мы понимаем как выработанные в ходе развития человеческой истории общечеловеческие нормы и принципы (совесть, человеческое достоинство, честь, справедливость, братство, любовь и т.д.), а в религиозном аспекте воспринимаем как данные Высшим существом нравственные нормы, принципы и правила человеческого бытия, никакое общество не в состоянии нормально функционировать, так как именно в проблеме трансцендентности, на наш взгляд, отражаются возможности эффективного пути современного духовного развития.

Такое понимание трансцендентности должно быть исходным в исследовании духовной культуры, что определяет подход к нему как к универсальному духовному

феномену, в котором обозначаются такие Абсолюты, как: истина, добро, достоинство, красота, любовь и т.д., имеющие инвариантный смысл для большинства людей при определении путей и форм возрождения духовности.

Актуальность изучения трансцендентной духовности, таким образом, обусловлена как потребностями дальнейшего развития гуманитарного знания, так и практикой формирования мировоззренческих основ духовности современного человека средствами и методиками нынешнего непрерывного образования. Немаловажную роль здесь играет, безусловно, изначальная установка на открытость любой системы (будь то сознание, познание, образование и пр.), ее способность выходить на собственные границы, переносить в новую континуальность накопленные биты информации практически сплошным потоком, т.е. непрерывно.

Таким образом, можно повести итог: понятие «трансцендентность» выполняет функции реального феномена духовности, проявляющегося в духовно-практической, познавательной и образовательной деятельности человека. Следовательно, вполне возможна и даже необходима такая его интерпретация, которая позволяет искать в самой природе человеческого сознания способность и потребность выходить за границы логико-дискурсивного мышления в ходе духовных усилий, особенно в процессе познания сложных проблем духовной действительности и действительной духовности.

Проведенный анализ трансцендентности может способствовать преодолению когнитивной ограниченности процесса фундаментализации не только современной гуманитарной науки, но и учебного процесса по гуманитарным дисциплинам в рамках современных тенденций образования.

Это утверждение основано на той качественной характеристике трансцендентности, которая отражает возможность и способность человека расширить границы своего внутреннего мира, открыться навстречу динамичности и многообразию мира, а миру, в свою очередь, - также динамично и широко и перманентно открываться стремящемуся его распознать человеку.

Список использованных источников

1. Об образовании в Российской Федерации: Федеральный закон Российской Федерации № 273-ФЗ: [принят Государственной думой 21 декабря 2012 года]. – Москва: Эксмо, 2019. – 144 с. – ISBN 978-5-04-105704-6.
2. Бердяев, Н.А. Самопознание. Русская идея / Н.А. Бердяев. – Москва: Эксмо, 2009. – 704 с.

3. Камю, А. Бунтующий человек / А. Камю. – Москва: Издательство политической литературы, 1990. – 415 с.
4. Кант, И. Критика чистого разума / И. Кант. – Санкт-Петербург: Тайм-аут, 1993. – 472 с.
5. Мамардашвили, М.К. Проблема человека в философии / М.К. Мамардашвили // О человеческом в человеке // Под общ. ред. И.Т.Фролова. – Москва: Политиздат, 1991. – 384 с.
6. Марсель, Г.К трагической мудрости и за её пределы / Г.Марсель // Проблема человека в западной философии: Переводы / Сост. и послесл. П.С. Гуревича; Общ. ред. Ю.Н. Попова. – Москва: Прогресс, 1998. – 280 с.
7. Ортега-и-Гассет, Х. Дегуманизация искусства / Х. Ортега-и-Гассет // Самосознание европейской культуры XX века: Мыслители и писатели Запада о месте культуры в современном обществе. – Москва: Политиздат, 1991. – 366 с.
8. Питирим. Тело, душа и совесть (Учение человека о христианской традиции)/ Питирим // О человеческом в человеке // Под общ. ред. И.Т.Фролова. – Москва: Политиздат, 1991. – 384 с.
9. Фромм, Э., Хирау, Р. Предисловие к антологии «Природа человека» / Э. Фромм, Р. Хирау // Глобальные проблемы и общечеловеческие ценности. – Москва: Прогресс, 1990. – 493 с.
10. Шарден, Т. де. Божественная среда / Т. де Шарден // Глобальные проблемы и общечеловеческие ценности. – Москва: Прогресс, 1990. – 493 с.
11. Шестов, Л. Апофеоз беспочвенности (Опыт адогматического мышления) / Л. Шестов. – Ленинград: Издательство Ленинградского университета, 1991. – 231 с.
12. Ясперс, К. Смысл и назначение истории / К. Ясперс. – Москва: Политиздат, 1991. - 527 с.

**ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ САМОВОСПИТАНИЕ
БУДУЩИХ СОЦИАЛЬНЫХ ПЕДАГОГОВ**

*Жумажанова К.И., докторант PhD,
кафедра «Социальная педагогика и
самопознание», ЕНУ им.
Л.Н. Гумилева, Казахстан,
г.Нур-Султан;
e-mail: zhumazhanova.gi@mail.ru;*

*Жаныбекова Л.Т., докторант PhD,
кафедра «Социальная педагогика и
самопознание», ЕНУ им.
Л.Н. Гумилева, Казахстан,
г.Нур-Султан;
e-mail: 2021-sps@mail.ru;*

*Баймаханова У.М., докторант PhD,
кафедра «Социальная педагогика и
самопознание», ЕНУ им.
Л.Н. Гумилева, Казахстан,
г.Нур-Султан;
e-mail: 2021-sps@mail.ru*

Аннотация. В статье рассматривается проблема педагогического руководства самовоспитанием студентов в условиях педагогической практики. Эффективность профессионального самовоспитания студентов зависит от эффективности педагогического руководства этим процессом.

Abstract. The article deals with the pedagogical management of students self-upbringing issues in pedagogic practice circumstances. The article deals with the pedagogical management of students self-upbringing issues in pedagogic practice circumstances. Professional self-upbringing of students effectiveness depends on effective pedagogical management of the process.

Ключевые слова: самовоспитание; профессиональное самовоспитание; формирование; самосознание.

Keywords: self-education; Professional self-education ; formation ; self-awareness.

Рассматривая проблемы педагогического руководства профессиональным самовоспитанием студентов в условиях педагогической практики, необходимо остановиться на определении таких понятий, как «самовоспитание» и «профессиональное самовоспитание будущих социальных педагогов».

В педагогической и психологической литературе существует единое мнение, что успешное решение задач по формированию всесторонне развитой личности невозможно без самовоспитания. Однако до сих пор нет устоявшегося определения понятия «самовоспитание». Так, например, А.Я. Арет рассматривает самовоспитание как «развитие человеком или коллективом положительных и искоренение отрицательных качеств» [1, с.15]. М.Г. Тайчинов считает, что «самовоспитание – это сознательная планомерная работа личности над собой по искоренению отрицательных и формированию положительных качеств, отвечающих нравственным нормам данного общества» [4, с.21]. А.Г. Ковалевым и А.А. Бодалевым самовоспитание определяется как «сознательная, планомерная, систематическая работа над собой в целях совершенствования или формирования новых качеств собственной личности, необходимых для плодотворной деятельности в настоящем и будущем» [2, с.5]. А.И. Кочетов отмечает, что «самовоспитание – это осознанное и управляемое личностью саморазвитие, в котором в соответствии с требованием общества, целями и интересами самого человека формируются запроецированные им силы и способности» [3, с.136].

Несмотря на широту данных, указанные определения не лишены недостатков. Следует отметить, на наш взгляд, что самовоспитание имеет положительную направленность лишь только в сознании самой личности. При объективной оценке данная направленность может быть отрицательной. Так, развивая у себя такие качества, как жестокость, лживость, цинизм, человек считает их положительными для себя, и наоборот, искореняя положительные качества, он считает их отрицательными.

Период обучение в вузе – это время активного формирования системы знания, умений и навыков. Именно в этот период происходит активное развитие личности, ее интеллектуальных и нравственных сил, закладывается формирование человека как специалиста, происходит развитие личностных профессиональных качеств.

Как отмечает Н.Е. Шафажинская, в силу подвижностей внутри функциональных связей происходит активное формирование психологических новообразований, благодаря которым для смены старых стереотипов деятельности и формирования новых создаются наиболее благоприятные условия, и поэтому студенческий возраст характеризуется возрастанием интеллектуальной активностей личности, поисками самостоятельных путей достижения поставленных целей [5, с.85]. Студенческий возраст характеризуется значительным ростом самосознания, самостоятельности, что позволяет производить анализ и оценку собственной личности, поведения и деятельности. Для этого возраста свойственно становление адекватной и устойчивой

самооценки, что создает благоприятные возможности для самовоспитания. Студенческий возраст – это возраст совершенно самостоятельного формирования собственной личности – от ее внешнего облика до того, что определяет ядро личности, – ее характера и мировоззрения.

Для студенческого возраста характерны свои психологические и педагогические проблемы. К ним в первую очередь относятся вопросы профессионализации, углубление интересов, развитие самостоятельности, усложнение человеческих отношений как между разными поколениями, так и между полами, завершение формирования характера мировоззрения, включение в атмосферу творчества, усиление интереса к самовоспитанию. Более того, в результате активно протекающего процесса самоанализа происходит переоценка качеств личности. Студенты задумываются над своим будущим профессиональным Я, проявляют интерес к познанию своей личности. Новое социальное положение позволяет студенческой молодежи оценить свою пригодность к будущей профессиональной деятельности, что делает процесс самовоспитания осознанным и профессионально направленным, а цели самовоспитания – предельно конкретными и в качестве таковых определяются черты, нужные представители определенной профессий.

Самовоспитание в студенческом возрасте поднимается на уровень совершенствования личностных качеств, личность осознает то или иное качество как специальный объект самовоспитания. Таким образом, психофизиологические особенности студенческого возраста создают объективные предпосылки для самовоспитания, которое поднимается на стадию профессионального самовоспитания.

У студентов младших курсов общие черты юношеского возраста имеют специфические особенности. Первокурсникам присущи максимализм, категоричность и однозначность оценок своего поведения, у них отмечается повышенное чувства собственного достоинства, вызванное, прежде всего, новым социальным статусом. Поступление в вуз – это большое событие, меняющее статус вчерашнего абитуриента, оно повышает его уверенность в себе, создает благоприятную психологическую основу для активности личности. Обычно это сопровождается желанием овладеть новой суммой знаний, подготовиться к будущей профессии. Проведенные социологические исследования выявили у подавляющей части студентов младших курсов достаточный уровень ценностных ориентаций в сфере учебной и общественной работы, иначе говоря, готовность к ответственному отношению к своим обязанностям. Однако большинству студентов не хватает практики самостоятельного нравственного выбора,

согласованности своих интересов с интересами других: поведение ситуативное, мотивы поступков не вполне осознанны. Подчас первокурсники стараются утвердить себя посредством пренебрежительного отношения к своим обязанностям, совершая отрицательные поступки. Включение первокурсников в педагогическую практику позволяет им овладеть профессиональными умениями и навыками, способствует развитию у студентов положительного отношения к профессиональной деятельности, приводит к качественным изменениям мотивационной сферы, активизирует профессиональное самовоспитание и оказывает благоприятное влияние на весь процесс формирования личности будущего социального педагога. Специфика учебно-воспитательного процесса педагогического вуза выдвигает на первый план профессиональную подготовку, направленную на формирование у будущих социальных педагогов профессионально значимых качеств, умений и навыков.

Исходя из сказанного, очевидна необходимость педагогического руководства профессиональным самовоспитанием студентов младших курсов. Знание индивидуальных и возрастных особенностей студенчества, на наш взгляд, будет способствовать эффективности педагогического руководства профессиональным самовоспитанием, а осознание характерных особенностей второго периода юности с позиций психологической науки позволит педагогам вуза понять сущность профессионального самовоспитания будущих учителей и роль руководства этим процессом.

Проведенный нами анализ литературы по профессиональному самовоспитанию студентов позволяет сделать следующие выводы.

1. Студенческий возраст характеризуется значительным ростом самосознания, самостоятельности, в этот период активно протекает процесс самоанализа, что позволяет проводить анализ и оценку собственной личности, своего поведения и деятельности. Как отмечают многие исследователи, новое социальное положение студенческой молодежи позволяет ей ценить пригодность к будущей профессиональной деятельности, что делает процесс самовоспитания осознанным и профессионально направленным, цели самовоспитания предельно конкретными. Студенты осознают то или иное профессиональное качество как специальный объект самовоспитания.

2. Профессиональное самовоспитание – это сознательная, активная деятельность личности с целью формирования профессионально значимых качеств, умений и навыков.

3. Процесс профессионального самовоспитания тесно связан с учебно-воспитательным процессом в вузе, является его естественным продолжением и выступает в роли показателя высокого качества воспитательной работы.

4. Специфической особенностью самовоспитания студентов педагогических вузов является овладение ими не только методами и приемами работы над собой, но и методикой организации самовоспитания, что делает процесс профессионального самовоспитания более целенаправленным, позволяет лучше осознать конкретную задачу своего профессионального самосовершенствования.

5. Большие возможности для формирования у студентов младших курсов стремления к профессиональному самовоспитанию представляет непрерывная педагогическая практика. В непосредственном взаимодействии с детьми студент-практикант пробует реализовать свои силы как будущий социальный педагог, приобретает необходимые знания и умения, оттачивает профессионально значимые качества. Неудовлетворенность собой рождает стремление устранить имеющиеся недостатки, стать лучше, побуждает к практическим действиям по самоизменению в связи с подготовкой к будущей профессиональной деятельности. Выявление своих сил и возможностей в ходе педагогической практики позволяет студентам определить нужные направления в работе над собой.

6. Определение уровня профессионального самовоспитания является сложной проблемой. Поэтому важно выделить критерии для определения уровня организации этого процесса. В качестве таких критериев выступают: осознанность, которая предполагает информированность студента о роли профессионального самовоспитания, осознание необходимости заниматься самовоспитанием, конкретных путей и средств самовоспитания, своих профессиональных качеств и недостатков, самостоятельности. Которая характеризует организацию профессионального самовоспитания. Осуществляемого под руководством педагога, но без его непосредственного участия, и проявляется в умении поставить цели и задачи самовоспитания, наметить программу профессионального самовоспитания, оптимально выбрать средства и приемы самовоспитания, анализировать и контролировать свою деятельность по профессиональному самовоспитанию. Активность, которая характеризует интенсивную направленность деятельности студента на достижение поставленных целей профессионального самовоспитания и способность работать над собой.

Список использованных источников

1. Арет, А. Я. Очерки по теории самовоспитания / А. Я. Арет. – Фрунзе: Изд-во Киргиз. гос. ун-та, 1991. – 83с.
2. Ковалев, А. Г. Психология и педагогика самовоспитания / А. Г. Ковалев, А. А. Бодалев. – Ленинград: Изд-во Ленинградского университета, 1958. – 91 с.
3. Кочетов, А. И. Актуальные проблемы педагогики. – Москва: Политиздат, 1971. – 201 с.
4. Тайчинов, М. Г. Воспитание и самовоспитание школьников. – Москва: Просвещение, 1982. –159с.
5. Шафажинская, Н.Е. Личная и профессиональная самооценка студентов педвуза / Н. Е. Шафажинская. – Москва: Изд-во «Инфра – М», 1996. –153с.

**МЕТОДИКА ОРГАНИЗАЦИИ ГРУППОВОЙ РАБОТЫ ПО СОЗДАНИЮ
ДИНАМИЧЕСКИХ ТРЕНАЖЕРОВ КАК СРЕДСТВО ПОДГОТОВКИ
УЧАЩИХСЯ К ГИА ПО МАТЕМАТИКЕ**

*Копачевская Л.В., канд. пед. наук,
доцент кафедры
общеобразовательных дисциплин,
АСОУ, Россия, г. Москва;
e-mail: kopachevskaia_lv@mail.ru*

Аннотация. В статье обоснована возможность использования интерактивных геометрических сред и, в частности, GeoGebra для подготовки к успешному прохождению учащимися основной школы модуля «Геометрия» государственной итоговой аттестации по математике. Представлена методика организации групповой работы учащихся по созданию динамических тренажеров, являющихся средством их подготовки к решению аттестационных заданий первой части экзамена.

Abstract. The article substantiates the possibility of using interactive geometric environments to prepare main school students for the final exam in mathematics (geometry module). The article presents a methodology for organizing work with small groups of students to create dynamic simulators, which are a means of preparing them for solving the tasks of the first part of the exam.

Ключевые слова: интерактивная геометрическая среда; динамические тренажеры, групповая работа; государственная итоговая аттестация.

Keywords: interactive geometric environment; dynamic simulators, group work; final exam.

В профессиональном стандарте педагога среди прочих умений, необходимых учителю математики, есть следующее: «Совместно с обучающимися создавать и использовать наглядные представления математических объектов и процессов... с помощью компьютерных инструментов на экране...» [1]. Прекрасными возможностями для реализации этого требования обладают интерактивные геометрические среды (ИГС), под которыми мы понимаем «программный продукт образовательного назначения, позволяющий создавать динамические изображения математических объектов и использовать эти изображения для исследования их свойств» [2, с. 6].

Как показал опыт работы по внедрению исследовательского обучения с помощью ИГС на уроках математики [2; 4], интерес к работе с компьютерными инструментами очень ярко выражен у учащихся 5–7-х кл., а вот к девятому классу значительно падает. В основе своей это обусловлено необходимостью интенсивной подготовки девятиклассников к государственной итоговой аттестации (ГИА). Однако,

на наш взгляд, ИГС не только имеет большие исследовательские возможности, но и может являться эффективным средством для решения этой задачи.

Как правило, при прохождении ГИА по математике учащиеся довольно плохо справляются с модулем «Геометрия» даже в первой его части. В качестве одной из причин такого результата можно назвать несформированность обобщенных способов решения геометрических задач. Поэтому, на наш взгляд, основным направлением подготовки учащихся к решению заданий модуля «Геометрия» ГИА является формирование умения применять полученные знания для решения диагностических задач разного уровня сложности обобщенными способами. Одним из эффективных средств решения этой задачи как раз и могут стать интерактивные геометрические среды.

В открытом банке заданий ГИА-9 / Математика [3] задания из первой части экзаменационной работы по геометрии объединены согласно определенному прототипу, т.е. однотипные задачи собраны в блоки. Таким образом, для того чтобы успешно решать все задачи, объединенные в какой-либо блок, нужно понять алгоритм решения основного прототипа этих задач.

Пример 1. В треугольнике ABC угол A равен 45° , угол B равен 60° , $BC = 4\sqrt{6}$. Найдите AC.

Задачи этого прототипа аналогичны по содержанию, только различаются размерами известных углов и стороны. На портале открытого банка задач по математике модуля «Геометрия» это представлено следующим образом (рис. 1).



Рис. 1. Аналогичные задачи открытого банка заданий ГИА-9 / Математика

Одним из эффективных средств, направленных на овладение школьниками обобщенными способами решения задач ГИА, представленных своими прототипами, могут стать ИГС, которые дают возможность дополнить репродуктивную деятельность по решению большого количества задач продуктивной деятельностью, направленной на самостоятельное создание учащимися динамических чертежей и на их основе – тренажеров для подготовки к экзамену.

Под динамическими чертежами мы понимаем компьютерные геометрические чертежи-модели, исходные данные которых можно варьировать с сохранением всего алгоритма построения, т.е. один чертеж позволяет работать с целым семейством однородных конфигураций.

В работе по созданию тренажеров на основе динамических чертежей мы отдаем предпочтение ИГС GeoGebra по причине того, что данная среда имеет наибольшие конструктивные возможности (табл. 1).

Таблица 1

Возможности современных ИГС в построении динамических чертежей

Возможности ИГС	Cabri	Живая математика	Математический конструктор	GeoGebra
Выполнение построений	Выполнение построений геометрических фигур, но не аналитически заданных	Выполнение построений геометрических фигур при любом способе задания с невозможностью комбинации различно заданных фигур.	Выполнение построений	любых
Анализ данных	Нет возможности записи данных в таблицу	Имеется возможность записи в таблицу		
	Нет средств статистического анализа данных	Нет средств статистического анализа данных	Есть средства статистического анализа	
Создание динамических текстов, параметрическое	Нет средств создания динамических текстов.	Есть средства создания динамических текстов. Имеется возможность параметрического задания объектов		

задание объектов	Имеется возможность параметрического задания объектов	Параметр не может принимать случайные значения	Параметр может принимать случайные значения.
Компьютерная визуализация	Имеется возможность анимировать динамическую модель, выделять объекты цветом, изменять шрифт, последовательно отображать надписи и элементы чертежа с помощью активных кнопок.		
	-	-	-
Модификация	Можно расширять и сужать область допустимых значений параметров. Варьировать позиционные свойства свободных элементов чертежа. Отображать и скрывать элементы чертежа. Строить образы фигур при геометрическом преобразовании		
	-	Можно исследовать «след» перемещаемого объекта	
	Нельзя варьировать способ задания объекта		Можно варьировать способ задания объекта

Специалистами в области исследовательского обучения математике с применением ИГС [2] выделяются пять видов тренажеров, ориентированных как на различные этапы обобщения изученного материала, так и на разные уровни подготовки учащихся:

- 1) тренажеры – компьютерные визуализации способов решения ключевых задач;
- 2) динамические тренажеры для овладения способами решения ключевых задач и формирования обобщенного способа деятельности;

- 3) компьютерные тесты на проверку базовых знаний;
- 4) динамические чертежи для проведения модифицирующих компьютерных экспериментов;
- 5) моделирование прикладных и практических задач.

Для решения задачи подготовки учащихся к успешному прохождению первой части модуля «Геометрия» ГИА, достаточно использовать построение первых двух их видов (рис. 2, 3).

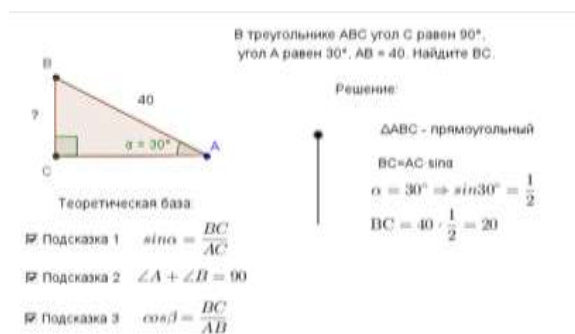


Рис. 2 Вид тренажера – компьютерной визуализации способов решения ключевых задач

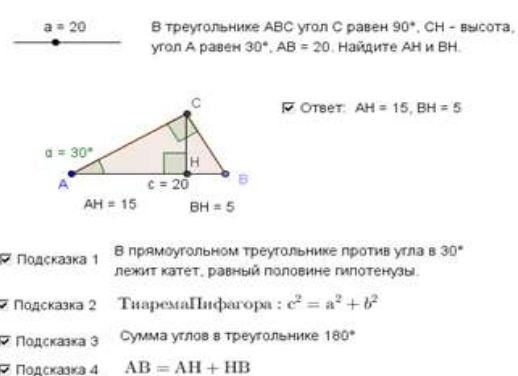


Рис. 3 Вид тренажера для овладения способами решения ключевых задач и формирования обобщенного способа деятельности

Анализ методик создания этих двух видов тренажеров на основе динамических чертежей с точки зрения деятельности учащихся представлен в таблице 2.

Таблица 2

Деятельностный компонент создания тренажеров по модулю «Геометрия» ГИА

№ п/п	Название этапа	Описание деятельности
1. Компьютерные визуализации способов решения ключевых задач		
1	Анализ задач	Используя открытый банк задач ГИА, рассмотреть поочередно все задачи
2	Решение задачи	Рассмотренные задачи решить всеми возможными способами
3	Выделение прототипа	Выделить систему задач, образованных на основе одного прототипа (выделить ключевые задачи)
4	Интерпретация способа решения задачи	Выделить основные для решения прототипа (ключевой задачи) формулы и теоретические положения

5	Создание чертежа к задаче	Использовать ИГС GeoGebra и создать чертеж на основе данных в задаче, отображая надписи с шагами решения задачи
2. Динамические тренажеры для овладения способами решения ключевых задач и формирования обобщенного способа деятельности		
1	Анализ задач	Из открытого банка задач выделить серию задач, решаемых на основе одного прототипа (одной ключевой задачи)
2	Выделение прототипа	Выделить условие прототипа (ключевой задачи)
3	Решение задачи	Решить ключевую задачу всеми возможными способами
4	Введение параметра	Сформулировать обобщенную задачу, заменяя изменяющиеся числовые значения параметрами
5	Интерпретация способа решения задачи	Выделить основные для решения ключевой задачи формулы и теоретические положения
6	Определения границ изменения параметра	Определить границы изменения параметра, шаг его изменения
7	Создание динамического чертежа	В ИГС GeoGebra создать динамический чертеж, удовлетворяющий условию задачи, используя выбранные параметры. Условие задачи и ответ должны быть динамическими. Сделать отображающиеся подсказки

Как видно из таблицы, все эти виды деятельности:

- 1) доступны учащимся основной школы;
- 2) имеют возрастающий уровень сложности;
- 3) содержат как репродуктивную (решение задач), так и продуктивную (работа по созданию динамического чертежа) деятельность;
- 4) направлены на овладение школьниками обобщенными способами решения задач.

Проведем анализ представленных в таблице 2 видов деятельности с точки зрения уровня математической и ИТ-подготовки учеников, необходимых для их выполнения (табл. 3).

Уровни математической подготовки мы классифицируем в соответствии со спецификацией ГИА по математике: базовый – применение известных знаний в знакомой ситуации, повышенный – применение известных знаний в незнакомой

ситуации, высокий – применение знаний, являющихся следствием из известных, в новой ситуации.

Таблица 3

Требования к уровню математической подготовки учащихся при создании ими динамических тренажеров по модулю «Геометрия» ГИА

№ п/п	Вид деятельности	Необходимый уровень математической и ИТ-подготовки
1	Выбор прототипа диагностических задач	Элементарный уровень ИТ-подготовки, достаточный для захода в открытый банк заданий ГИА по математике
2	Решение прототипа задачи разными способами	Базовый уровень математической подготовки, гибкость знаний
3	Формулировка обобщенной задачи (переход к задаче с параметром)	Способность к теоретическому обобщению умений
4	Создание динамического чертежа	Владение инструментами ИГС, наличие базовых конструктивных навыков
5	Тестирование динамических чертежей	Гибкость геометрических знаний

Таким образом, можно сделать вывод, что для создания рассмотренных нами видов тренажеров учащийся должен обладать:

- 1) развитым аналитическим мышлением;
- 2) способностью к теоретическим обобщениям;
- 3) исследовательскими умениями;
- 4) высоким уровнем математической подготовки;
- 5) хорошим уровнем владения ПК;
- 6) умением работать в ИГС.

Очевидно, что в обычном классе общеобразовательной школы такими знаниями, умениями, способностями обладает не очень большое количество учеников. Однако по отдельности данные качества можно найти у группы учеников. Таким образом, для включения школьников в деятельность по созданию динамических тренажеров с целью подготовки их к сдаче ГИА по математике, необходима организация коллективно-распределенной деятельности. Этот вывод как нельзя лучше согласуется с системно-деятельностным и личностным подходами, в рамках которых работает современная система образования.

Опираясь на проведенный анализ, можно выделить три категории учащихся, из которых формируется состав проектной группы:

1) учащиеся, обладающие аналитическим мышлением, высоким уровнем математических знаний;

2) учащиеся, обладающие хорошими навыками работы на компьютере, в частности в ИГС GeoGebra;

3) учащиеся, слабо владеющие геометрическими знаниями и с низким уровнем владения ИГС.

Так как коллективно-распределенная проектная деятельность по созданию динамических тренажеров в ИГС требует большой затраты времени, а также применения знаний и умений как в области математики, так и информационных технологий, мы предлагаем использовать с этой целью интегрированные уроки математики и информатики. Опишем более подробно методику работы по постановке и выполнению проектных заданий на создание динамических тренажеров.

I этап. Знакомство с динамическими тренажерами для итогового повторения курса геометрии, их видами, способами работы.

На этом этапе весь класс работает под руководством учителя.

1.1. Работа с готовыми тренажерами

Чтобы учащиеся могли построить динамические тренажеры по решению геометрических задач, для начала они должны поработать с готовыми тренажерами и знать, что они из себя представляют. Поэтому все учащиеся без исключения знакомятся с данными тренажерами и работают с ними на уроке математики или информатики.

1.2. Создание тренажера по компьютерной визуализации способов решения ключевых задач под руководством учителя.

На уроке информатики вместе с учителем учащиеся работают над созданием одного (более простого) тренажера по компьютерной визуализации способов решения ключевых задач, это делается для того, чтобы ученики имели представление, как и зачем это происходит. В то же время на уроке математики разбираются задачи из открытого банка задач, выделяются однотипные и определяются прототипы задач, для которых возможно применить обобщенные способы решения задач и создать для них динамические тренажеры.

II этап. Групповая работа по самостоятельному созданию динамического тренажера.

На этом этапе ведется коллективно-распределенная проектная работа в малых группах. После ознакомления и работы с тренажерами класс делится на группы по три-четыре человека. Эти группы практически одинаковы по качественному составу, т.е. в них входят: один ученик, хорошо знающий и понимающий геометрию, как теоретически, так и практически, второй ученик, хорошо владеющий навыками работы на компьютере, в частности в ИГС GeoGebra. Третий и четвертый ученики, более слабо владеющие геометрическими знаниями, будут заняты тестированием созданных тренажеров в группе. Каждая группа выполняет задание по составлению одного динамического тренажера.

После распределения учеников по группам работа происходит внутри каждого маленького коллектива, и начинается она с анализа задач из открытого банка задач ГИА.

2.1. Создание динамического тренажера по компьютерной визуализации самостоятельно (работа в группах).

Каждая группа делает тренажер по своему прототипу, предложенному учителем.

Пример задания. Построить динамический тренажер для овладения способами решения ключевых задач и формирования обобщенного способа деятельности для задачи следующего содержания: «В треугольнике ABC угол C равен 90° , CH – высота, угол A равен 30° , AB = 98. Найдите AH».

2.2. Создание динамического тренажера для овладения способами решения ключевых задач и формирования обобщенного способа деятельности самостоятельно (работа в группах).

Работа строится аналогично п. 2.1.

Пример задания. Построить динамический тренажер для овладения способами решения ключевых задач и формирования обобщенного способа деятельности для задачи следующего содержания: «Сторона ромба ABCD равна 18, а угол A равен 60° . Найдите площадь ромба».

Созданные каждой группой тренажеры можно разместить в общем доступе с последующим тестированием и решением другими учащимися класса (параллели).

Список использованных источников

1. Профессиональный стандарт. Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования)

(воспитатель, учитель) // Информационно-правовой портал ГАРАНТ.РУ: [сайт]. – URL: <https://base.garant.ru/70535556/>(дата обращения 16.06.2021).

2. Обучение математике с использованием возможностей Geiger: [коллективная монография] / М. В. Шабанова, О. Л. Безумова, Е. Н. Ермилова [и др.]. – Москва: Перо, 2013. –126 с.

3. Открытый банк заданий ГИА-9/Математика // Федеральный институт педагогических измерений: [сайт]. – URL:

<http://oge.fipi.ru/os/xmodules/qprint/index.php?proj=DE0E276E497AB3784C3FC4CC20248DC0> (дата обращения 16.06.2021).

4. Экспериментальная математика в школе. Исследовательское обучение: [коллективная монография] / М.В. Шабанова, Р.П. Авчинникова, А.В. Ястребов [и др.]. – Москва: Академия Естествознания, 2016. – 300 с.

СОЗДАНИЕ УСЛОВИЙ ДЛЯ ВЫБОРА СЛЕПЫМИ И СЛАБОВИДЯЩИМИ ОБУЧАЮЩИМИСЯ СФЕРЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

*Малева З.П., канд. пед. наук, доцент
кафедры психологии и педагогики
АСОУ, Россия, г. Москва;
e-mail: zp.maleva@list.ru*

Аннотация. В статье представлена система комплексных мер, направленных на выбор будущей сферы деятельности с учетом ряда факторов: состояние здоровья, интересы, личностные качества и степень востребованности. Слепые и слабовидящие обучающиеся желают принимать активное участие в социально-экономической жизни страны. Это позволит им обеспечить занятость и будет иметь большое значение для повышения их дееспособности в разных сферах деятельности.

Abstract. The article presents a system of comprehensive measures to choose a future field of activity, taking into account a number of factors: health status, interests, personal qualities and the degree of demand. Blind and visually impaired students want to take an active part in the socio-economic life of the country. This will allow them to provide employment and will play a great role in increasing their capacity in various fields of activity.

Ключевые слова: профессиональный выбор; психолого-педагогическое сопровождение; слепые и слабовидящие обучающиеся.

Keywords: professional choice; psychological and pedagogical support; blind and visually impaired students.

На современном этапе реформирования системы образования актуализировалась проблема выбора профессиональной деятельности слепыми и слабовидящими обучающимися. Только при условии правильного выбора будущей профессии можно рассчитывать на продуктивную реализацию в ней выпускников. На повестке дня стоит вопрос о ранней профориентации слепых и слабовидящих обучающихся в образовательных организациях, их подготовке к дальнейшей трудовой деятельности. Однако в настоящее время проблема решается недостаточно продуктивно.

Говоря о ранней профориентации слепых и слабовидящих, необходимо обратить внимание на тот факт, что задача образовательной организации состоит в формировании необходимого базового уровня готовности обучающихся к профессиональному самоопределению с учетом особенностей их психофизического и личностного развития. Это поможет обеспечить личностное развитие для социальной деятельности. Одним из важных компонентов становления личности является подготовка к самостоятельному самоопределению. В сложившихся условиях такая

подготовка гарантирует овладение профессиональной компетентностью, формирование представления об «образе Я». Обучающийся приобретает практический опыт в выборе профессии.

В контексте реабилитации перед образовательной организацией стоит задача повышения требований к допрофессиональному обучению. Обозначенный критерий считается важным в подготовке и обучающихся, и педагогического коллектива.

Анализ современной тифлологической литературы дает основание утверждать, что настоящее время трудности в выборе будущей сферы профессиональной деятельности слепых и слабовидящих обучающихся связаны с целым рядом факторов. Отдельные аспекты этой проблемы рассматривались М.И. Земцовой, Л.И. Солнцевой, А.Г. Литваком [2; 4]. Изучение и анализ литературных источников позволяет установить, что в настоящее время в школах-интернатах для слепых и слабовидящих детей допрофессиональная подготовка осуществляется по незначительному количеству направлений, при этом не учитываются индивидуальные особенности ребенка. Все это свидетельствует о недостаточном внимании к теоретическим аспектам компенсации нарушений зрения и, как следствие, не предоставляет условий для обоснованного выбора профессии. Существующая система допрофессиональной подготовки нацеливает обучающихся на рабочие профессии в системе предприятий Всероссийского общества слепых. Они могут получить образование в специализированном музыкальном училище по специальностям «Народные инструменты», «Хоровое дирижирование», а также в медицинском колледже освоить профессию массажиста. Такое положение дел идет вразрез с требованиями времени, когда нужно воспитывать конкурентно способную, самостоятельную личность, не испытывающую трудности в социальной ориентировке, в общении.

Одним из путей решения проблемы является совершенствование ранней профориентации в образовательных организациях за счет оптимизации ее содержания и практико-ориентированного характера. Современная система ранней профориентации должна обеспечивать условия для формирования у обучающихся субъектной позиции. Необходимо пересмотреть систему допрофессиональной подготовки. Раньше выпускники специальных (коррекционных) образовательных учреждений могли получить специальности «медицинская сестра по массажу», «программист-оператор», «картонажник», «штамповщик». Затем обучение по этим профессиям прекратилось. Профессиональная ориентация должна проводиться совместно с колледжами, вузами,

предприятиями. Во внеучебной деятельности формируются значимые компетенции профессионального самоопределения.

Для реализации указанных целевых установок к современной системе ранней профориентации должны быть предъявлены новые требования с учетом своеобразия психофизического и личностного развития таких детей. Одной из актуальных проблем тифлопедагогики является организация учебного процесса слепых и слабовидящих обучающихся. Подготовку слепых и слабовидящих обучающихся к жизни нужно осуществлять на основе индивидуального подхода с учетом психофизических возможностей в соответствии с медицинскими рекомендациями. Врач-офтальмолог определяет противопоказания ко многим видам деятельности при слепоте и слабовидении. Он дает рекомендации по специальному оборудованию использования рисунков, схем, описания приемов работы на оборудовании, что будет полезным в профессионально-ориентационной направленности обучения таких обучающихся, способствовать лучшей их подготовке к включению в последующую трудовую деятельность.

В обозначенном контексте ранняя профориентация должна опираться на комплексный подход. Необходимо создать условия для развития психологической готовности слепых и слабовидящих обучающихся к реализации профессиональной деятельности. М.И. Земцова классифицировала доступные для слепых виды работы: а) профессии, где важную роль играет слуховой анализатор с различением направления звуков и шумов (музыканты, певцы, телефонисты, настройщики роялей и др.); б) профессии с опорой на кожный и двигательный анализаторы: (электромонтажники, сборщики, массажисты и др.); в) профессии, требующие контроля со стороны слухового, кожного и двигательного анализаторов (токари, шлифовщики); г) профессии интеллектуального труда (преподаватели вузов, учителя, юристы, экономисты, юристы, работники Общества слепых, культработники, социальные работники и т.д.).

Система профессиональной ориентации слепых и слабовидящих обучающихся, основанная на классификации М.И. Земцовой, может быть представлена таким образом: прохождение нулевого уровня профессиональной ориентации обязательно для всех обучающихся с целью формирования ключевых компетенций; 1-й уровень не обязателен для освоения всеми обучающимися; 2-й уровень может быть освоен как на базе основной, так и полной средней школы; 3-й уровень требует обязательного освоения полной средней школы; профессиональная ориентация осуществляется по индивидуальным программам; результаты фиксируются для обучающихся 1–7-х кл. в

индивидуальной карте развития, для обучающихся 8–12-х кл. – в индивидуальной карте социализации и профессионального самоопределения; образовательная организация должна быть готова обеспечить обучение по любому направлению в соответствии с выбором обучающегося.

Определяются следующие направления: медицинско-оздоровительное (медсестра по массажу), музыкально-эстетическое (Курское музыкальное училище), социально-педагогическое (педагогические и юридические вузы), производственно-сельскохозяйственное (теплицы, парковые хозяйства). Выделяются этапы и содержание профориентационной работы: 1–4-й кл.: формирование ценностного отношения к труду, интереса к учебно-познавательной деятельности. Закрепление начальных трудовых навыков; 5–7-й кл.: развитие интереса к профессиональной деятельности, приобретение первоначального практического опыта в различных направлениях (техника, искусство, медицина, экономика и культура); 8–12-й кл.: групповое и индивидуальное консультирование, формирование образовательного запроса.

В.З. Кантор отмечает, что в формировании базовых компетенций для успешной социализации слепых и слабовидящих обучающихся важным являются: информационная, коммуникативная функция, независимость в пространственном передвижении, развитые социально-бытовые умения. Такая работа начинается с первого класса обучения и ведется непрерывно [3]. При этом в содержании профориентации выделяются определенные задачи в различных видах деятельности обучающихся (познавательной, общественно-полезной, коммуникативной, игровой), в производительном труде. Основная роль отводится планированию осознанной деятельности по их достижению. Конечным результатом в достижении главной цели является выбор профессии в соответствии с физическими возможностями обучающегося. В современной науке в основе такого положения лежит принцип учета психофизических особенностей слепых и слабовидящих обучающихся. А.Г. Литвак, исследуя это положение, приходит к выводу, что с тифлопедагогических позиций рассмотрение вопроса профориентации связано с особенностями зрения и здоровья таких обучающихся как причины формирования компетентности в выборе профессии. Причем этот факт важен для обеспечения адаптации в окружающей среде. В.А.Феоктистовой установлено влияние остроты зрения и характера заболевания зрительного анализатора на эффективность опознания предметов. Логичен вывод о существовании различных механизмов, участвующих в переработке зрительной

информации при определении размера и опознании формы и пространственной ориентации объекта. В этом заложен успех выбора будущей профессии [7].

Вместе с тем необходимо учитывать взаимодействие сохранных анализаторов (слухового, кожного, двигательного), а также получение информации от окружающей среды дополнительными путями (обонятельные, температурные, вестибулярные и другие ощущения) [1; 5; 6]. Для реализации познавательной деятельности необходимым условием является формирование представлений обучающихся об окружающем мире [5; 6; 7]. Все это значимо при обучении таких детей, потому что у них нарушены процессы приема, переработки, хранения и последующего использования информации, а также замедлен процесс формирования понятий [5; 6]. Как известно, восприятие семантической информации одновременно несколькими анализаторами повышает качество работы по формированию профессиональных компетенций.

Особое значение имеет учет функциональных возможностей аномальных зрительных анализаторов [1; 2]. Например, при астигматизме, когда оптическая коррекция не эффективна, необходима индивидуальная работа с обучающимся при выборе профессии [1; 5; 6; 7]. Г.В.Никулиной обосновано положение, что условиях тяжести зрительного нарушения происходит перераспределение информационной нагрузки между анализаторными системами [3]. Такому обучающемуся надо знать, что значительно возрастает количество информации, воспринимаемой и перерабатываемой слуховым анализатором, поэтому для компенсации нарушенного зрения приходится использовать нарушенный слух. В.И. Лубовский отмечает, что качество воспринимаемой информации зависит от состояния межанализаторных связей, особенно при восприятии информации неповрежденным сохранным анализатором. Он указывает, что это обусловлено нарушениями сенсорного входа, повышением порога абсолютной и различительной чувствительности [см. 1; 4]. Кроме того, восприятие сложных объектов зависит от формы заболевания зрения и остроты зрения. Все вышесказанное приводит к сокращению воспринимаемой информации и ухудшению освоения учебной программы. Исходя из этого в образовательной организации необходимо создавать условия, обеспечивающие оптимальный режим восприятия и переработки учебной информации в сочетании с задачами охраны и использования остаточного зрения.

Развивая это положение, мы предполагаем формы профориентационной работы. Рассматриваемые нами принципы построения ранней профориентации слепых и

слабовидящих обучающихся применимы в управлении процессом обучения как одно из средств оптимизации обучения [1; 5; 6]. Важность рассмотрения этой проблемы определяется значением задач профориентации на современном этапе. Необходимо учитывать темп работы обучающегося, его ограниченные сенсорные возможности для обеспечения поэтапности формирования знаний о будущей профессии. Вся работа осуществляется с учетом специфических и функциональных особенностей обучающихся. Для этого создаются условия для повышения темпа усвоения материала, активности, самостоятельности, появления интереса к выбору профессии. Здесь должны быть учтены социально-психологические аспекты обучения слепых и слабовидящих [7].

Следующая важная в практическом плане информация – составление плана работы по ранней профориентации. В связи с этой целью в образовательной организации ежегодно составляется план работы по профориентации воспитателями 1–7-х кл.. Практика показывает, что план такой работы является неотъемлемой частью воспитательной программы «Духовно-нравственное развитие и воспитание». Воспитатели 9–12-х кл. разрабатывают рабочую программу «Профессиональная ориентация и социализация выпускника школы», рассчитанную на четыре года. План работы утверждается в начале учебного года заместителем директора школы по воспитательной работе. Учитывая тот факт, что рабочая программа согласовывается методическим объединением воспитателей среднего и старшего звена и утверждается директором образовательной организации, одной из составляющих развития обучающихся, системы их профориентации и социализации является диагностика творческих наклонностей и профессиональной направленности. В результате анализа этих данных педагоги планируют работу с родителями и обучающимися. С 1-го по 7-й кл. эти данные заносятся в индивидуальную карту развития обучающегося; с 8-го по 12-й кл. направление социализации и профессиональной ориентации записывается в карте «Социализация и профессиональное самоопределение». Деятельность педагогического коллектива по проведению профориентационной работы в образовательной организации основывается на специфике обучения слепых и слабовидящих.

Руководят работой по профориентации заместители директора по воспитательной и по учебно-воспитательной работе. Они вырабатывают план взаимодействия субъектов, ответственных за педагогическую поддержку самоопределения обучающихся, с целью согласования и координации их деятельности;

организуют общественно-полезные практики, направленные на ознакомление со спецификой разных профессий; устраивают мероприятия по формированию социально значимых компетенций, необходимых для успешной социализации слепых и слабовидящих. Заместитель директора по учебно-воспитательной работе осуществляет анализ деятельности педагогического коллектива, консультирует учителей-предметников, классных руководителей через профпросвещение, профконсультирование, профдиагностику; проводит педагогические советы, производственные совещания по проблеме профильного и профессионального самоопределения старшеклассников. Кроме того, заместители директора по воспитательной и по учебно-воспитательной работе организуют участие одаренных детей в предметных олимпиадах разного уровня. Важным является организация системы повышения квалификации классных руководителей, учителей-предметников, библиотекаря по проблеме самоопределения обучающихся.

Классный руководитель составляет план педагогической поддержки самоопределения обучающихся, организует индивидуальные и групповые профориентационные беседы, диспуты, конференции, ведет психолого-педагогические наблюдения склонностей обучающихся, организует посещение дней открытых дверей в вузах и колледжах, проводит родительские собрания по проблеме формирования готовности обучающихся к профильному и профессиональному самоопределению; организует встречи с выпускниками. Учителя-предметники организуют проектную деятельность, деловые игры, семинары, круглые столы, конференции, предметные недели, олимпиады, конкурсы стенных газет, домашние сочинения, формируют у обучающихся профессионально важные навыки, адаптируют учебные программы в зависимости от особенностей учащихся. Библиотекарь подбирает литературу для учителей и обучающихся в помощь выбору профессии и профориентационной работе, организует выставки книг о профессиях и читательские диспуты-конференции на тему выбора профессии, обобщает и систематизирует справочные данные о потребностях региона в кадрах (фотографии, схемы, проспекты, программы, описания профессий), регулярно устраивает выставки литературы о профессиях по сферам и отраслям (машиностроение, транспорт, строительство, в мире искусства и т.д.). Медицинский работник проводит с обучающимися беседы о профессиональной карьере и здоровье человека, консультирует по проблеме влияния состояния здоровья на профессиональную карьеру.

Нами обоснована важность методико-педагогического аспекта составных элементов профориентационной работы. Именно поэтому детально была рассмотрена специфика практического применения рабочей программы педагогов, которая будет способствовать обогащению и совершенствованию процесса формирования профессиональных компетенций. Тогда образовательные потребности обучающихся будут удовлетворяться с наибольшей эффективностью. Усилению практико-ориентированного характера ранней профориентации будет способствовать активное проведение специальных игр, тренингов.

Список использованных источников

1. Алексеев, О. Л. Теоретические основы тифлотехники / О. Л. Алексеев. – Екатеринбург: НИИ дефектологии РАН, 1992. – 284 с.
2. Земцова, М. И. Пути компенсации слепоты в процессе познавательной трудовой деятельности / М. И. Земцова. – Москва: Изд-во АПН РСФСР, 1956. – 419 с.
3. Кантор, В.З. Политехнические и социокультурные основы педагогической реабилитации лиц с нарушениями сенсорного развития: монография / В. З. Кантор, М. И. Никитина, Г. Н. Пенин. – Санкт-Петербург: Союз, 2000. – 238 с.
4. Литвак, А. Г. Пути реабилитации и интеграции инвалидов по зрению / А. Г. Литвак // Дефектология. – 1991. – № 5. – С. 9–11.
5. Малева, З. П. Профессиональная ориентация и социализация слепых и слабовидящих обучающихся / З.П. Малеева // Конференциум АСОУ: сборник научных трудов и материалов научно-практических конференций / сост. Е.А. Руднев; Мин-во образования Московской обл., Академия социального управления. – 2021. – Вып. 1. – URL:<https://asou-mo.ru/media/download/3465> (дата обращения 27.10.2021).
6. Малева, З. П. Ранняя профориентация детей с нарушениями зрения (слепые и слабовидящие): методические рекомендации / З. П. Малева. – Москва: ИКП РАО, 2020. – URL: <https://ikp-rao.ru/metodicheskie-rekomendacii/sozderzhanie-32/> (дата обращения 27.10.2021).
7. Феокистова, В. А. История советской педагогики школы слепых и слабовидящих: учебное пособие / В. А. Феокистова. – Ленинград: Ленинградский гос. пед. ин-т им. А.И. Герцена, 1980. – 70 с.

**РАННЯЯ ПРОФОРИЕНТАЦИЯ И СОЦИАЛИЗАЦИЯ ДЕТЕЙ С
ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В ПРЕДСТАВЛЕНИЯХ
ИХ РОДИТЕЛЕЙ**

*Малева З.П., канд. пед. наук, доцент
кафедры психологии и педагогики
АСОУ, Россия, г. Москва;
e-mail: zp.maleva@list.ru;*

*Губанова Т.А., учитель-логопед
МБДОУ ЦРР – детский сад № 2
«Сказка», Россия, г. Краснознаменск;
e-mail: tati.gubanova@mail.ru;*

*Курганская М. Н., воспитатель
МБДОУ ЦРР – детский сад № 2
«Сказка», Россия, г. Краснознаменск;
e-mail: makowwka@yandex.ru*

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы обучения родителей общению с ребенком с ОВЗ, которое будет способствовать устранению недостатков знаний родителей о ранней профориентации и социализации ребенка. Раскрывается актуальность системного решения проблемы психологического содержания Я-родителя, имеющего ребенка с ОВЗ. Предложенные материалы помогут сориентироваться в специфике общения родителей с ребенком с ОВЗ.

Abstract. The article discusses the issues of teaching parents to communicate with a child with disabilities, which will help to eliminate the shortcomings of parents' knowledge about early career guidance and socialization of the child. The relevance of the system solution of the problem is revealed. The proposed materials will help you navigate the specifics of communication between parents and a child with disabilities the psychological content of I am a parent who has a child with disabilities.

Ключевые слова: общение родителей с ребенком; принцип отношений; ранняя профориентация и социализация.

Keywords: communication of parents with a child; the principle of relations; early career guidance and socialization.

Для современного этапа развития системы дошкольного образования характерны поиск и разработка новых технологий обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), их профориентации и социализации, а также психологическая помощь родителям. Успешная коррекционная работа может быть осуществлена только при наличии достаточно высокой познавательной

активности ребенка. Для этого необходим комплексный подход к проблеме помощи родителям. Работа с ребенком должна быть динамичной, эмоционально приятной, неустойчивой и разнообразной. Важную роль играет эмоциональный настрой ребенка, его желание активно взаимодействовать в работе, способность к проявлению волевых усилий для достижения успеха в процессе коррекционного обучения.

Федеральный закон Российской Федерации «О защите прав инвалидов» гарантирует поддержку профессионального образования детей с ОВЗ, развития счастливой личности, индивидуальных способностей и возможностей. Вследствие нарушений развития такие дети всегда будут нуждаться в сопровождении педагогов и родителей. Потребность в профориентации и социализации зависит от того, насколько сформированы жизненные компетенции у детей с ОВЗ. Этому помогает умение родителей общаться с ребенком, у которого будет больше шансов, что взрослому человеку понадобится меньший объем сопровождения. В связи с этим главное, что нужно родителям и педагогам, – это выстроить систему пожизненного преемственного комплексного сопровождения ребенка, включая раннюю профориентацию и социализацию, сопровождаемая социальной занятостью и сопровождаемое проживание. Поэтому важно помочь родителям в жизнеустройстве ребенка с ОВЗ, научить их общению с ним, провести практикум с родителями с целью оказания помощи в устранении конфликтов с детьми и обучения тому, как слушать своего ребенка.

В ходе развитой интегративной деятельности утрачивается необходимость исключать попытки «направлять», «поправлять», «исправлять» детскую деятельность в плане дотошного следования стандартам и воплощения идеала. Отношения становятся все более раскрепощенными, перверсии взрослой монополии на правоту воспринимаются как неверный тон.

Вопросы ранней профориентации и социальной адаптации находились всегда в центре внимания специальной психологии (О.К. Агавелян, В.З. Кантор, З.П. Малева, Т.А. Губанова и др.) [4; 6]. Вместе с тем законодательство, общественный запрос, наличие эффективных практик общения родителей с ребенком, поручения Президента России и Правительства Российской Федерации ставят задачи ранней профориентации и социализации и включения в активную жизнь общества людей, имеющих ограниченные возможности здоровья. Это определяет специфику обучения родителей общению с таким ребенком, использование средств альтернативной коммуникации для интенсивности психофизической активности. З.П. Малева и Т.А. Губанова подтверждают, что значительное влияние на процесс общения родителей с ребенком

оказывают особенности эмоционально-волевого развития, степень мотивированности, социально приемлемого поведения [6].

По утверждению Л.С. Выготского, личность ребенка развивается как единое целое по своим законам, а не как сумма, пучок отдельных функций, обособленных друг от друга. Поэтому и личностные качества ребенка формируются одновременно, и так же развиваются его сенсорные системы. Именно это обстоятельство и позволяет осуществлять полисенсорное воспитание дошкольников с ОВЗ. На некоторых этапах воспитательного процесса необходимо усиление внимания к развитию отдельных качеств личности, если они не соответствуют уровню развития остальных.

И.С. Кон формирует уровневую концепцию «Я-образа», понимаемого как систему установок, обладающих тремя компонентами. Ребенок не пассивно усваивает информацию о себе, сообщенную взрослыми. Он активно формирует свой «образ Я» в процессе предметной деятельности и общения со сверстниками, особенно в игре. Содержание Я-концепции, как считают многие психологи, является одним из наиболее важных результатов воспитания и обучения.

Обедненный чувственный опыт детей с ОВЗ и трудности, связанные с переработкой информации, приводят к неполноценности представлений, особенно тех, которые возникают без квалифицированного контроля со стороны взрослых. Развитие ребенка с ОВЗ в динамичных условиях социальной образовательной среды представляется взаимнообратимым. Ребенок не только самоадаптируется к условиям среды, но и преобразует их. Это преобразование направлено на достижение максимальной адекватности средовых условий коррекционно значимым потребностям личности. Именно этот факт содействует самореализации природного «Я» ребенка [3; 5].

Результаты проведенной работы позволяют сделать вывод о том, что обучение общению родителей с ребенком является необходимым условием для профориентации и социализации. Динамика в таком общении позволяет адекватно оценивать зону ближайшего развития ребенка с ОВЗ, а анализ и оценка общения ребенка дают возможность отобрать наиболее эффективные методы психологической и коррекционной работы, включая этапы ранней профориентации и социализации.

Реальное доверие между родителями и детьми начинается с взаимного делегирования прав и обязанностей, функций и направлений. Родители, приходя в образовательную организацию в роли педагогов, персонала, специалистов различных вариантов востребованности, обретают новое поприще деятельности, ролевое поле

свободы, реализацию театрального потенциала, новое понимание и ощущение сущности коррекционно-развивающего процесса, происходит актуальное воплощение принципа толерантности применительно к содержанию и архитектонике семейных отношений. Недостаточно, на наш взгляд, и малопродуктивно предлагать только роли взрослых. За эксцентрикой, развлекательностью, несерьезностью выполнения детских ролей обнаруживаются весьма проблемные, но и перспективные явления. На первом этапе под видом неприятия, напряженности обнаруживаются страхи, невротизации, неуверенности, которые в сложном коллективе, в режиме шоу преодолеваются; в дальнейшем наблюдаются кризисы смещенных приоритетов, догм, переносов и более глубоких перверсий [2; 3].

Опыт показывает, что не всегда целесообразно представлять родителям полную схему анализа результатов деятельности. З.П. Малева, Т.А. Губанова показывают, как одним дороги их предпочтения, другие отзывчивы на поэтапное совместное обнаружение закономерностей и корреляций [3; 5; 6].

Полагаем также, что известная нервозность родителей по поводу учительской роли педагогов в диалоге взрослый – взрослый связана с издержками массового внедрения психических технологий в практику педагогического процесса. Таким образом, нынешний период не случайно отмечаем специалистами как период правовой достоверности и толерантности.

Вместе с тем результаты работы специалистов в семье в качестве родителей и детей также прогнозируемы весьма приблизительно. Собственный профессионализм, особенно в плане психологической подготовки и соответствия современному заказу общества, человеческие качества и навыки общения, глубина эмпатии и достоверность рефлексии – все подвергается ревизии на любом уровне готовности и честности педагога.

Однако особенная область открытий и обретений при организации данной формы работы – реализация детской потребности поиграть в окружающих взрослых, особенно поиграть серьезно. Сначала мы все вместе решили: неправильно и нерасчетливо, что взрослые подписывают грамоты детям и взрослым – и уже дети стали со всей ответственностью продумывать, мотивировать, исполнять и осмысливать награждение взрослых и детей за помощь и внимание, инициативу и достижения. Это было началом делегирования детям взрослых ролей и функций – они постепенно осваивали самые разные взрослые дела. Самыми напряженными, а следовательно, и самыми воплощаемыми, оказываются поучающие и настойчиво заботливые модели.

Несложные алгоритмы вводных выступлений, пиктографированные подсказки к комплексам релаксации, гимнастики, пальминга, правилам охранительного поведения позволяют детям раскованно выступать на родительских собраниях, в спектаклях, во время занятий, на заседаниях родительского клуба, презентативных мероприятиях [1; 3; 4; 5].

Особенно сложные выступления детей организуются по их настойчивой инициативе – от длительных сообщений до ток-шоу. Иногда это подражательные формы, но зачастую и они уступают место непосредственному общению с обменом опытом собеседников, с зарождением дискуссионных мотивов.

Предлагаем некоторые способы укрепления Взрослого «Я».

Научитесь распознавать своего Ребенка: где у него самые уязвимые места? Чего он боится? Как он выражает эмоции? Какие он дает приказы и наставления? Научитесь распознавать своего Родителя: в каких случаях он особенно нетерпим? Каким образом это выражается? Будьте чуткими к Ребенку в других, общайтесь с этим Ребенком, «поглаживайте» его, защищайте его, поощряйте его тягу к творчеству, помните о его неблагоприятиях. При необходимости считайте до десяти, чтобы дать Взрослому время обработать поступающую информацию и отделить данные Родителя и Ребенка от реальности. Если есть сомнения, старайтесь сдерживаться. Никто не будет вас упрекать за то, что вы не сказали. Выработайте свою систему ценностей. Невозможно принимать решение, если предварительно не установлены основные, в частности этические, ориентиры.

Некоторые практические советы «Общение – восхищение». «Чувства и конфликты».

Чувства родителей, как с ними быть? У родителей неоднократно возникают какие-то вопросы, поделитесь: а как быть с моими чувствами? А кто нас будет слушать? Что нам-то делать с нашими собственными переживаниями? О каких ситуациях пойдет речь? (Размышления.) Да, вы правы, где *больше переживает родитель*, и возникает эмоциональная проблема именно у вас. Представьте ситуацию: вы торопитесь на работу, а ваш малыш с энтузиазмом катает по полу машинку, путается под ногами, одним словом, раздражает вас. Подходя к дому, вы встречаете собственного ребенка: лицо измазано, косичка расплелась, платье порвано. Проходящие мимо соседи оглядываются, улыбаются; вам же неприятен вид дочери и стыдно перед соседями. Однако ребенок ничего не замечает: она прекрасно провела время, а сейчас рада встрече и хочет поделиться своими успехами... Родители

рассказывают о подобных ситуациях в их жизни. Что делать в подобных случаях, когда родители переполнены эмоциями? (Размышления.) Запишем правило: *«Если ребенок вызывает у вас своим поведением отрицательные переживания, сообщите ему об этом»*. Как вы считаете, почему отрицательные и сильные чувства ни в коем случае не стоит держать в себе? (Высказывания.) Чувства, особенно если они отрицательные и сильные, ни в коем случае не стоит держать в себе, сохраняя спокойный вид. «Обмануть» такими усилиями вы никого не сможете: ни себя, ни ребенка, который без труда «читает» по вашим позам, жестам, выражению глаз или лица, интонациям: «несловесные» сигналы передают более 90% информации о нашем внутреннем состоянии, и контролировать их очень трудно. Через некоторое время это чувство, как правило, «прорывается» и выливается в резкие слова или действия. Как же сообщить ребенку о своих чувствах, чтобы это не было разрушительно ни для него, ни для вас (Обсуждение.) Правило: *«Когда вы говорите о своих чувствах ребенку, говорите от первого лица. Сообщите о себе, о своем переживании, а не о нем, не о его поведении»*.

Практикум для родителей. Скажите ребенку о своих чувствах, чтобы это не было разрушительно ни для него, ни для вас, используя местоимения я, мне, меня. Высказывания такого рода психологи назвали *«Я-сообщениями»*.

Кто из родителей мог бы сказать иначе? – практикум для родителей по серии картинок. Как называются высказывания с использованием личных местоимений: *ты, тебя, тебе?* – *Ты-сообщения*. Какими местоимениями вы обычно пользуетесь при общении с ребенком? Какова реакция детей на *«Ты-сообщение?»* (Обижаются, защищаются, дерзят.) Как же быть в таких случаях? (Размышления.) В общении с ребенком желательно избегать *«Ты-сообщений»*. В чем вы видите преимущества *«Я-сообщения»* по сравнению *«Ты-сообщением»*? (Обсуждение.)

Преимущество. 1. Оно позволяет вам выразить негативные чувства в необидной для ребенка форме. 2. «Я-сообщение» предоставляет детям возможность ближе узнать нас, родителей. Для чего нередко мы закрываемся от детей броней «авторитета»? (Размышления.) 3. Дети начинают чувствовать, когда мы открыты и искренни в выражении своих чувств, дети становятся искреннее в выражении своих. Дети начинают понимать: взрослые им доверяют, и им тоже можно доверять. Дети очень быстро усваивают родительскую манеру общения, это касается и «Я-сообщения». Таким путем родители гораздо легче узнают о чувствах и потребностях ребенка. 4. Высказывая свое чувство без приказа или выговора, мы оставляем за детьми возможность самим принять решение. Как вы считаете, просто научиться посылать

ребенку «Я-сообщения» и активно слушать его? (Высказывания.) Еще раз задумайтесь, что мешает вам понять своего ребенка, помочь ему и стать ребенку таким родителем, какого вы мечтали иметь в детстве? Научить посылать «Я-сообщения» непросто, потому что родители, начиная фразу с «Я-сообщения», заканчивают *«Ты-сообщением»*. Как в таких случаях можно избежать ошибки? (Если использовать безличные предложения, неопределенные местоимения, обобщающие слова.)

Практикум для родителей. Чего еще опасаются родители? (Боятся выразить чувство *истинной силы*). Если вы приходите в ужас при виде сына, который бьет по голове кубиком своего младшего брата, как в этом случае следует сообщить ему о своих чувствах? И следует ли сообщать ему об этом?

Некоторые примеры общения с ребенком: «Общение – восхищение», «Вместе».

Помощь родителям. Легко ли вам с вашими самыми лучшими друзьями? Долго ли вы выдержали бы в одной квартире со своими самыми лучшими сослуживцами? Но есть граждане, которые с вами каждый день и каждую ночь и сохраняют любовь к вам! Как научиться создавать оптимальные условия для жизни этой любви? Нас крайне интересуют ваши открытия и результаты самонаблюдения, сделанные в ходе данной работы. Они могут помочь другим, кто не столь внимательно изучает собственную жизнь или не может выразить свои ощущения.

Основной принцип наших отношений с ребенком – безоценочное, безусловное его принятие. Необходимо постоянно сообщать ребенку, что он нам нужен и важен, что его существование для нас – радость. Легко следовать этому совету в спокойные моменты жизни. А если ребенок делает «не то», не слушается, раздражает? Как быть в этих случаях? (Высказываются родители.) Опишите, как реагируют дети на родительское «не так»? (Грустнеют, теряются, обижаются, бунтуют: «Раз плохо, не буду вообще».) Что отражает детская реакция? (Не по нраву такое общение.) Чтобы лучше понять, почему, вспомните, какими были вы в детстве. Вправе ли ребенок обижаться на нас?

Четыре результата учения. Ваш ребенок чему-то учится. Общий итог будет состоять из нескольких частных результатов: Первый, самый очевидный – это знание, которое он получает, или умение, которое он освоит. Второй результат менее очевиден: это тренировка общей способности учиться, т.е. учить самого себя. Третий результат – эмоциональный след от занятия: удовлетворение или разочарование, уверенность или неуверенность в своих силах. Четвертый результат – след на ваших взаимоотношениях

с ним, если вы принимали участие в занятиях. На какой результат в основном ориентируетесь вы? (Первый – выучился, научился.) Ни в коем случае не забывайте об остальных трех. Они гораздо важнее! Правило: *не вмешивайтесь в дело, которым занят ребенок, если он не просит помощи. Своим невмешательством вы будете сообщать ему: «С тобой все в порядке! Ты, конечно, справишься!».*

Практикум по активному слушанию ребенка (родители рассказывают ситуации из практики семейного воспитания, разрешение ситуаций из психологического консультирования). Какие традиционные высказывания родителей мешают активному слушанию ребенка? (Высказывания родителей.) *Приказы, команды. Предупреждение, предостережение, угроза. Мораль, нравоучения, проповеди. Советы и готовые решения. Доказательство, логические доводы, нотации, лекции. Критика, выговоры, обвинения. Похвала.*

Предложенные упражнения с родителями по общению с ребенком решают задачи по развитию установок в ранней профориентации и социализации, психологических и социальных качеств обучающегося, которые имеют важное значение для успешности ребенка с ОВЗ в доступных видах трудовой деятельности, оказанию необходимой помощи в осуществлении адекватного профессионального выбора. Образовательный процесс должен быть ориентирован на формирование устойчивого интереса к профессиональной деятельности, умения владеть навыками общения с окружающими взрослыми и сверстниками

В заключение отметим, что предложенные мероприятия позволят повысить у родителей педагогическую компетентность. Это может сыграть существенную роль в преодолении нарушений развития у детей с ОВЗ. Результаты работы по формированию уверенного поведения во многом определяются характером отношений взрослого и ребенка, детей между собой. Именно поэтому большое место в системе работы уделяется коммуникативной деятельности, формированию навыков коммуникации и развитию речи. Важная роль отводится работе по созданию эмоционально благоприятной атмосферы в группе и во всем дошкольном учреждении, по формированию у детей чувства уверенности в окружающем.

Необходимо использовать личностно ориентированную модель взаимодействия, когда к ребенку относятся как к полноценному партнеру, сотрудничающей стороне. При этом нужно исходить из интересов ребенка и перспектив его дальнейшего развития. Такой подход создает оптимальные условия для обеспечения физиологического и психического благополучия ребенка и раннего выявления

нарушений в его психическом развитии, что важно для коррекции отклонений и формирования правильных взаимоотношений детей со взрослыми и сверстниками. В комплексе все это помогает формированию у детей стрессоустойчивости, а значит и уверенности в окружающем мире и себе.

Список использованных источников

1. Малева, З.П. Дополнительное образование слепых и слабовидящих обучающихся в условиях инклюзии /З. П.Малева // Конференциум АСОУ: сборник научных трудов и материалов научно-практических конференций / сост. Е.А. Руднев; Мин-во образования Московской обл., Академия социального управления. – 2021. – Вып. 1. – URL: <https://asou-mo.ru/media/download/3465> (дата обращения: 19.09.2021).
2. Малева, З.П. Профессиональная ориентация и социализация слепых и слабовидящих обучающихся / З.П. Малева // Конференциум АСОУ: сборник научных трудов и материалов научно-практических конференций / сост. Е. А. Руднев; Мин-во образования Московской обл., Академия социального управления. – 2021. – Вып. 1. – URL: <https://asou-mo.ru/media/download/3465> (дата обращения: 19.09.2021).
3. Малева, З.П. Ранняя профориентация детей с нарушениями зрения (слепые и слабовидящие): методические рекомендации / З.П. Малева; Мин-во просвещения РФ, Институт коррекционной педагогики РАО. – Москва: ИКП РАО, 2020. – URL: <https://ikp-rao.ru/metodicheskie-rekomendacii/soderzhanie-32/> (дата обращения: 19.09.2021).
4. Малева, З.П. Родительские компетенции в преодолении нарушений развития детей / З.П. Малева, Т.А. Губанова // Семья особого ребенка: сборник материалов 2-й научно-практической конференции с международным участием «Семья особого ребенка» (19 ноября 2020 г., г. Москва) / составители: Г.Ю. Одинокова, С.А. Пономарева; Мин-во просвещения РФ, Институт коррекционной педагогики РАО. – Москва: ИКП РАО, 2020. – Ч. 2. – С. 63–67.
5. Малева, З.П. Создание специальных условий дошкольного образования детей с нарушениями зрения в условиях образовательной организации: методические рекомендации / З.П. Малева; Мин-во образования Московской обл., Академия социального управления. – Москва: АСОУ, 2021. – 68 с.
6. Малева, З.П. Формирование родительских компетенций в преодолении нарушений развития детей / З.П. Малева, Т.А. Губанова // Дополнительное профессиональное образование: традиции и инновации: сборник статей тринадцатой национальной научно-практической конференции / под науч. ред. М.В. Новикова. – Ярославль: ЯГПУ, 2021. – С. 123–129.

ЭФФЕКТИВНОСТЬ МЕТОДИКИ ЗАНЯТИЙ СКАНДИНАВСКОЙ ХОДЬБОЙ СО СТУДЕНТКАМИ СПЕЦИАЛЬНОЙ МЕДИЦИНСКОЙ ГРУППЫ

*Маскаева Т.Ю., канд. пед. наук,
доцент кафедры «Физическая
культура и спорт», РУТ (МИИТ),
Россия, г. Москва;
e-mail: mty777@yandex.ru;*

*Золотова М.Ю., канд. пед. наук,
заведующий кафедрой «Физическая
культура» ГОУ ВО МО «ГСГУ»,
Россия, г. Коломна;
e-mail: mariy-zolotova@yandex.ru*

Аннотация. В настоящее время в вузах РФ сохраняется тенденция роста хронических заболеваний среди учащейся молодежи. Ограничения по физической нагрузке у студенток специальной и подготовительной групп требуют особого подхода в выборе средств и методов физической воспитания. Одним из таких средств является скандинавская ходьба. В данной статье рассматривается методика применения скандинавской ходьбы в процессе академических занятий со студентками специальной и подготовительной медицинской групп. В результате педагогического эксперимента произошли положительные изменения в показателях физического развития, физической подготовленности и функциональной тренированности учащихся, что доказывает эффективность предложенной методики.

Abstract. At present, the tendency of the growth of chronic diseases among the students in the universities of the Russian Federation continues. Restrictions on physical activity among students of special and preparatory groups require a special approach in the choice of means and methods of physical education. One of such means is Scandinavian walking. This article discusses the method of using Scandinavian walking in the process of academic classes with students of a special and preparatory medical group. As a result of the pedagogical experiment, there were positive changes in the indicators of physical development, physical fitness and functional fitness of students, which proves the effectiveness of the proposed methodology.

Ключевые слова: гипокинезия; студентки специальной группы; физическая подготовленность; скандинавская ходьба.

Keywords: hypokinesia; special group students; physical fitness; nordic walking.

Сохранение здоровья подрастающего поколения является важной государственной задачей. Тем не менее, в последние годы сохраняется негативная тенденция роста хронических заболеваний среди учащейся молодежи, ухудшаются физические кондиции и уровень физической подготовленности молодых людей. Одной

из причин такого положения является дефицит двигательной активности, который характерен для современного человека в силу увеличения комфорта жизни и уменьшении доли физического труда. Особенно недостаток движения отражается на растущем организме, происходит разбалансирование кардиореспираторной системы и, как следствие, снижение функциональных резервов, физической и умственной работоспособности учащихся. Вышесказанное подтверждается результатами массовых исследований, согласно которым на кафедрах физического воспитания в вузах РФ количество студентов, относящихся к специальной и подготовительной медицинским группам, составляет примерно половину общего числа учащихся [3; 4]. Двигательная активность таких студентов еще ниже, чем у студентов основной группы, а существенные ограничения по нагрузке, большинству видов двигательной активности, как правило, культивируемых в вузах, ещё больше усугубляют физическое состояние учащихся и способствует развитию нозологии [3].

На сегодняшний день достаточно научных доказательств того, что резервы аэробной способности организма связаны с уровнем соматического здоровья. Анализ специальной литературы и рекомендаций специалистов в отношении студентов с ослабленным здоровьем сводятся к использованию преимущественно циклических видов физической активности, которые обладают мощным оздоровительным эффектом. Одним из доступных и простых видов физической активности является ходьба. Недавние исследования, проводившиеся в штате Аризона (США), доказывают эффективность ходьбы как средства, улучшающего иммунитет. Тестировалась олимпийская команда бегунов в двух видах физической активности: в марафонской ходьбе и марафонском беге – и сравнивалось воздействие на иммунные клетки двух видов физической активности. Так, гормоны стресса у атлетов в марафонском беге были выше, а макрофаги и прочие клетки врожденного иммунитета были меньше при беге, в то же время их рост сохранился при ходьбе. На приобретенный иммунитет было отмечено положительное влияние во время ходьбы и негативное – во время бега. Таким образом, не только сердечно-сосудистая и дыхательная системы во время ходьбы подвергаются тренировке, но и иммунная система лучше откликается на сильную физическую активность в виде ходьбы, а не бега [6]. Ходьба создает правильный ритм для мыслительных процессов, способствует установлению нейронных связей между клетками мозга, улучшает его кровоснабжение, повышает креативность мышления. Именно во время ходьбы, этого монотонного циклического движения запускаются процессы восстановления, которые не запускаются ни при одном другом виде

физической активности. И все производные, такие как бег, лыжи или плавание, менее эффективны, поскольку являются производными обыкновенной, спокойной монотонной ходьбы.

Особенно эффективна скандинавская ходьба, которая оказывает комплексное воздействие на весь организм, включая мышцы ног, спины и верхнего плечевого пояса. Вышесказанное позволило предположить, что использование скандинавской ходьбы в процессе физического воспитания студенток специальной медицинской группы позволит улучшить функциональное состояние основных систем организма и повысить уровень выносливости.

Эксперимент проводился в течении 2020/21 уч. Г. на базе Социально-гуманитарного университета (г. Коломна). В исследовании участвовали девушки 1-го и 2-го курсов (16–19 лет), отнесенные по результатам медицинского осмотра к специальной (СМГ) и подготовительной медицинской группе (ПМГ). Были сформированы две группы: экспериментальная – ЭГ ($n=23$) и контрольная – КГ ($n=19$) которые занимались два раза в неделю по учебному расписанию. Контрольная группа занималась по программе ОФП для специальной медицинской группы, экспериментальная – с преимущественным использованием скандинавской ходьбы. Занятия проходили в течение 2020/21 уч.г. два раза в неделю по 90 мин. В начале (сентябрь) и в конце (май) исследования было проведено тестирование с использованием показателей физического развития, физической подготовленности и функциональной тренированности студенток КГ и ЭГ для анализа динамики результатов в процессе эксперимента.

При организации и планировании занятий скандинавской ходьбой мы учли рекомендации специалистов по дозированию нагрузки со студентами с ослабленным здоровьем [1]. Оптимальный уровень тренировочной нагрузки определялся с учетом целевой зоны пульса для каждой студентки, которая рассчитывалась по формуле Карвонена [5]. В скандинавской ходьбе существуют три уровня интенсивности нагрузки: оздоровительный, «фитнес», спортивный [2]. Каждому уровню соответствует определенный диапазон пульсовых характеристик нагрузки. Так, в оздоровительном уровне диапазон пульса на уровне 55–70% от ЧСС мах. Этот уровень рекомендован для большинства занимающихся, в том числе для тех, кто имеет функциональные ограничения по нагрузке. Уровень «фитнес» и спортивный уровень рекомендован для физически подготовленных людей и поэтому применительно к студентам с ослабленным здоровьем нами не рассматривался.

С учетом 17 недель в семестре план тренировочных занятий был разбит на этапы – всего 34 недели. На каждом этапе было одно изменение – интенсивности или продолжительности занятия. Тренировочное занятие имело трехчастную структуру и включало подготовительную, основную и заключительную части. Задачами подготовительной части было активизировать дыхательную систему и подготовить опорно-двигательный аппарат к предстоящей нагрузке. Для решения этих задач выполнялись дыхательные упражнения и суставная гимнастика. Основная часть занятия включала скандинавскую ходьбу, продолжительность и интенсивность которой определялась этапом тренировочной программы (см. табл.). Заключительная часть содержала упражнения на растягивание и расслабление.

Таблица

Методика построения основной части занятия в ЭГ с использованием скандинавской ходьбы

Этап	Продолжительность основной части, мин	Целевая зона нагрузки (ЧСС, %)	Характеристика и место проведения (равнина или пересеченная местность)
Первый (1–5-я недели)	30	55–65	Темп ходьбы умеренный, до легкого утомления. Стадион или парковая зона (равнина)
Второй (6–9-я недели)	45–50	55–70	Темп ходьбы умеренный, до легкого утомления. Стадион или парковая зона (равнина)
Третий (10–13-я недели)	45–50	65–70	Увеличение темпа до 8–9 мин за 1 км. Стадион или парковая зона (равнина)
Четвертый (14–17-я недели)	30–35	65–70	Темп ходьбы умеренный. Пересеченная местность
Пятый (18–21-я недели)	45–50	65–70	Темп ходьбы умеренный. Пересеченная местность
Шестой (22–25-я недели)	30–35	65–70	Скорость ходьбы – 8–9 мин за 1 км. Пересеченная местность
Седьмой (26–29-я недели)	40–45	65–70	Скорость ходьбы – 8–9 минут за 1 км. Пересеченная местность
Восьмой (30–34-я недели)	50–55	65–70	Скорость ходьбы – 8–9 мин за 1 км. Пересеченная местность

В период зимней зачетно-экзаменационной сессии и в каникулярное время студентки занимались по разработанному преподавателем плану тренировочной программы с использованием оздоровительной ходьбы с учетом своей целевой зоны пульса. Самостоятельные тренировки в этот период были продолжительностью 30 мин три раза в неделю. В дневнике самоконтроля девушки отмечали субъективные показатели самочувствия после каждой тренировки.

Анализ динамики результатов за период эксперимента в показателях физического развития выявил достоверное уменьшение массы тела у девушек ЭГ, что указывает на больший объем физической нагрузки аэробного характера по сравнению с респондентами КГ. Средние значения массы тела в ЭГ уменьшились на 3,1 кг: в начале $57,28 \pm 3,52$, в конце – $53,16 \pm 2,8$. В КГ средние показатели массы тела практически остались без изменения: $56,30 \pm 3,71$ и $55,92 \pm 2,87$ в начале и в конце исследования соответственно.

В показателях дыхательной системы у девушек также произошли изменения, причем больший прирост был отмечен в ЭГ по сравнению с КГ. Хотя средние значения окружности грудной клетки не имели статистически достоверных различий в обеих группах, в ЭГ увеличение было на 4,7%, а в контрольной лишь на 2,1%. Показатели ЖЕЛ в ЭГ увеличились на 8,9 %, в контрольной на 3,7%. Динамика значений в пробе Штанге составила в ЭГ 17,2%, а в контрольной – 1,8%. По данным параметрам зарегистрированы достоверные различия ($p < 0,05$). При анализе физической подготовленности у студенток ЭГ и КГ было выявлено улучшение результатов по всем нормативам: наклон вперед со скамьи (см), приседания (кол-во раз за 30 с), сгибание и разгибание рук в упоре (кол-во раз), поднимание туловища из положения лежа (кол-во раз), 12-минутная ходьба (м), но достоверный прирост ($p < 0,05$) зарегистрирован только в ЭГ в тестах на общую и специальную выносливость.

Таким образом, можно сделать вывод, что предложенная методика с использованием скандинавской ходьбы на занятиях по физической культуре в вузе способствует повышению уровня основных функциональных систем организма и общей выносливости у студенток специальной медицинской группы.

Список использованных источников

1. Вайнбаум, Я.С. Дозирование физических нагрузок / Я.С. Вайнбаум.– Москва: Просвещение, 1991. – 64 с.
2. Волков, А.В. Nordik walking: методическое пособие / А.В. Волков. – URL: http://kinerapy.ru/assets/site/pdf/nwalking_1.pdf (дата обращения: 11.09.2020).

3. Горелов, А.А. Интеллектуальная деятельность, физическая работоспособность, двигательная активность и здоровье студенческой молодежи: монография / А. А. Горелов, В. Л. Кондаков, А. Н. Усатов; Нац. исслед. ун-т «БелГУ», Балтийская пед. акад., Отделение валеологии и психофизиологии. – Белгород: Политерра, 2011. – 101 с.
4. Карогодина, А.М. Оценка уровня соматического здоровья студентов первого курса в период адаптации к учебной деятельности в техническом вузе / А.М. Карогодина, Е.Г. Прыткова, Н.Д. Жегалов // Преподаватель XXI век. – 2020. – № 2-1. – С. 170–182.
5. Янсен, П. ЧСС, лактат и тренировки на выносливость: [пер. с англ.]. – Мурманск: Тулома, 2006. – 160 с.
6. Neiman, D., Wentz, L. (2018). The compelling link between physical activity and the body's defense system. *Journal of Sport and Health Science*, 2018,11/01.
7. Maskayeva, T.Y., Shmeleva, S.V., Zolotova, M.Y., Vakulenko, A.N., Logachev., N.V., Vorobeva, N.V. (2020). The impact of physical exercises on changes in the functional state of the human body and posture. *Revista Inclusiones*, 7, S. 4–3.

**МЕТОД «МАТРИЦА ЦЕННОСТЕЙ
(МОДЕЛЬ НАЗАРЕНКО-МАТВЕЕВОЙ Т.М.)» В РЕАЛИЗАЦИИ ПРОГРАММЫ
ВОСПИТАНИЯ**

*Назаренко-Матвеева Т. М., канд. пед.
наук, доцент кафедры методики
воспитания и дополнительного
образования, АСОУ, Россия,
г. Москва;
e-mail: meetmeet@yandex.ru*

Аннотация. В статье рассматривается новый авторский метод «Матрица ценностей (Модель Назаренко-Матвеевой Т.М.)» как плано-прогностический ресурс качества воспитательной деятельности и инструмент проектирования и формирования ценностных ориентаций. Представлены варианты матрицы и особенности использования в реализации программы воспитания в образовательных организациях системы общего и дошкольного образования.

Abstract. The article considers the new author's method "The Matrix of values (the Model by T.M. Nazarenko-Matveeva)" as a planning and predictive resource of the quality of educational activity and a tool for designing and forming value orientations. The variants of the matrix and the features of its use in the implementation of the education program in educational organizations of the system of general and preschool education are presented.

Ключевые слова: воспитание; примерная программа воспитания; метод «Матрица ценностей (Модель Назаренко-Матвеевой Т.М.)»; духовно-нравственные ценности; социокультурные ценности, базовые национальные ценности; дошкольное образование; общее образование.

Keywords: education; approximate program of education; method "The Matrix of values (the Model by T.M. Nazarenko-Matveeva)"; spiritual and moral values; socio-cultural values, basic national values; preschool education; general education.

Большое количество задач, стоящих перед педагогами, обилие форм, методов, технологий, мероприятий, средств, появившихся в системе образования и направленных на достижение планируемых результатов, в том числе личностных, необходимость составления различных планов работы и программ требуют от педагогов четкого понимания своих профессиональных целей, задач и их взаимосвязи, расстановки приоритетов для реализации рабочей программы воспитания. Иначе в этом большом потоке информации легко запутаться и не достичь поставленной цели. Недостаточное понимание сути проблемы, обозначенной выше, приводит к формальному подбору видов деятельности, содержания, элементов программ и планов (календарного плана, плана урока, плана учебного занятия, плана работы классного

руководителя, рабочих программ), методов, форм и т.п., что препятствует использованию воспитательного ресурса модулей рабочей программы воспитания. В данной статье мы попробуем разобраться в предлагаемом методе для повышения эффективности имеющихся ресурсов профессиональной деятельности педагогов и достижения поставленных целей.

Метод «Матрица ценностей (Модель Назаренко-Матвеевой Т.М.)», рассматриваемый в данной статье, прошел апробацию в системе повышения квалификации руководящих и педагогических работников Московской области (700 чел.), были получены положительные отзывы слушателей по применению данного метода в своей профессиональной практике.

Матрица ценностей (Модель Назаренко-Матвеевой Т.М.) – это метод, помогающий отбирать объекты в соответствии с определенной системой ценностей, рекомендованной в нормативных документах сферы образования для достижения цели и решения поставленных задач (далее по тексту может быть использовано как «матрица»). Она может быть использована:

- как плано-прогностический ресурс качества воспитательной деятельности;
- как инструмент проектирования и формирования ценностных ориентаций;
- для исследования, реализации и контроля (мониторинга) достижения обучающимися планируемых результатов на всех уровнях образования в соответствии с требованиями федеральных государственных стандартов соответствующего уровня образования и рабочей программы воспитания.

Матрица ценностей помогает выполнять функции планирования и прогнозирования в реализации воспитательной деятельности на основе социокультурных, духовно-нравственных ценностей с целью формирования у обучающихся «чувства патриотизма, гражданственности, уважения к памяти защитников Отечества и подвигам Героев Отечества, закону и правопорядку, человеку труда и старшему поколению, взаимного уважения, бережного отношения к культурному наследию и традициям многонационального народа Российской Федерации, природе и окружающей среде. Матрица основывается на аксиологическом принципе. Общеизвестно, что ценности определяют основное содержание воспитания и социализации личности»[1].

Матрица работает с двумя постоянными типами проблем: объекты и ценности. Объект – это любая часть окружающей действительности (предмет, процесс, явление), воспринимаемая человеком как единое целое. Матрица представлена в виде таблицы

(Таблица 1) состоящей, с одной стороны, из перечня необходимых для формирования в образовательном процессе духовно-нравственных, социокультурных ценностей, а с другой стороны, из конкретных примеров необходимых для рассмотрения и анализа объектов: содержание, виды деятельности, педагогические технологии, методы, формы, приемы, средства, компоненты уроков, занятий, рабочих программ, планов. Объектами также могут быть произведения искусства и литературы, устного народного творчества, объекты для проведения экскурсий, изучаемые события, исторические деятели, ключевые общешкольные дела, знаменательные и памятные даты, профессии и другое, подлежащее рассмотрению сквозь аксиологическую призму. Матрица позволяет рассматривать объекты по уровням и количеству участников образовательного процесса. При этом ее можно использовать и как инструмент для реализации принципа ориентации на идеал и принципа следования нравственному примеру.

Таблица 1

**Структура матрицы ценностей
(Модель Назаренко-Матвеевой Т.М.) (базовая) с одним объектом**

Объект рассмотрения	
Примеры (П)	ЦЕННОСТИ (духовно-нравственные ценности, социокультурные) (Ц)
	Ц 1 Ц 2 Ц 3 Ц 4 Ц 5 Ц 6 Ц 7 Ц 8 Ц _n
П 1	
П 2	
П <i>n</i>	

Ниже представлена структура матрицы ценностей (Модель Назаренко-Матвеевой Т.М.) (базовая), где Ц – ценности, П – конкретные примеры к каждой ценности, О - объект рассмотрения (Таблица 1). Примеры всегда связаны с определенным объектом. Количество объектов для одновременного рассмотрения может варьироваться – один и более (Таблицы 1, 2). В матрице приводятся конкретные примеры, иллюстрирующие проявление в нем рассматриваемой ценности. Она может включать и дополнительные параметры: обучающихся (список), уровни и иные (Таблицы 2,3).

По данной матрице с примерами (П) объектов (О) на пересечении ценностей можно выявить, на каких ценностях основываются рассматриваемые объекты. Один объект рассмотрения может затрагивать более одной ценности. Идеальный вариант – когда в одном объекте собраны все рассматриваемые ценности. Однако это требует достижение вершины профессионального мастерства.

Таблица 2

**Структура матрицы ценностей (Модель Назаренко-Матвеевой Т.М.)
с несколькими объектами**

ЦЕННОСТИ (духовно- нравственные ценности, социокультурные) (Ц)	Объекты (О) и примеры объектов (П О)								
	О1	О2	О3	О4	О5	О6	О7	О8	О n
Ц 1	П О1	П О2	П О3	П О4	П О5	П О6	П О7	П О8	П О n
Ц 2	П О1	П О2	П О3	П О4	П О5	П О6	П О7	П О8	П О n
Ц n	П О1	П О2	П О3	П О4	П О5	П О6	П О7	П О8	П О n

Данную ниже матрицу (Таблица 3) можно использовать в работе с различными категориями обучающихся: школьниками, студентами, слушателями. В этом случае в нее добавляется параметр «обучающиеся» с указанием ФИО. Первое направление использования – в качестве самостоятельной работы обучающихся по подбору объектов с примерами по определенным ценностям. Второе направление работы – анализ работ обучающихся педагогом для выявления ценностей, на которые они опираются при выполнении того или иного задания.

Таблица 3

**Структура матрицы ценностей (Модель Назаренко-Матвеевой Т.М.)
с одним объектом рассмотрения в группе обучающихся**

ФИО обучающихся/ их примеры (П)	Объект рассмотрения								
	ЦЕННОСТИ (духовно-нравственные ценности, социокультурные) (Ц)								
	Ц 1	Ц 2	Ц 3	Ц 4	Ц 5	Ц 6	Ц 7	Ц 8	Ц n
1.ФИО	П О1	П О2	П О3	П О4	П О5	П О6	П О7	П О8	П О n
2.ФИО	П О2	П О3	П О4	П О5	П О6	П О7	П О8	П О n	П О n
n.ФИО	П О1	П О2	П О3	П О4	П О5	П О6	П О7	П О8	П О n

Вариант матрицы с примерами объектов (ПО) на пересечении ценностей (Таблица 4) можно выявить, на каких ценностях основываются рассматриваемые объекты. Один объект рассмотрения может затрагивать более одной ценности. В Таблице 4 представлен вариант матрицы, когда один объект может явно опираться на две ценности. Например, проект «Ветеран в моей семье» попадет в ячейку на пересечении ценностей «Патриотизм» и «Семья». Идеальный вариант – когда в одном объекте собрано как можно больше рассматриваемых ценностей. Однако это требует достижения вершины профессионального мастерства в разработке таких объектов.

Матрица ценностей (Модель Назаренко-Матвеевой Т.М.) в различных ее вариантах была использована на курсах повышения квалификации педагогических

работников Московской области, проходивших в АСОУ по дополнительным профессиональным программам «Патриотическое воспитание школьников. Проектирование и реализация программ, организация внеурочной деятельности» и «Формирование основ российской гражданской идентичности в реализации рабочей программы воспитания», разработанным Назаренко-Матвеевой Т.М., доцентом кафедры методики воспитания, кандидатом педагогических наук.

Таблица 4

**Структура матрицы ценностей (Модель Назаренко-Матвеевой Т.М.)
с объектами на пересечении ценностей для проектирования и анализа рабочих
программ и календарных планов воспитательной работы**

Ц	Ц 1	Ц 2	Ц 3	Ц 4	Ц 5	Ц 6	Ц 7	Ц _n
Ц 1	1.1.ПО	1.2.ПО	1.3.ПО	1.4.ПО	1.5.ПО	1.6.ПО	1.7.ПО	1.n.ПО
Ц2	2.1.ПО	2.2.ПО	2.3.ПО	2.4.ПО	2.5.ПО	2.6.ПО	2.7.ПО	2.n.ПО
Ц3	3.1.ПО	3.2.ПО	3.3.ПО	3.4.ПО	3.5.ПО	3.6.ПО	3.7.ПО	3.n.ПО
Ц4	4.1.ПО.	4.2.ПО	4.3.ПО	4.4.ПО	4.5.ПО	4.6.ПО	4.7.ПО	4.n.ПО
Ц5	5.1.ПО	5.2.ПО	5.3.ПО	5.4.ПО.	5.5.ПО	5.6.ПО	5.7.ПО	5.n.ПО
Ц6	6.1.ПО	6.2.ПО	6.3.ПО	6.4.ПО	6.5.ПО	6.6.ПО	6.7.ПО	6.n.ПО
Ц7	7.1.ПО.	7.2.ПО	7.3.ПО	7.4.ПО	7.5.ПО	7.6.ПО	7.7.ПО.	7.n.ПО
Ц8	8.1.ПО	8.2.ПО	8.3.ПО	8.4.ПО	8.5.ПО	8.6.ПО	8.7.ПО	8.n.ПО
Ц _n	n.1.ПО	n.2.ПО	n.3.ПО	n.4.ПО	n.5.ПО.	n.6.ПО	n.7.ПО	n.n.ПО

Для использования данной матрицы необходимо определиться в перечне рассматриваемых ценностей. Различные нормативные документы в сфере образования ориентируют на различный их перечень.

Первый перечень был представлен в Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России, в которой был определен современный национальный воспитательный идеал. Концепция стала методологической основой федеральных государственных образовательных стандартов общего образования. Ниже приведен перечень базовых национальных ценностей из данной концепции, которые были определены в соответствии с традиционными источниками нравственности (Россия, многонациональный народ Российской Федерации, гражданское общество, семья, труд, искусство, наука, религия, природа, человечество):

патриотизм – любовь к России, к своему народу, к своей малой родине, служение Отечеству;

социальная солидарность – свобода личная и национальная, доверие к людям, институтам государства и гражданского общества, справедливость, милосердие, честь, достоинство;

гражданственность – служение Отечеству, правовое государство, гражданское общество, закон и правопорядок, поликультурный мир, свобода совести и вероисповедания;

семья – любовь и верность, здоровье, достаток, уважение к родителям, забота о старших и младших, забота о продолжении рода;

труд и творчество – уважение к труду, творчество и созидание, целеустремлённость и настойчивость;

наука – ценность знания, стремление к истине, научная картина мира;

традиционные российские религии – представления о вере, духовности, религиозной жизни человека, ценности религиозного мировоззрения, толерантности, формируемые на основе межконфессионального диалога;

искусство и литература – красота, гармония, духовный мир человека, нравственный выбор, смысл жизни, эстетическое развитие, этическое развитие;

природа – эволюция, родная земля, заповедная природа, планета Земля, экологическое сознание;

человечество – мир во всем мире, многообразие культур и народов, прогресс человечества, международное сотрудничество [2; 3].

Каждая базовая национальная ценность раскрывается в системе ценностей (представлений). Вышеперечисленные базовые национальные ценности легли в основу целостного пространства духовно-нравственного развития и воспитания школьников, т.е. уклада школьной жизни, который определяет урочную, внеурочную и внешкольную деятельность обучающихся.

В Таблице 5 приводятся примеры заполненной матрицы с объектом «знаменательные и памятные даты России и международные» на каждую базовую национальную ценность с учетом раскрываемой системы ценностей (например, «любовь к России, к своему народу, к своей малой родине, служение Отечеству»), относящихся к определенной базовой ценности (например «патриотизм»). На основе данной матрицы подбираются знаменательные и памятные даты, которые важно учитывать в воспитательной работе и в образовательном процессе в целом при его планировании для достижения планируемых результатов в соответствии с ФГОС ОО.

Аналогично матрицу ценностей Назаренко-Матвеевой Т.М. можно использовать для планирования и реализации инвариантных и вариативных модулей рабочей программы воспитания.

Матрица ценностей (Модель Назаренко-Матвеевой Т.М.)

Знаменательные и памятные даты России и международные										
	Базовые национальные ценности (Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России)									
	Патриотизм	Социальная солидарность	Гражданственность	Семья	Труд и творчество	Наука	Традиционные российские религии	Искусство и литература	Природа	Человечество
Примеры	9 мая – День Победы	12 мая – Международный день сестры милосердия	15 февр. – День памяти о россиянах, исполнявших свой долг за пределами отечества	8 июля – День семьи, любви и верности	1 мая – Праздник Весны и Труда	8 февр. – День Российской науки	19 янв. – Всемирный день религии	1 окт. – Международный день музыки	11 янв. – День заповедников и национальных парков	1 июня – Международный день защиты детей

Ниже приведена заполненная матрица для планирования вариативного модуля «Ключевые общешкольные дела» (Таблица 6), которая позволяет понять, как работать с любым из модулей рабочей программы воспитания.

В данной матрице приведены по два примера ключевых общешкольных дел на каждую базовую национальную ценность: *пример первый* – общешкольное событие на внешкольном уровне: 1) (социальные проекты; 2) открытые дискуссионные площадки (детские, педагогические, родительские, совместные); 3) проводимые для жителей микрорайона совместные праздники, состязания, фестивали, представления; *пример второй* – общешкольное событие на школьном уровне (1) ежегодные разновозрастные сборы (многодневные выездные события, включающих коллективно-творческие дела); 2) ежегодные общешкольные праздники (театрализованные, музыкальные, литературные и т.п.), дела, связанные со знаменательными событиями; 3) торжественные ритуалы посвящения, связанные с переходом на другую ступень образования; 4) капустники педагогов, родителей и учащихся; 5) церемонии награждения по итогам года.

Матрица ценностей (Модель Назаренко-Матвеевой Т.М.)

Базовые национальные ценности и ключевые общешкольные дела										
	Базовые национальные ценности (Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России)									
	Патриотизм	Социальная солидарность	Гражданственность	Семья	Труд и творчество	Наука	Традиционные российские религии	Искусство и литература	Природа	Человечество
Примеры	1. Участие в игре «Зарница» 2. Конкурс чтецов в ко Дню Победы	1. Благотворительная акция «Дети-детям» 2. Посвящение в Первоклассники	1. Вручение паспортов 2. День народного единства - классный час	1. Спортивные семейные праздники «Веселые старты» 2. Концерт ко Дню матери	1. Школьный фестиваль профессионалов 2. Участие в акции «Помоги книге»	1. Предметные недели 2. Школьное научное общество «Мысль»	1. Рождественские чтения 2. Школьный фотоконкурс «Дорога к храму»	1. Конкурс театральные постановки «Чеховская весна» 2. Школьный конкурс рисунков «Война глазами детей»	1. Участие в акции «Помоги птицам» 2. Конкурс рисунков «Береги природу»	1. Урок мира 2. Мероприятие «Жить в мире и согласии», посвященное Международному дню толерантности

Примеры, приведенные в Таблицах 5 и 6, взяты из работ слушателей повышения квалификации по указанным выше дополнительным профессиональным программам.

В Примерной программе воспитания для образовательных организаций, реализующих образовательные программы начального общего, основного общего, среднего общего образования, выделены такие ценности, как: семья, труд, отечество, природа, мир, знания, культура, здоровье, человек. А также обозначено, что для образовательной организации общая цель воспитания – личностное развитие обучающихся, проявляющееся:

в усвоении ими знаний основных норм, которые общество выработало на основе этих ценностей (т.е. в усвоении ими социально значимых знаний);

в развитии их позитивных отношений к этим общественным ценностям (т.е. в развитии их социально значимых отношений);

в приобретении ими соответствующего этим ценностям опыта поведения, опыта применения сформированных знаний и отношений на практике (т.е. в приобретении ими опыта осуществления социально значимых дел) [4].

Исходя из этого, матрица ценностей (Модель Назаренко-Матвеевой Т.М.) приобретает следующий вид (Таблицы 7, 8) для удобства работы с ориентацией на уровни проявления общей цели воспитания.

Таблица 7

Матрица ценностей (Модель Назаренко-Матвеевой Т.М.)

Проявления цели воспитания									
Уровни проявления/ примеры	ЦЕННОСТИ (духовно-нравственные ценности, социокультурные) (Ц)								
	1.Ц	2.Ц	3.Ц	4.Ц	5.Ц	6.Ц	7.Ц	8.Ц	n Ц
У/П 1	П 1	П 2	П 3	П 4	П 5	П 6	П 7	П 8	П n
У/П 2	П 1	П 2	П 3	П 4	П 5	П 6	П 7	П 8	П n
У/П n	П 1	П 2	П 3	П 4	П 5	П 6	П 7	П 8	П n

Таблица 8

Матрица ценностей (Модель Назаренко-Матвеевой Т.М.)

Проявления цели воспитания									
Уровни проявления/ примеры	ЦЕННОСТИ (духовно-нравственные ценности, социокультурные) (Ц)								
	1.Ц	2.Ц	3.Ц	4.Ц	5.Ц	6.Ц	7.Ц	8.Ц	n Ц
1.Усвоение социальных значимых знаний на основе общественных ценностей	П 1	П 2	П 3	П 4	П 5	П 6	П 7	П 8	П n
2.Развитие позитивного отношения к общественным ценностям	П 1	П 2	П 3	П 4	П 5	П 6	П 7	П 8	П n
3.Приобретение опыта социально значимых дел на основе общественных ценностей	П 1	П 2	П 3	П 4	П 5	П 6	П 7	П 8	П n

Для данной выше матрицы выбирается необходимый объект рассмотрения, например, общешкольные дела, экскурсии, методы, формы и т.д. и на ее основе составляется или корректируется календарный план, программы и т.п.

Заполнение такой матрицы позволит не упустить из виду ни одной из базовых для нашего общества ценности.

Данная матрица может также служить основой для составления заданий обучающимся. Ведь именно им необходимо иметь целостное представление базовых духовно-нравственных ценностях, передаваемых предыдущими поколениями многонациональной России, сформировать к ним позитивное отношение и получить опыт социальной деятельности, руководствуясь данными ценностями.

Рассмотрим Примерную рабочую программу воспитания для образовательных организаций, реализующих образовательные программы дошкольного образования, которая основана на воплощении национального воспитательного идеала, понимаемого как высшая цель образования, нравственное идеальное представление о человеке. В ней также отмечается, что в основе процесса воспитания детей в ДОО должны лежать конституционные и национальные ценности российского общества (Родина, природа, человек, семья, дружба, знания, здоровье, труд, культура, красота) [5]. Целевые ориентиры коррелируют с базовыми духовно-нравственными ценностями, которые нашли свое отражение в основных направлениях воспитательной работы ДОО (Таблица 9).

Таблица 9

Основные направления воспитательной работы ДОО и базовые духовно-нравственные ценности, лежащие в их основе

№ п/п	Основные направления воспитательной работы ДОО	Базовые духовно-нравственные ценности, лежащие в их основе
1	Патриотическое	Родина, природа
2	Социальное	Человек, семья, дружба, сотрудничество
3	Познавательное	Знания
4	Физическое и оздоровительное	Здоровье
5	Трудовое	Труд
6	Этико-эстетическое	Культура и красота

Рассматриваемая нами матрица может быть использована и для работы с ценностями, представленными в Таблице 9. В случае необходимости матрица позволяет работать и с общечеловеческими, и корпоративными ценностями.

В рамках данной статьи нет возможности привести большее количество вариантов и примеров применения Матрицы ценностей (Модель Назаренко-Матвеевой Т.М.) в системе воспитания и образования.

Среди *достоинств* этого метода можно выделить:

легкость применения в исследовании, планировании, реализации и контроле (мониторинге);

удобство анализа запланированной стратегии, цели и задач;

способность фильтровать используемые в профессиональной деятельности объекты;

возможность использования в качестве основы для заданий, проектов обучающихся.

У матрицы ценностей (Модель Назаренко-Матвеевой Т.М.) есть и ряд *недостатков*:

увеличивающийся размер матрицы при использовании в отдельных столбцах всей системы ценностей, относящейся к базовым духовно-нравственным ценностям;

необходимо безошибочно определиться с рассматриваемыми в матрице ценностями и их подсистемой.

Данная матрица может применяться и в бизнесе к рассмотрению корпоративных ценностей относительно исследуемых объектов (миссии, стратегии, направлений, видов деятельности, персонала и др.).

Таким образом, новый авторский метод и представленные выборочно варианты матрицы ценностей (Модель Назаренко-Матвеевой Т.М.) на основе духовно-нравственных и социокультурных ценностей, рассмотренные в статье, могут быть использованы как в системе повышения квалификации руководящих и педагогических работников образовательных организаций системы общего(в том числе классовых руководителей) и дошкольного образования, так и в образовательном процессе при планировании, реализации, контроле(мониторинге) реализации рабочей программы воспитания и как основа заданий для обучающихся. Также она может быть использована и для планирования и реализации программ воспитания среднего профессионального и высшего образования, для работы с семьей обучающихся и для семейного воспитания. Заслуживает внимания как плано-прогностический ресурс качества воспитательной деятельности и инструмент проектирования и формирования ценностных ориентаций.

Список использованных источников

1. Об образовании в Российской Федерации: Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ // СПС «КонсультантПлюс»: [сайт]. – URL: <http://www.consultant.ru> (дата обращения: 03.09.2021).
2. Данилюк, А.Я. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России / А.Я. Данилюк, А.М. Кондаков, В.А. Тишков. – URL: https://mosmetod.ru/files/metod/nachalnoe/orkse/fgos/konc_dnriv.pdf (дата обращения: 03.09.2021).
3. Назаренко-Матвеева, Т.М. Патриотизм как основа духовно-нравственного развития и воспитания личности в образовательной среде / Т.М. Назаренко-Матвеева // Материалы международной научно-практической конференции «Патриотизм как основа формирования духовно-нравственной культуры учащихся всех уровней образования» (18 –19 марта 2020 г., Москва-Алматы) / МГТУ им. К.Г. Разумовского (ПКУ) – Москва: ВАШ ФОРМАТ, 2020. – С. 315– 321.
4. Примерная программа воспитания школьников / Институт стратегии развития образования Российской академии образования. – URL: <http://form.instrao.ru> (дата обращения: 05.09.2021).
5. Примерная рабочая программа воспитания для образовательных организаций, реализующих образовательные программы дошкольного образования на основе примерной Программы воспитания/ Институт воспитания РАО– URL: <https://институтвоспитания.рф/programmy-vospitaniya/programma-vospitaniya-dlya-doshkolnykh-obrazovatelnykh-organizatsiy/> (дата обращения: 05.09.2021).

УДК 371;37.01

**ПРОЕКТ «КНИГА МЕСЯЦА» – ЭФФЕКТИВНЫЙ РЕСУРС ДУХОВНО-
НРАВСТВЕННОГО И ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ
ДОШКОЛЬНИКОВ**

*Назаренко-Матвеева Т. М., канд. пед.
наук, доцент кафедры методики
воспитания и дополнительного
образования АСОУ, Россия,
г. Москва;
e-mail: meetmeet@yandex.ru;*

*Селина Л.Н., музыкальный
руководитель МАООУСЛШ
«Полянка», Россия, г. Балашиха;
e-mail: selinalina@rambler.ru.*

Аннотация. В статье рассматривается проблема духовно-нравственного и патриотического воспитания дошкольников на основе метода проектов и планирования по технологии социализации ребенка-дошкольника Н.П. Гришаевой «Ситуации месяца» в рамках экспериментальной работы академической площадки кафедры методики воспитания и дополнительного образования АСОУ. Представлен опыт работы по реализации проектной деятельности МАООУ СЛШ «Полянка» городского округа Балашиха в рамках проекта «Книга месяца» как эффективного ресурса духовно-нравственного и патриотического воспитания в системе дошкольного образования.

Abstract. The article deals with the problem of spiritual-ethic education of pre-school children on the basis of the method of projects and planning on the technology of a pre-school child socialisation by N. P. Grishaeva "Case of a month" in frames of experimental work of the academic site of methodics of upbringing and supplementary education department of ASOU. It is presented the experience of work on realisation of project activity of Municipal autonomous treatment educational institution of sanatory type for the children who need long-term treatment "Sanatory-wood school "Polyanka" of city district Balashiha in frames of the project "The book of the month".

Ключевые слова: духовно-нравственное воспитание; патриотическое воспитание; дошкольное образование; развитие личности; проект; традиционные национальные ценности; Примерная программа воспитания.

Keywords: spiritual-ethic education; patriotic education; pre-school education; personality development; project; traditional national values; Approximate program of education.

Акцент на воспитание – одна из основных тенденций современной российской системы образования. Воспитание детей является стратегическим общенациональным приоритетом.

Обязательным компонентом основных образовательных программ общеобразовательных и дошкольных образовательных организаций с 1 сентября 2021 г. является программа воспитания. Ее назначение определено в Примерной программе воспитания для общеобразовательных организаций и заключается в оказании помощи образовательным организациям, которые реализуют образовательные программы начального общего, основного общего и среднего общего образования. В центре этой программы в соответствии с федеральными государственными образовательными стандартами находится личностное развитие обучающихся и формирование у них системных знаний о различных аспектах развития России и мира. В программах воспитания школ обозначены предполагаемые результаты ее реализации. И одним из них является «приобщение обучающихся к российским традиционным духовным ценностям, правилам и нормам поведения в российском обществе» [5]. Разработана Примерная программа воспитания и для системы дошкольного образования. В основе процесса воспитания детей в ДОО должны лежать конституционные и национальные ценности российского общества [6].

Под воспитанием в программах воспитания понимается «деятельность, направленная на развитие личности, создание условий для самоопределения и социализации обучающихся на основе социокультурных, духовно-нравственных ценностей и принятых в российском обществе правил и норм поведения в интересах человека, семьи, общества и государства, формирование у обучающихся чувства патриотизма, гражданственности, уважения к памяти защитников Отечества и подвигам Героев Отечества, закону и правопорядку, человеку труда и старшему поколению, взаимного уважения, бережного отношения к культурному наследию и традициям многонационального народа Российской Федерации, природе и окружающей среде» [2].

Во многих нормативных документах, связанных с воспитанием, развивается данная идея, обозначенная в Примерной программе воспитания.

В настоящее время продолжается реализация Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 г., разработанной во исполнение Национальной стратегии действий в интересах детей на 2012–2017 гг. Стратегия опирается на сложившуюся в процессе культурного развития России систему духовно-нравственных ценностей и определяет приоритеты государственной политики в области воспитания детей. Одним из приоритетов является формирование у детей

высокого уровня духовно-нравственного развития, чувства причастности к историко-культурной общности российского народа и судьбе России.

Приоритетной задачей Российской Федерации стало «развитие высоконравственной личности, разделяющей российские традиционные духовные ценности обладающей актуальными знаниями и умениями, способной реализовать свой потенциал в условиях современного общества, готовой к мирному созиданию и защите Родины» [3]. Среди основных видов воспитания по объектам воспитания в Стратегии выделены: гражданское воспитание, патриотическое воспитание и формирование российской гражданской идентичности, духовное и нравственное воспитание, приобщение детей к культурному наследию, популяризация научных знаний, физическое воспитание, трудовое воспитание и экологическое воспитание [3].

Обновление воспитательного процесса с учетом современных достижений науки и на основе отечественных традиций затрагивает в Стратегии, как отмечено выше, духовное и нравственное воспитание, патриотическое воспитание и формирование основ российской гражданской идентичности. Духовное и нравственное воспитание детей должно базироваться на основе российских традиционных ценностей и осуществляется за счет развития у детей нравственных чувств; формирования выраженной в поведении нравственной позиции с ориентацией на способность к сознательному выбору добра; развитие сопереживания и формирования позитивного отношения к людям и позитивных жизненных ориентиров и планов; выработки моделей поведения в различных трудных жизненных ситуациях, включая проблемные, стрессовые и конфликтные [3].

Основой всех человеческих ценностей служит нравственность. Эта высказывание принадлежит Альберту Эйнштейну. Но многие ученые приходили к такому же выводу. Духовно-нравственное и патриотическое воспитание являются важнейшей стороной формирования и развития личности ребёнка.

Не менее важным в отечественном образовании признано патриотическое воспитание и формирование основ российской гражданской идентичности, что нашло свое отражение в рассматриваемой нами Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 г. Патриотическое воспитание и формирование основ российской гражданской идентичности предусматривает формирование у детей патриотизма, чувства гордости за свою Родину, готовности к защите интересов Отечества, ответственности за будущее России; развитие уважения к символам государства (герб, флаг, гимн Российской Федерации), к историческим символам и

памятникам Отечества; развитие поисковой и краеведческой деятельности, детского познавательного туризма [3].

К сожалению, в последнее время понятие «нравственный идеал» стало размытым, уровень нравственности, патриотизма, гуманизма стремительно опустился вниз под влиянием разных факторов. Это и средства массовой информации, и внедрение в сознание детей и молодежи системы ценностей, идеалов, не соответствующих духовно-нравственным требованиям. И эти «идеалы» являются регуляторами поведения детей в различных жизненных ситуациях.

Поэтому построение целостной системы образования, согласно нормативным документам в сфере воспитания, включает как патриотическое воспитание и формирование основ российской гражданской идентичности, так и духовно-нравственное воспитание [10].

Дошкольное детство как период человеческой жизни играет важнейшую роль в формировании и определении образовательных, мировоззренческих, нравственных и культурных приоритетов [1]. Ребенок-дошкольник испытывает большое доверие к воспитателю, педагогам. Для него их слова, поступки, ценности и оценки имеют огромное нравственное значение. Именно педагог не только словами, но и всем своим поведением, своей личностью формирует устойчивые представления ребенка о справедливости, человечности, нравственности, об отношениях между людьми.

Но духовно-нравственное и патриотическое воспитание личности и формирование основ российской гражданской идентичности начинается в семье [3; 4]. Ценности семейной жизни, усваиваемые ребенком с первых дней жизни, имеют непреходящее значение для человека в любом возрасте. Взаимоотношения в семье проецируются на отношения в обществе и составляют основу гражданского поведения человека. Родители, также как и педагог, подают ребенку первый пример нравственности.

МАООУ СЛШ «Полянка» городского округа Балашиха является академической экспериментальной площадкой кафедры методики воспитания и дополнительного образования АСОУ. Тема основного направления деятельности площадки – «Развитие личности на основе базовых национальных ценностей и межкультурной коммуникации». Научный куратор – Т.М. Назаренко-Матвеева, доцент кафедры, кандидат педагогических наук [9].

Ниже представлен опыт работы МАООУ СЛШ «Полянка» по теме экспериментальной работы в части духовно-нравственного и патриотического

воспитания, а также формирования основ российской гражданской идентичности на примере проекта «Книга месяца», который проводится ежегодно с 2018 г. по настоящее время. Данный проект разработан педагогическим коллективом МАООУ СЛШ «Полянка». За основу было взято планирование по технологии социализации ребенка - дошкольника «Ситуации месяца», разработанной Н.П. Гришаевой [8, с. 21]. Но выбор тематики и наполнения определялся творческой группой самостоятельно

Существует годовой план, который взаимосвязан с «Ситуацией месяца». Каждую «ситуацию» дети всех возрастных групп проживают в течение одного месяца. При отборе тематики и содержания «Ситуации месяца» педагоги основываются на Конвенции о правах ребенка, Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России, Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации», Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 г., федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования и исходят из возрастных особенностей детей, содержания типовой программы, по которой работает детский сад, и освоения социальных ролей.

Проанализировав ситуацию и свои возможности по вышеназванным видам воспитания, коллектив дошкольного образования МАООУ СЛШ «Полянка» принял решение реализовывать проект «Книга месяца», выбрав фиксированные темы по месяцам, которые стали использоваться ежегодно, но отличаться разнообразием материала и заданий:

1. «Мой дом – детский сад» – сентябрь.
2. «Я живу в Балашихе» – октябрь.
3. «Я – житель земного шара» – ноябрь.
4. «Новогодний подарок» – декабрь.
5. «Мальчики и девочки» – январь.
6. «Моя семья, мои корни» – февраль.
7. «Космос – Я – часть Вселенной» – март.
8. «Мы живем в России» – апрель.

Актуальность создания данного проекта обусловлена востребованностью усиления воспитательной работы по видам, в том числе духовно-нравственному и патриотическому воспитанию. Учтена была и форма семейного воспитания. Проект направлен на сохранение и распространение семейных традиций и национальной культуры.

Цель проекта – дать представление о таких базовых национальных ценностях, как патриотизм, семья, природа, человечество, путем приобщения воспитанников к литературе, посредством вовлечения родителей в совместное чтение и в совместную творческую деятельность

Задачи проекта:

1. Активизация родителей в образовательном процессе, участии в совместных мероприятиях.
2. Формирование семейных традиций, связанных с литературой и чтением, совместными творческими досугами.
3. Создание условий для активного включения родителей и детей в образовательный процесс.
4. Повышение родительской компетенции в вопросах духовно-нравственного, патриотического воспитания и формирования основ российской гражданской идентичности детей посредством детского чтения.

Члены педагогического коллектива(воспитатели, учителя-логопеды, учителя-дефектологи, педагоги-психологи, музыкальные руководители), входящие в состав творческой группы, работали над тем, чтобы совместно с родителями формировать у детей идеалы и ценности, понимание и осмысление необходимости их существования. Для этого они самостоятельно разрабатывали и подбирали материал для партнерской деятельности родителя и ребенка, представляющей в качестве результата создание своей «Книги месяца». Некоторые из заданий проектной деятельности можно было выполнить самостоятельно. Но большинство из них подразумевали обязательное участие взрослых. Каждая такая книга проекта содержала тематические материалы для родителей (родители читают детям) и тексты для чтения самими детьми. В книгу были включены занимательные задания к определенной ситуации в виде кроссвордов, ребусов, загадок, игр, мастер-классов, которые создали и подобрали участники творческой группы проекта. Дополнительно по теме «Книги месяца» были собраны рассказы, стихи, пословицы и поговорки, репродукции картин. При подборе материала были охвачены следующие образовательные области: художественно-эстетическая (репродукции картин, творческие мастер-классы (изготовление народных игрушек, украшений и, конечно же, любимые раскраски); познавательное воспитание (ребусы, загадки, задания на развитие памяти, внимания, логического мышления); речевое развитие (задания от логопедов); физическое развитие (тематические физкультминутки,

пальчиковая гимнастика); социально-коммуникативное развитие (совместное чтение и выполнение заданий, беседы со взрослыми по предложенным темам и вопросам к ним).

В проекте «Книга месяца» было создано много интересных книг [11]. Так, например, книгу «Мы живем в России» отличает разнообразие подобранного к теме материала. Интересные рассказы, стихи, кроссворды, загадки и увлекательные задания помогли расширить знания детей о России. В книге представлена доступная для детей информация о национальной символике, ее происхождении, о Красной площади, торжественных мероприятиях, которые там проходят, о залах Большого Кремлевского дворца, и конечно, стихи, игры и загадки для закрепления этого материала. Было уделено внимание народам России, их традициям, обрядам, промыслам и декоративно-прикладному искусству. В отдельном подразделе рассматривается русский национальный костюм и костюмы других народов.

Для детей среднего и старшего дошкольного возраста красочно и доступно подается информация о природных зонах России.

Известно, что патриотизм (любовь к Родине, преданность ей, ответственность и гордость за нее, желание трудиться на ее благо, беречь и умножать ее богатство) начинает формироваться уже в дошкольном возрасте. Поэтому педагогический коллектив МАОУ СЛШ «Полянка» уделяет формированию патриотизма большое внимание в своей работе.

Исторически сложилось так, что любовь к Родине во все времена в Российском государстве была чертой национального характера. Невозможно воспитать чувство собственного достоинства, уверенность в себе, следовательно, полноценную личность, без уважения к истории и культуре своего Отечества, к его государственной символике.

Задача взрослых при использовании книги заключается в том, чтобы вызвать в детях не только чувство восхищения родным городом, родной страной, но и уважение к своему народу, гордость за свою страну, уважение к памяти героев и защитников Отечества, человеку труда, понимание необходимости бережного отношения к культурному наследию, природе и окружающей среде. Однако никакие знания не дадут положительного результата, если взрослый сам не будет восторгаться своей страной. Дети – наше будущее. И независимо от того, какие пути и средства патриотического воспитания мы будем использовать, делать это необходимо постоянно и системно. Главное – зародить в детях великое чувство – быть гражданином своей Родины.

Работа с семьей в рамках проекта «Книга месяца» ведется по следующему алгоритму:

1) в раздевалках групп ежемесячно появляются объявления о новой книге месяца с «рекламой» материалов, которые будут в ней представлены;

2) воспитатель рекомендует отправить запрос на электронный ящик, который администрирует руководитель творческой группы;

3) после получения от родителя запроса педагог высылает книгу, а электронный адрес родителя остается в адресной книге, и последующая рассылка ведется уже автоматически. Но при этом у родителя всегда есть возможность отказаться от получения рассылки;

4) через неделю или две воспитатель в группе интересуется у родителей, понравилась ли им книга месяца, какие задания они выполняли, просит приносить их в группу.

Литературное произведение по выбранной тематике подбирается таким образом, чтобы не нарушить авторские права. В электронном виде создается папка с подразделами, в которых помещаются подготовленные материалы. Например, в папке «Интересные задания» находятся задания на логику, внимательность типа «найди отличия», «подбери тень», «найди лишнее». В папках «Рассказы», «Мастер-классы», «Раскраски» каждый файл подпапки с отдельным заданием имеет отдельное наименование для облегчения ориентации родителей.

Педагоги активно используют материалы книги месяца на различных занятиях в своей образовательной деятельности.

Ежемесячная реализация проекта «Книга месяца» позволяет поддерживать традиции семейного чтения, повышать интерес ребенка к художественной литературе, расширять круг детского чтения, обеспечивать необходимыми интересными материалами для закрепления прочитанной книги, способствует духовно-нравственному и патриотическому воспитанию детей, формированию у них основ российской гражданской идентичности, принятию национальных ценностей, созданию условий для первых ступеней становления дошкольника как человека, личности, высоконравственного, ответственного, творческого, инициативного, компетентного гражданина России.

Выявление новых подходов в решении проблемы духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России является актуальным и способствует появлению новых педагогических технологий, форм, методов и приемов

воспитания дошкольников. Проведение научной экспериментальной работы в данном направлении продолжается академическими площадками кафедры методики воспитания и дополнительного образования АСОУ и сотрудниками самой кафедры. Для нас представляется актуальной диссеминация опыта в этом направлении среди педагогического и научного сообщества для совместного поиска эффективных способов воспитательной работы.

Список использованных источников

1. Конвенция о правах ребенка: [принята резолюцией 44/25 Генеральной Ассамблеи ООН от 20 ноября 1989 года]. – URL: https://www.un.org/ru/documents/decl_conv/conventions/childcon.shtml (дата обращения: 03.09.2021).
2. Об образовании в Российской Федерации: Федеральный закон от 29.12.2012 №273-ФЗ // СПС «КонсультантПлюс»: [сайт]– URL: <http://www.consultant.ru> (дата обращения: 03.09.2021).
3. Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года: [утв. распоряжением Правительства Российской Федерации от 29.05.2021 № 996-р]. – URL: <http://static.government.ru/media/files/f5Z8H9tgUK5Y9qtJ0tEFnyHlBitwN4gB.pdf> (дата обращения: 03.09.2021).
4. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России / А.Я. Данилюк, А.М. Кондаков, В.А. Тишков.– URL: https://mosmetod.ru/files/metod/nachalnoe/orkse/fgos/konc_dnr.pdf (дата обращения: 03.09.2021).
5. План мероприятий в рамках Стратегии развития воспитания до 2025 года. [утв. распоряжением Правительства РФ от 12.11.2020 № 2945-р].– URL: <http://www.constitution.ru> (дата обращения: 03.09.2021).
6. Примерная программа воспитания школьников / Институт стратегии развития образования Российской академии образования. – URL: <http://form.instrao.ru> (дата обращения: 05.09.2021).
7. Примерная рабочая программа воспитания для образовательных организаций, реализующих образовательные программы дошкольного образования на основе примерной Программы воспитания/ Институт воспитания РАО. – URL: <https://институтвоспитания.рф/programmy-vospitaniya/programma-vospitaniya-dlya-doshkolnykh-obrazovatelnykh-organizatsiy/> (дата обращения: 05.09.2021).
8. Александрова, Г.А. Моя Россия! Патриотическое воспитание старших дошкольников. Рабочая тетрадь. ФГОС / Г.А. Александрова.– Москва: Детство-Пресс, 2017. – 40 с.
9. Гришаева, Н.П. Современные технологии эффективной социализации ребенка в дошкольной образовательной организации: методическое пособие / Н.П. Гришаева. – Москва: Вентана-Граф, 2015. – 181 с.
10. Назаренко-Матвеева, Т.М. Патриотизм как основа духовно-нравственного

развития и воспитания личности в образовательной среде / Т.М. Назаренко-Матвеева // Материалы международной научно-практической конференции «Патриотизм как основа формирования духовно-нравственной культуры учащихся всех уровней образования» (18–19 марта 2020 г., Москва-Алматы) / МГТУ им. К.Г. Разумовского (ПКУ). – Москва: ВАШ ФОРМАТ, 2020. – С. 315–321.

11. Назаренко-Матвеева, Т.М. Реализация патриотического воспитания и культуры межнационального общения на основе средового подхода: опыт работы сетевой площадки межкультурной коммуникации АСОУ / Т.М. Назаренко-Матвеева // Конференциум АСОУ: сборник научных трудов и материалов научно-практических конференций / сост. Е.А. Руднев; Мин-во образования Моск. обл., Академия социального управления. – 2020. – Вып 1 – URL:<https://asou-mo.ru/media/download/267>

12. Селина, Л.Н. Роль книги в формировании культуры современного учащегося. Образовательное пространство детства: исторический опыт, проблемы, перспективы / Л.Н.Селина // сб. нач. статей и материалов VII международной научно-практической конференции (29-30 октября 2020) / под общ. ред. О.Б. Широких, И.В. Зеленковой; Государственный социальный университет, 2020. – 457с.–С. 272 –277.

**РАЗВИТИЕ ПСИХИЧЕСКИХ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ ПРОЦЕССОВ У
ШКОЛЬНИКОВ И ИХ ЗНАЧЕНИЕ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБУЧЕНИИ В
ВУЗЕ МЧС РОССИИ**

*Наянова Н.М., студент факультета
пожарной безопасности ФГБОУ ВО
АГПС МЧС России, Россия,
г. Москва;
e-mail: nayanovanata@mail.ru;*

*Егоров Н.В., канд. пед. наук, доцент
кафедры конституционного и
административного права ФГБОУ
ВО АГПС МЧС России, Россия,
г. Москва;
e-mail: n.egorov@academygps.ru*

Аннотация. В современных условиях в образовательном процессе большое значение имеет развитие психических познавательных процессов как базовой основы человеческой психики. В связи с этим возникает необходимость развития процессов ощущения, восприятия, представления, внимания, воображения, памяти, мышления и речи начиная с младшего школьного возраста. Во второй части статьи рассматривается развитие психических процессов у студентов, способствующее формированию у выпускников профессиональных компетенций для будущей деятельности.

Annotation. In modern conditions, the development of mental cognitive processes as the basic basis of the human psyche is of great importance in the educational process. In this regard, there is a need to develop the processes of sensation, perception, representation, attention, imagination, memory, thinking and speech starting from primary school age. The second part of the article examines the development of mental processes in students, contributing to the formation of graduates' professional competencies for future activities.

Ключевые слова: сознание; психические познавательные процессы; ощущения; восприятие; представление; внимание; воображение; память; мышление; речь; деятельность; сензитивный период; наглядно-действенное мышление; наглядно-образное мышление; словесно-логическое мышление; целостность; осмысленность; избирательность; константность; апперцепция; мнемическая деятельность; профессиональные компетенции.

Keywords: consciousness; mental cognitive processes; sensations; perception; representation; attention; imagination; memory; thinking; speech; activity; sensitive period; visual-effective thinking; visual-imaginative thinking; verbal-logical thinking; integrity; meaningfulness; selectivity; constancy; apperception; mnemonic activity; professional competencies.

Психические познавательные процессы – это процессы, при помощи которых человек познает окружающий мир, себя и других людей. Психические процессы: ощущения, восприятие, представление, внимание, воображение, память, мышление, речь, сознание – выступают как важнейшие компоненты любой человеческой деятельности. Для того чтобы удовлетворять свои потребности, общаться, играть, учиться и трудиться, человек должен каким-то образом воспринимать мир, обращая при этом внимание на различные моменты или компоненты деятельности, представлять то, что ему нужно делать, запоминать, обдумывать, высказывать. Следовательно, без участия психических процессов человеческая деятельность невозможна.

Школьный, в большей степени младший школьный, возраст являются периодами интенсивного развития ощущения, восприятия, памяти, мышления, воображения, речи, внимания. И чтобы этот процесс протекал более интенсивно и эффективно, необходимо не только создать социальные условия, но и подобрать комплекс методик, наиболее доступных и интересных детям.

Именно в младшем школьном возрасте, когда ряд высших психических функций находится в сензитивном периоде, необходимо уделять большое внимание развитию психических познавательных процессов.

1. Развитие психические познавательных процессов у учащихся в начальной и средней школе

В настоящее время большое внимание педагогов и психологов привлечено к вопросам развития и обучения детей в период младшего школьного возраста. Этот интерес обусловлен тем, что первые годы обучения в школе являются наиболее интенсивными и именно на данном этапе у детей закладывается фундамент психического, умственного, физического и нравственного развития. Будущее ребенка зависит от того, в каких условиях будет протекать это развитие.

Когда ребенок поступает в школу, у него начинается процесс обучения, и именно под влиянием данного процесса начинается перестройка всех его познавательных процессов, приобретение качеств, которые свойственны взрослым людям. Данные преобразования происходят потому, что дети включаются в новые системы межличностных отношений и новые виды деятельности, которые требуют от них наличия новых психологических качеств. Общими характеристиками всех познавательных процессов ребенка должны стать устойчивость, продуктивность и произвольность.

Психические процессы – процессы, которые происходят в голове человека и отражаются в динамически изменяющихся психических явлениях [2]. Важнейшими познавательными процессами являются внимание, память, мышление, воображение, восприятие, которые тесно между собой взаимосвязаны. Познавательный процесс – процесс, способствующий познанию, расширению знаний [3].

Дети шести-семи лет обладают значительными резервами развития. Мы рассмотрим качественную характеристику психических процессов данного возраста. У учеников первого класса еще отсутствует систематический анализ самих воспринимаемых качеств и свойств предметов. Когда ребенок рассматривает картинку или читает текст, он достаточно часто перескакивает с одного на другое, при этом пропускает существенные детали. Ребенок воспринимает не самое существенное и главное, а то, что ярко выделяется на фоне других предметов (форма, цвет, величина, размер и т.д.). У учащихся семи лет процесс восприятия часто ограничивается только узнаванием и последующим названием предмета. С возрастом школьники должны овладеть техникой восприятия, научиться смотреть, слушать, выделять главные, существенные признаки предметов, видеть в предмете много разных деталей.

У детей шести-семи лет еще слабая дифференцированность восприятия: дети часто путают похожие и близкие, но не тождественные предметы и их свойства (6 и 9, 3 и 3, «зеркальность»). Достаточно частыми ошибками являются пропуски букв и слов в предложениях, замена букв в словах и другие буквенные искажения слов. Причина этого заключается в отсутствии четкого восприятия текста на слух.

К шести-семи годам дети уже хорошо различают цвет и форму предмета. Узнав названия геометрических фигур, они свободно оперируют соответствующими формами, находя их в знакомых вещах: «Дверь – это прямоугольник, абажур лампы – шар» и т.д. По силуэту или незначительным деталям ребенок определяет предмет и различает его величину, форму, удаленность и пр.

Более сложным для ребенка является восприятие времени – ориентация во времени суток, в оценке разных промежутков времени, например, одна минута по представлению детей шести-семи лет в среднем равна 11 секундам. Поэтому так часто дети делают ошибки, представляя себе длительность какого-либо дела меньшей, чем она есть в действительности.

Огромным достижением ребенка являются первые попытки установления связей между пространством, временем, количеством. Благодаря этому ребенок решает сложнейшую интеллектуальную задачу – восприятие картинки. Он осмысливает

взаимоотношения между частями картинки и воспринимает изображение как нечто целое (целостность восприятия).

Мышление – это процесс познания человеком действительности с помощью мыслительных процессов: анализа, синтеза, суждений и умозаключений.

Выделяют три вида мышления:

- 1) наглядно-действенное (познание с помощью манипулирования предметами (игрушками));
- 2) наглядно-образное (познание с помощью представлений предметов, явлений);
- 3) словесно-логическое (познание с помощью понятий, слов, рассуждений) [5].

Наглядно-действенное мышление особенно интенсивно развивается у ребенка с трех-четырех лет. Он постигает свойства предметов, учится оперировать предметами, устанавливать отношения между ними и решать самые разные практические задачи.

На основании наглядно-действенного мышления формируется и более сложная форма мышления – наглядно-образное мышление. Оно характеризуется тем, что ребенок уже может решать задачи на основе представлений, без применения практических действий. Это позволяет ему, например, использовать схематические изображения или считать в уме.

В развитии мышления младших школьников психологи выделяют две основные стадии. На первой стадии (1–2-й кл.) их мышление достаточно похоже на мышление дошкольников: анализ предлагаемого учебного материала производится преимущественно в наглядно-действенном и наглядно-образном плане. Ребенок рассуждает о предметах и явлениях в основном по их внешним отдельным признакам, поверхностно, односторонне. Умозаключения ребенка шести-семи лет опираются на наглядные предпосылки, данные в восприятии, а выводы делаются не на основе логических аргументов, а путем прямого соотношения суждения с воспринимаемыми сведениями. Понятия и обобщения сильно зависят от внешних характеристик предметов и фиксируют те свойства, которые лежат на поверхности. Далее у ребенка происходит формирование наглядно-схематического мышления. Это особый вид мышления, который выражается в том, что ребенок понимает и успешно использует различные схематические изображения предмета (макет, план, простейший чертеж). Дети начинают понимать отношения между словами в предложении, между буквами в слове, между математическими величинами.

Начинают закладываться основы словесно-логического мышления. Этот вид мышления окончательно формируется только в подростковом возрасте (тринадцать-четырнадцать лет) и является ведущим видом мышления взрослого человека.

Процесс мышления тесно связан с речью. Если бы не было речи, невозможна была бы передача человеческого опыта, закрепления его в памяти и пользование им. Для ребенка при усвоении новых знаний важными являются не только действия с предметами и их изображениями, но и объяснения вслух, как все это он делает, что видит и что в результате получается.

Память – это способность получать, хранить и воспроизводить информацию. Память лежит в основе способностей ребенка, является условием обучения, приобретения знаний и умений.

Со стороны родителей и учителей бывает много жалоб на плохую память ребенка, особенно в 1-м кл. Первоклассник часто не помнит, что задано на дом, что нужно принести из школьных принадлежностей на следующий день. В то же время многие говорят, что их ребенок великолепно запоминает рекламу или может точно пересказать мультфильм или фильм. Дело в том, что в первом случае требуется произвольное запоминание, а во втором – действует непроизвольное, основанное на эмоциях и интересе.

Ведущим типом памяти первоклассников остается непроизвольная память. Она характеризуется тем, что ребенок непосредственно запечатлевает и воспроизводит материал, при этом не требуется применение особых усилий или каких-либо вспомогательных методов.

Но в семь лет процесс запоминания уже может быть опосредован использованием внешних стимулов, например, схем или карточек. На процесс запоминания начинает влиять систематизация материала, наличие установки, подведение итогов, что необходимо использовать при объяснении детям нового материала. В этом возрасте у детей начинает формироваться способность контролировать процессы памяти и мышления.

В зависимости от того, какие ощущения преобладают, говорят о памяти зрительной, слуховой, эмоциональной и др.

Зрительная память связана с сохранением и воспроизведением зрительных образов. У некоторых детей в шесть лет встречается особый вид зрительной памяти, который носит название «эйдетическая память». Вспоминая что-нибудь воспринятое

раньше, ребенок как бы снова видит это перед глазами и может описать во всех подробностях.

Слуховая память – это хорошее запоминание и точное воспроизведение разнообразных звуков, например, музыкальных, речевых. В отдельных случаях, когда ребенок пытается запомнить словесную информацию, он шевелит губами или повторяет про себя сообщение. Этот вид памяти имеет особенно большое значение в развитии ребенка. Все, что известно ребенку шести лет, он узнает на слух. Этим же способом он усваивает до 70% информации, обучаясь в школе.

Эмоциональная память – это память на эмоциональные переживания. Пережитые и сохраненные в памяти чувства выступают как сигналы, либо побуждающие к действию, либо удерживающие от него. Например, всплывающие по ассоциации отрицательные эмоциональные переживания часто вызывают у ребенка нервозность, скованность, неуверенность при выполнении какой-либо деятельности. Наоборот, положительные эмоциональные воспоминания будут тонизировать ребенка, делать его уверенным в своих силах. На эмоциональной памяти основана прочность запоминания материала: то, что у ребенка вызывает эмоции, запоминается им без труда и на более длительный срок.

Без опоры на мыслительную деятельность, никакое усвоение знаний вообще невозможно и противоестественно для здорового ребенка. Вот почему так важно в развитии памяти ребенка ориентироваться в большей степени на смысловую память и показывать ребенку различные приемы, которые помогают лучше запоминать. Следовательно, развивать психические познавательные процессы, необходимые для дальнейшей жизнедеятельности, нужно начиная с младшего школьного возраста.

2. Совершенствование познавательных процессов у студентов вуза (на примере Академии ГПС МЧС России)

Психические познавательные процессы (ощущения, восприятия, память, представления, воображение, мышление и речь) играют важную роль в деятельности, обучении и воспитании студентов. Усвоение знаний, выработка убеждений и практические действия основываются на работе психических процессов, особенно мышления.

Эффективность деятельности специалиста определяется не только свойствами его личности, но и уровнем функционирования познавательных процессов. Поэтому формирование личности специалиста предполагает активизацию и совершенствование

психических познавательных процессов для формирования профессиональных компетенций необходимых для их будущей деятельности.

В студенческом возрасте познавательные процессы развиваются довольно активно. Даже студенты первого курса обладают, как правило, достаточно устойчивым вниманием, способностью слушать и наблюдать демонстрируемые предметы и явления, умением следить за логически развивающейся мыслью лектора.

Основы воспроизводящего и творческого воображения закладываются еще в общеобразовательной школе. У молодежи студенческого возраста хорошо развита словесно-логическая память, на которую лектор часто ориентируется. Студент склонен к размышлению, рассуждению, к поискам решения научных проблем как в процессе слушания лекций, так и в процессе выполнения самостоятельной работы.

Восприятие по сравнению с ощущением более сложный психический познавательный процесс, в котором отражаются предметы и явления в целом, во всей совокупности их свойств и признаков, а в ощущении, как уже говорилось, – отдельные признаки и свойства объектов.

Такие свойства восприятия, как целостность (объект отражается как единое целое), осмысленность (внесение в восприятие знаний и опыта), избирательность (выделение объекта из ряда других), константность (относительное постоянство образов), апперцепция (зависимость восприятия от психического состояния, опыта и качеств человека), ярко проявляются в процессе обучения. Так, полнее и точнее воспринимается хорошо понятный учебный материал, при усвоении которого студенты используют имеющиеся знания и практический опыт. Восприятие учебного материала облегчается, если изучаемый объект резко выделяется, подчеркивается преподавателем. Для этого в устном изложении могут применяться пауза, интонация, с помощью которых и выделяется главное. В будущем выработанное восприятие позволит формировать у будущих сотрудников противопожарной службы умения правильно определять направление сосредоточения основных усилий и распределять силы и средства при выполнении задачи.

Результаты учебной деятельности студентов зависят от памяти, таких составляющих ее процессов, как запоминание, сохранение и воспроизведение. В зависимости от того, что запоминается и воспроизводится, различают четыре вида памяти: образную, словесно-логическую, двигательную, эмоциональную. Запоминание учебного материала зависит от установок и приемов деятельности студентов.

По нашему наблюдению (что подтверждается также высказываниями преподавателей) многие студенты, особенно на младших курсах, используют в основном самые примитивные методы запоминания, т.е. повторяют беспрерывно одно и то же, слабо пользуются логической системой запоминания и, что самое неожиданное, по данным экспериментов, студенты не хотят изменять приемы запоминания. Это значит, они не знакомы с более рациональными приемами и методами мнемической деятельности, не слышали о методиках ускоренного запоминания (например, Б.И. Хозиева, В.Ф. Шаталова В.Ф. и др.) [1; 5], которые могут в дальнейшем помогать им в принятии своевременного и целесообразного решения при выполнении полученной задачи.

Специальное изучение некоторых психических качеств первокурсников ряда вузов в течение нескольких лет различными методами показало, что у юноши, перешедшего из школьного коллектива в студенческий, быстрее изменяются интересы и навыки, чем особенности памяти и внимания. Данное обстоятельство обязывает преподавателей вузов постоянно заботиться не только о сообщении новой научной информации в соответствии с программой обучения, но и формировать у первокурсников такое необходимое умение, как умение работать внимательно продолжительное время, что им будет нужно в дальнейшей работе сотрудника ГПС МЧС России.

В заключение необходимо отметить, что развитие психических познавательных процессов в школьном возрасте (таких как ощущения, восприятия, память, представления, воображение, мышление и речь) должно способствовать успешному усвоению учебного материала в вузе, формированию у обучающихся необходимых профессионально значимых компетенций для их будущей деятельности в качестве сотрудников противопожарной службы МЧС России.

Список использованных источников

1. Давыдов, В. В. Предисловие. – В кн.: Шаталов В. Ф. Куда и как исчезли тройки. – Москва: Педагогика, 2011, — 4 с.
2. Леонтьев, А.Н. Проблемы развития психики. — 4-е изд. / А.Н. Леонтьев. — Москва: Изд-во Моск. ун-та, 1981. — 584 с.
3. Общая психология. В 3 т. Том I. Введение в психологию: учебник и практикум для СПО / Р. С. Немов. — 6-е изд., пер. и доп. — Москва: Издательство Юрайт, 2019. — 726 с.
4. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. — Санкт-Петербург: Питер, 2007. — 713 с.

5. Хозиев, В.Б. Практикум по психологии развития, педагогической психологии и психологии аномального развития: учебное пособие / В.Б. Хозиев. — Москва: Изд-во МПСУ, 2020. — 768 с.

**НАСТАВНИЧЕСТВО В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ:
ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА**

*Оличева О.А., канд. ист. наук,
директор МОУ «Лицей г. Истра»,
Россия, г. Москва;
e-mail: gvera66@mail.ru;*

*Гордеева С.А., зам. директора МОУ
«Лицей г. Истра», Россия, г. Москва;
e-mail: gvera66@mail.ru*

Аннотация. В статье поднимается проблема наставничества, обосновывается актуальность проблемы, приводятся позиции ученых относительно определения понятия «наставничество», функций, целей наставничества, особенностей его реализации в образовательной организации, принципов организации наставничества, требований, которые предъявляются к наставнику. Предложен опыт реализации наставничества в образовательной организации.

Abstract. The article raises the problem of mentoring, substantiates the urgency of this problem, gives the positions of scientists regarding the definition of the concept of "mentoring", functions, goals of mentoring, the peculiarities of its implementation in an educational organization, principles of mentoring organization, requirements for a mentor. The article proposes the experience of implementing mentoring in an educational organization.

Ключевые слова: наставничество: принципы наставничества: этапы реализации наставничества.

Keywords: mentoring; principles of mentoring; stages of implementation of mentoring.

В профессиональном стандарте «Руководитель образовательной организации» к трудовым действиям руководителя образовательной организации (ОО) относят управление формированием и функционированием системы методического и организационно-педагогического обеспечения реализации образовательной деятельности. Для этого руководитель ОО должен обладать умением формировать условия для профессионального развития педагогических работников [1].

В письме Минпросвещения России от 23.01.2020 № МР-42/02 «О направлении целевой модели наставничества и методических рекомендаций» отмечается необходимость внедрения модели наставничества в образовательной организации, в том числе в форме «учитель–учитель» [1].

В национальном проекте «Образование» тема наставничества стала одной из центральных. В условиях модернизации системы образования в России система наставничества выступает как инструмент повышения качества образования и механизм адаптации молодых педагогов.

Под наставничеством понимают форму индивидуальной методической работы с педагогическими работниками, определяющую передачу педагогического опыта [3].

Наставничество реализует следующие функции:

обучающую, подразумевающую практическое освоение педагогом специфики видов педагогической деятельности под руководством педагога-наставника, педагога-профессионала;

социально-психологическую – создание комфортной психологической атмосферы, определяющей выстраивание творческого сотрудничества на основе единства, согласования педагогических взглядов, совместного поиска методических подходов к решению профессиональных проблем.

Цель наставничества в профессиональной деятельности педагога ОО – оказание помощи и поддержки молодого специалиста в адаптации к условиям и требованиям профессиональной деятельности в ОО, в развитии его профессиональных компетенций.

Особенности наставничества выражаются в том, что эта деятельность рассматривается как общественное поручение, она не регламентирована трудовыми соглашениями. Наставничество осуществляется без строгих предписаний, определяется опытом наставника; ориентировано на развитие профессионализма молодого специалиста, а не на изменение его личности.

К принципам наставничества относят следующие: *добровольность, взаимный интерес к наставничеству*, определяемые стремлением и мотивацией молодого специалиста, целеустремленностью наставника; *сотрудничество*, обуславливающее эффективность взаимодействия педагогов; *доброжелательность и взаимное уважение* как проявление доверительного отношения к мнению молодого коллеги; *принцип индивидуализации* как учет индивидуального уровня подготовки молодого специалиста, его интересов, профессионального, жизненного опыта [2].

В работах исследователей отмечается, что к наставнику предъявляют следующие требования: иметь высокий уровень профессиональной компетентности, обладать стажем педагогической работы в ОО не менее пяти лет, иметь высшую квалификационную категорию.

К основным профессиональным компетентностям наставника относят следующие:

социально-правовая компетентность – владение приемами общения на профессиональные темы, методами сотрудничества;

персональная компетентность – способность к осознанному, свободному включению педагогов в процессы самообразования, саморазвития и др.;

специальная компетентность – готовность и способность реализовывать профессиональную деятельность на высоком уровне сложности, решать типовые и нестандартные профессиональные задачи, осуществлять анализ и оценку результатов своего труда;

аутокомпетентность – адекватное представление о себе с позиции профессиональной деятельности, способность построения адекватной модели «Я-профессионал», проведения профилактики по преодолению профессиональных деформаций, выгорания педагога [3].

Организация наставничества в ОО осуществляется на основе следующей документации:

локальное Положение ОО о наставничестве, принятое на заседании методического совета и утвержденное приказом руководителя ОО;

приказ директора ОО о закреплении наставников за молодыми специалистами (начинающими педагогами);

планы работы наставников с молодыми педагогами;

индивидуальные планы профессионального развития молодых педагогов;

план работы с молодыми педагогами в рамках реализации «Школы молодого педагога»;

протоколы заседаний методического совета, на которых решаются проблемы наставничества;

отчеты молодых педагогов о проделанной работе с использованием портфолио;

отчеты наставников о проделанной работе, включающие анализ, обобщение, предложения, заключения, методические рекомендации и др. [2].

В нашем лицее реализация наставничества осуществляется поэтапно.

I. Организационный этап (январь–май 2020 г.)

Содержание деятельности: на этом этапе осуществлялась реализация плана работы «Школы молодого учителя» (1-й год обучения) по теме «Адаптация молодых педагогов» с целью достижения молодыми педагогами нормативного уровня

профессиональной деятельности, характеризующегося умением рационально и эффективно использовать передовой опыт и рекомендации ученых.

II. Основной этап (сентябрь 2020 – май 2022 г.)

Содержание деятельности:

1) реализация плана работы «Школы молодого учителя» (2-й год обучения) по теме «Развитие творческой активности молодых педагогов» с целью достижения молодыми педагогами творческого уровня профессиональной деятельности, выражающегося в стремлении молодого педагога к профессиональному росту, мотивации молодого учителя к разным способам повышения квалификации, творческое применение им профессиональных знаний в образовательной практике;

2) реализация плана работы «Школы молодого учителя» (3-й год обучения) по теме «Повышение профессиональной компетентности молодого учителя» с целью достижения молодыми педагогами инновационного уровня профессиональной деятельности, заключающегося в овладении молодым педагогом различными педагогическими технологиями, в формировании его способности сочетать научный поиск и практику, в исследовательском подходе к образовательному процессу, в способности молодого педагога разработать авторскую методику обучения (или воспитания) или программу.

III. Диагностико-корректирующий этап (сентябрь– декабрь 2022 г.)

Содержание деятельности:

1) изучение динамики профессионального уровня молодых педагогов;

2) обоснование эффективности реализуемой модели и организационно-педагогических условий ее реализации, подведение результатов работы.

К приоритетным видам деятельности в рамках наставничества мы относим следующие: рефлексивные сессии, разработанные с позиции коучингового подхода, ориентированные на осознанное, свободное включение педагогов в процесс наставничества, сотрудничество молодых и маститых педагогов; проведение «часа психолога» «Как перестать бояться» и др., ориентированных на преодоление педагогами психологических барьеров к инновациям и др.; проведение круглого стола по теме «Основные проблемы молодого учителя» и др., семинара-практикума «Методика проведения внеклассных мероприятий и праздников» и др.; посещение уроков наставников и их структурный анализ; проведение мастер-класса «Один урок – разные технологии» и др.; систематическое проведение методической недели в школе: взаимопосещение уроков наставников и молодых учителей; посещение уроков

молодых специалистов; подготовка к участию в школьном и муниципальном этапе конкурса «Учитель года» и др.

Анализ промежуточных итогов реализации наставничества в нашей ОО показал повышение уровня профессионализма молодых педагогов, необходимость дальнейшего развития их творческих способностей, рефлексивных способностей, повышения уровня субъектности молодых педагогов.

Список использованных источников

1. Об утверждении профессионального стандарта «Руководитель образовательной организации (управление дошкольной образовательной организацией и общеобразовательной организацией)»: приказ Министерства труда и социальной защиты РФ от 19.04.2021 № 250н // Официальный интернет-портал правовой информации [сайт]. – URL: https://toipkro.ru/content/files/documents/podrazdeleniya/uprav/proekt_PS_rukovoditelya_O.pdf (дата обращения: 10.09.2021)
2. Гущина, Т. Н. Наставничество – региональный ориентир профессионального образования в подготовке будущего педагога / Т. Н. Гущина, М. Е. Лавров, В. Е. Смирнов. – Ярославль: Канцлер, 2018. – 130 с.
3. Круглова, И.В. Как организовать наставничество в образовательном учреждении: методическое пособие / И.В. Круглова. – Москва: МГПИ, 2009 – 100 с.

ТЕХНИКИ КОНФЛИКТОЛОГИЧЕСКОГО КОНСУЛЬТИРОВАНИЯ КАК ОСНОВА ОБУЧЕНИЯ МЕДИАЦИИ

*Онишина В.В., канд. пед. наук, доцент
кафедры комплексной безопасности
и физической культуры АСОУ,
Россия, г. Москва;
e-mail: romvale@yandex.ru*

Аннотация. Медиация является одной из форм конфликтологического консультирования. В статье речь пойдет о первой фазе медиации – предмедиации. Особенность этой фазы в том, что клиент эмоционально очень сильно заряжен. Его сознание сужено, он не может логически мыслить. Требуется определенные действия специалиста, ведущие к нормализации состояния. С этой целью можно использовать ряд конкретных психотехник. В статье предлагается описание алгоритмов психотехник.

Abstract. Mediation is one of the forms of conflict counseling. The article will focus on the first phase of mediation - pre-mediation. The peculiarity of this phase is that the client is very emotionally charged. His consciousness is narrowed, he cannot think logically. Certain actions of a specialist are required, leading to normalization of the condition. For this purpose, a number of specific psychotechnics can be used. The article offers a description of the algorithms of psychotechnics.

Ключевые слова: медиация; школьная служба медиации; конфликтология; конфликтологическое консультирование; психотехники; диагностика; рефлексия; эмоциональное реагирование; ресурс; релаксация; ценности и убеждения.

Keywords: mediation; school mediation service; conflictology; conflictological counseling; psychotechnics; diagnostics; reflection; emotional response; resource; relaxation; values and beliefs.

Конфликтологическое консультирование осуществляется специалистом (конфликтологом, психологом, социальным педагогом) или специально подготовленным педагогом в ситуации, требующей разрешения конфликта. Медиация – это одна из форм проведения конфликтологического консультирования, когда стороны заинтересованы в нормализации отношений и согласны на процедуру примирения.

Всевозможные курсы повышения квалификации педагогов и обучение самих школьников, входящих в структуру школьной службы медиации (ШСМ) сразу предлагают изучение основ эффективных переговоров. При этом часто упускается из виду тот факт, что сами переговоры между людьми организуются отнюдь не в начале работы. Фаза *предмедиации* предполагает отдельную поочередную работу с каждым из

участников конфликта. Только затем может последовать фаза непосредственно *медиации*, во время которой оппоненты могут договориться с помощью посредника о своем дальнейшем взаимодействии. Но и этим работа не заканчивается. Следующая фаза – *постмедиация* – предполагает деятельность специалиста в направлении поддержания оппонентов в гармоничном состоянии сознания относительно произошедшего между ними.

Каждая из фаз включает в себя разные принципы работы, которые могут инструментально быть представлены различными психотехниками, способными помочь оппонентам достичь видимого результата.

Данная статья посвящена психотехникам, которыми может воспользоваться специалист в первой фазе работы – предмедиации. Психотехники обладают определенным алгоритмом мыслительных действий, позволяющих повторять желаемый результат снова и снова.

Предмедиация необходима по причине сильной эмоциональной заряженности клиента. Сознание у человека, попавшего в конфликт, в это время сильно сужено. Это значит, что убеждение и уговоры невозможны, поэтому нужны меры, которые приведут во время консультирования человека к эмоциональной стабильности. Только после этого возможны рассуждения. Как правило, не на первой встрече. Предмедиация может длиться несколько встреч.

1. Если клиент способен воспринимать, то данная фаза может включать в себя **информирование**. Оно может осуществляться в режиме вопроса–ответа, в режиме мини-лекции по вопросам, актуальным для данного момента.

2. Во время проведения этой первой фазы специалисту обязательно следует использовать **диагностические образы**. К ним есть требования: образы должны быть понятными, процедура исследования короткой, обязательное возвращение в конце консультации к этому же образу (чтобы консультируемый сам убедился в действенности процедуры консультирования). Обычные тесты, имеющиеся в виду текстовые (особенно объемные), не подойдут в это время. Человеку нужно выговориться, отразить свои эмоции. Тестирование остановит этот процесс, и эмоции уйдут глубже. Можно предложить следующий образ для осознания клиентом своего состояния.

Психотехника «Точка сознания»

Точка сознания – это восточный образ спокойствия и гармоничного состояния сознания. Представьте себе круг с точкой в центре. Теперь представьте, что ваше сознание идентично этой точке. Наблюдайте. Если ваше состояние спокойно, ресурсно, адекватно, то точка будет оставаться на месте в центре. Если ваше состояние менее гармонично, вас что-то волнует, расстраивает, озлобляет – точка будет двигаться внутри круга. Если состояние крайне нестабильно (в моменте, или при воспоминании о каком-то негативном событии, или вообще представлении чего-то неприятного), то образ точки может вообще «вылетать» за границу круга. У консультируемого, скорее всего, на первоначальном этапе будет разбалансировка точки. Идеально, если после первой консультации точка встанет в центр круга.

3. Может так получиться, что на первой фазе станет ясно, что клиенту нужны специфические **психотехники для релаксации**. Подойдут техники работы с дыханием, телом, образами [4].

Например, в работе с *телом* хорошо использовать технику ТЭС (техника эмоциональной свободы). Она предполагает простукивание акупунктурных точек по определенной схеме и дает быстрый результат через 3–5 минут. Человек успокаивается и может дальше рассуждать [1]. Техника универсальна для решения любого вопроса. И примечательно то, что человек сможет ее повторить самостоятельно в любой момент.

Это может быть техника *дыхания*. Например, можно наблюдать за вдохом: как далеко проходит, какой объем воздуха вбирается, что происходит на этапе, когда вдох заканчивается, а выдох еще не наступил и наоборот, выдох совершился, а вдоха еще нет. Можно выдох делать в два раза длиннее вдоха (можно так подышать несколько минут с человеком).

Эти дыхательные практики приводят к состоянию релаксации. Она, в свою очередь, целительна для человека, так как создает базовое условие для включения саморегуляции (на физическом, психическом и духовном уровнях). На физическом уровне идут изменения в выработке гормонов (давление снижается или повышается до нормы), на психическом уровне появляется спокойствие, на духовном – начинается переоценка того, что произошло. В спокойном состоянии человек думает иначе, не так как в стрессе или психологической травме, в которые может попасть в результате конфликтного взаимодействия.

Техники релаксационной работы с *образами* многогранны. И если специалист подготовлен, то можно сразу использовать, например работу с метафорами.

Ниже приведен пример с бушующим морем. На его месте может быть «цунами» – водная стихия; «лесной пожар», «вулкан» – огненная стихия; «вихрь», «буран» – воздушная стихия; «землетрясение», «сель» – стихия земли и т.п.

Психотехника «Море»

Подумайте о чем-то, что вызывает у вас гнев, раздражение и т.п. Что вы видите, слышите, чувствуете? Более внимательно прислушайтесь к своему телу. (Напоминаем, что в момент воспоминания ваш организм начинает вырабатывать самый настоящий адреналин, а, следовательно, ваше дыхание может стать прерывистым, сердце заработать в другом режиме.) Теперь представьте, что ваше состояние равно в картинке образу какого-то моря. И внимательно рассмотрите, что же за море у вас получилось. (Как правило, в этой технике люди на экране внутреннего взора видят темные, бушующие волны, часто грозовое небо и тонущие корабли). Что вы видите, слышите, чувствуете? С образом моря нужно слиться. «Бушевать» или намеренно двигать картинку в направлении проживания образа бури нужно до момента, когда на экране внутреннего взора появится образ спокойного моря. На психологическом уровне будет спокойствие, тепло – на физическом уровне.

4. **Отражение эмоций**, ее осознание – это еще один важный этап в предмедиации. Способы работы, разумеется, могут быть разными: возможен разговорный жанр с выявлением проблемы и запроса консультируемого. Наиболее эффективным приемом в этом случае оказывается беседа, включающая в себя проговаривание испытываемых эмоций. Если эмоция названа, то она начинает ослабляться. Почему так важно эмоцию отражать, т.е. осознавать, называть, решать, что именно с ней делать (оставлять, нейтрализовывать, трансформировать). В обществе нет готовых формул управления эмоциями. Скорее, наоборот. Все происходит по умолчанию. И это не является здоровой стратегией.

Взаимодействие с эмоциями начинается сразу после рождения, но никто, кроме родителей, не сможет научить ребенка их контейнировать, предъявлять, говорить о них и трансформировать их. Специалисту в области конфликтологии, психологии, медиации часто приходится эту нишу заполнять уже у взрослых людей.

По своей сути существует не так уж много способов выражения эмоций, вернее, они укладываются в четыре базовых конструкции. Начинается все в тот момент, когда ребенок совсем маленький. Он может только крутиться в пеленках, показывая свое недовольство, как вариант – плакать. Грустно, больно, страшно, противно – варианты плача будут разными, но идея одна – надо плакать.

Ребенок становится старше и может уже на уровне поведения себя как-то проявить: забиться в угол, если страшно; ударить или укусить бабушку, если что-то не так; с разными людьми вести себя по-разному и т.п. Наступает и момент символического выражения эмоций: можно нарисовать «бьяку-закоряку», когда плохо; сложить замечательный пазл, когда хорошо или что-то создать в физическом мире (испечь пирог).

Самая сложная конструкция *вербальная*. Она вызревает к моменту, когда освоены все предыдущие (телесная реакция, поведенческая, символическая). Сложная она потому, что маленький ребенок технически еще плохо говорит и находится на доморальном уровне развития, поэтому легко может заявить: «Бабушка, ты дура!», а маме может сказать: «Ты плохая, я тебя не люблю».

Если такое случится, то взрослые могут запретить в дальнейшем ребенку выражать свое настроение. Он будет подвергнут наказанию. И с этого момента вербальное самопроявление будет ограничено. Это ограничение является важным противоречием в умении подростка или взрослого человека говорить о важном, выражать эмоциональное состояние и воспринимать сигналы другого человека.

Все эмоции – это сообщающиеся сосуды. Если ребенку запрещали злиться, радоваться сильно и плакать (не по делу), то, скорее всего, вырастет тревожный человек, постоянно сдерживающий свои чувства (и не осознающий их). Поэтому важно донести до консультируемого идею, что нужно выражать эмоции. Сделать это можно через *тело*: плач и крик помогают избавиться от избыточной эмоциональной реакции. Но только речь идет о контролируемых процессах, которые поддерживает специалист.

Работая через *поведение* можно не закатывать истерики и не хлопать дверью, а провести ряд техник, помогающих завершить реакцию. Это ритмичные движения руками и ногами, призванные сбросить излишний потенциал эмоции.

Более подготовленными специалисты по ряду причин оказываются к работе с *символами*. Здесь хорошо использовать наработки арт-терапии (лепить, рисовать, выкладывать мозаику, устраивать театральное представление по мотивам своего конфликта, создавать режиссерский замысел происшествия и т.п.).

Сложнее всего для консультанта и консультируемого оказывается *вербальный* способ отреагирования эмоции, потому что есть запрет (как правило), нет культурных навыков для самовыражения состояния.

В идеале, когда будет осуществляться этап медиации, нужно будет предложить оппонентам формулу «Я-высказывания», потому что до этого они в конфликтную зону

вошли через «Ты-высказывание» (например, незрелый способ говорения маленького ребенка в «Ты-высказывании»: «Бабушка, ты дура!»), обвиняя друг друга, демонстрируя неуважение.

«Я-высказывание» – это три базовых позиции: 1) случилось то-то (факт); 2) я чувствую то-то (моя эмоция); 3) мне хотелось бы так-то и так-то (пожелания и договоренности).

Но нужно признать, что техника «Я-высказывание» как навык самовыражения является высшим пилотажем. Ей обучают, как правило, сначала письменно, потому что не хватает духа сказать все в глаза человеку, который находится перед тобой. Поэтому представляется важным перед обучением этой технике говорения использовать еще одну практику, которая не предполагает реальной встречи со своим обидчиком.

Психотехника «Три шага»

Подготовительный шаг. Подумай о неприятной ситуации (человеке).

Представь неприятного человека примерно в трех метрах от себя. И сделай шаг вперед. Можно мысленно следить за выражением его лица.

Первый шаг. ФАКТ. Сделать шаг по направлению к «обидчику» и озвучить факт (желательно одним предложением).

ФАКТ: ЧТО ПРОИЗОШЛО (МЕЖДУ НАМИ).

Второй шаг. ВЫРАЖЕНИЕ ЭМОЦИИ: Я ЧУВСТВУЮ по этому поводу.... (ГНЕВ, СТРАХ, ПЕЧАЛЬ...)

Третий шаг. ВЫРАЖЕНИЕ ПРЕТЕНЗИИ:

- ТЫ НЕ ДОЛЖЕН БЫЛ...
- Я НЕ ОБЯЗАН...
- НИКОГДА НЕ СМЕЙ ТАК ДЕЛАТЬ...

Применение техники ведет к разрядке эмоции, как если бы все было высказано реальному обидчику.

При определенной практике шаги можно делать только мысленно.

5. Осознание системы ценностей клиента, а также помощь в трансформации убеждений на более экологичные – это важная задача всего процесса консультирования. Но на фазе предмедиации можно задать как минимум следующий вопрос: «А что для тебя это значит?» (то, что произошло; то, как тебе ответили; что из этого вышло; состояние дел на сегодня и т.п.)

Психотехника «Что для тебя это значит?»

Существует яркая метафора горячего ножа, входящего в масло. Таким ножом легко масло отрезать и намазывать. Так вот фраза: «А что для тебя это значит?» – может повторяться с углублением в ответ. Например, в ответ на вопрос, что для тебя значит то, что произошло, человек отвечает, что теперь он не может общаться с кем-то так, как раньше это делал. Специалист задает снова этот же вопрос: «Ты не можешь общаться так, как раньше, а что это для тебя значит?» Следует ответ: «Это предполагает, что у меня теперь нет друга». Вопрос повторяется: «Теперь нет друга, а что это, в свою очередь, означает?» Ответ: «Я теперь совершенно один в классе, даже не с кем словом обмолвиться».

Далее процедура повторяется. Таким образом, мы выходим на глубинную проблему, установку, противоречие, идею, убеждение. Когда становится понятнее, что человек потерял в результате конфликта, можно уже переходить к мотивации через создание ресурсного состояния сознания.

6. Ресурсирование состояния – это тоже сквозная практика в консультировании. Может осуществляться как с помощью техник работы с телом, дыханием, образами, так и специально задаваемых вопросов, которые включают логическую составляющую. Например, это специальные мотивирующие вопросы, которые могут задаваться подряд или вразбивку, в зависимости от индивидуальных особенностей клиента и этапов работы.

Психотехника «Мотивирующий вопрос»

- Чего ты хочешь вместо того, чего не хочешь?
- А что произойдет, если сделать ... (так-то)?
- Что ты можешь сделать хорошего для себя прямо сейчас (как ты можешь улучшить свое настроение, состояние физическое, психическое или духовное)?

Каждый из вопросов помогает обретению ресурсного состояния сознания в отличие от нересурсного (стрессового, травматичного). И создает базу для перехода в фазу медиации, решению переговорить с обидчиком или пострадавшей стороной.

7. Рефлексия – на этом этапе снова воспроизводятся техники диагностики, которые были использованы на момент вхождения в беседу. Здесь консультант узнает о состоянии клиента на данный момент, убеждается, что первичное эмоционально заряженное состояние ослабло, возвращает клиенту для лучшего осознания его представления относительно конфликта. И в целом спрашивает о произошедших за время консультации изменениях. Для этой цели можно использовать технику «Ромб»,

которая включает в себя четыре базовых вопроса, позволяющих осмыслить свое физическое, психическое и духовное состояние [6].

Психотехника «Ромб»

- Что ты ощущаешь после нашей беседы (происшествия, конфликта)?
- Что ты чувствуешь прямо сейчас?
- Что ты думаешь об этом?
- Что для тебя означает то, что было сделано сегодня (в течение этого часа)?

Каждый из приведенных принципов консультирования на фазе предмедиации: рефлексия, ресурсирование состояния, осознание ценностей, отражение эмоций, релаксация, диагностика и информирование – ведет к трансформации личности клиента [7]. Она, в свою очередь, является базой для второй фазы, самой медиации, где может быть осуществлено примирение сторон.

Список использованных источников

1. Голощапов, А. Тревога, страх и панические атаки. Книга самопомощи /А Голощапов. – Санкт-Петербург: Весь, 2016. – 176 с.
2. Готман, Дж. Эмоциональный интеллект ребенка. Практическое руководство для родителей / Дж. Готман, Дж. Деклер; пер. с англ. Г. Федотовой. – 6-е изд – Москва: Манн, Иванов и Фербер, 2020. – 272 с.
3. Колк ван дер, Б. Тело помнит все: какую роль психологическая травма играет в жизни человека и какие техники помогают ее преодолеть /Б. Колк ван дер. – Москва: Эксмо, 2020. – 464 с.
4. Онишина, В.В. Модель здоровьесбережения школьников в процессе учебной деятельности / В.В. Онишина / Мин-во образования Московской обл., Академия социального управления. – [Б. м.]: АСОУ, 2015. – 140 с.
5. Онишина, В.В. Развитие духовного интеллекта младшего школьника в учебном модуле «Основы светской этики» / В.В. Онишина. – Москва: Ювента, 2015. – 64 с.
6. Онишина В. В. Развитие эмоционального интеллекта младшего школьника в учебном модуле «Основы светской этики» / В.В. Онишина. – Москва: Ювента, 2014. – 64 с.
7. Онишина, В.В. Технология развития лидерских качеств руководителя / В.В. Онишина; Мин-во образования Моск. обл., Академия социального управления. – [Б. м.]: АСОУ, 2015. – 148 с.

АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ОКАЗАНИЯ ПЕРВОЙ ПОМОЩИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ

*Румянцев С.Н., канд. пед. наук, доцент
кафедры комплексной безопасности и
физической культуры АСОУ, Россия,
г. Москва;
e-mail: rusenik@mail.ru;*

*Каргин А.Н., канд. мед. наук, доцент
кафедры комплексной безопасности и
физической культуры АСОУ, Россия,
г. Москва;
e-mail: karginan@mail.ru*

Аннотация. Вопросы обучения педагогических работников приемам оперативного оказания первой помощи обучающимся, владение навыками умелого использования медицинских средств, которыми укомплектованы аптечки для оказания первой помощи при неотложных ситуациях являются одними из важнейших направлений комплексной безопасности образовательных организаций. Динамичное развитие нормативной правовой базы, регламентирующей указанную сферу охраны труда и безопасности образовательного процесса, требует внимания к юридическим аспектам регулируемых отношений, для того чтобы в процессе регулирования не произошло потери и искажения здравого смысла. Анализ нормативных документов показывает, что в этой сфере есть необходимость более четкой регламентации деятельности на уровне подзаконных актов.

Abstract. The issues of teaching staff the techniques of rapid first aid to students, the skills of skillful use of medical devices, which are equipped with first aid kits for emergency situations-are one of the most important areas of comprehensive safety of educational organizations. The dynamic development of the regulatory framework regulating the specified sphere of occupational health and safety of the educational process requires attention to the legal aspects of regulated relations, so that in the process of regulation there is no loss and distortion of common sense. The analysis of regulatory documents shows that in this area there is a need for more precise regulation of activities at the level of by-laws.

Ключевые слова: первая помощь; посты для оказания первой помощи; аптечки для оказания первой помощи работникам; состояния при которых оказывается первая помощь; медицинские изделия, которыми комплектуется аптечка для оказания первой помощи.

Keywords: first aid; first aid posts; first aid kits for first aid workers; conditions in which first aid is provided; medical devices that complete the first aid kit.

В процессе ведения дополнительных профессиональных программ повышения квалификации и переподготовки по направлению «Комплексная безопасность образовательных организаций» предусмотрена тематика по вопросам оказания первой помощи в образовательных организациях.

Изучение и анализ нормативных актов, регламентирующих обучение, организацию и оказание первой помощи в образовательных организациях показывают, что имеются определенные пробелы в подзаконных нормативных документах, регламентирующих указанное направление правового регулирования образовательной деятельности.

Трудовой кодекс РФ от 30.12.2001 № 197-ФЗ (ред. от 09.03.2021) в ст. 223 «Санитарно-бытовое обслуживание и медицинское обеспечение работников» в соответствии с требованиями охраны труда предписывает работодателям (в том числе и руководителям образовательных организаций) организацию постов для оказания первой помощи, укомплектованных аптечками для оказания первой помощи.

В соответствии с постановлением Правительства РФ от 19.06.2012 N 608 (ред. от 19.03.2021) «Об утверждении Положения о Министерстве здравоохранения Российской Федерации» к полномочиям Минздрава России (п. 5.2.12) относятся *требования к комплектации* медицинскими изделиями аптечек, упаковок, наборов и *комплектов для оказания первой помощи*, а также к комплектации лекарственными препаратами и медицинскими изделиями упаковок, наборов, комплектов для оказания первичной медико-санитарной помощи, скорой медицинской помощи, специализированной медицинской помощи и паллиативной медицинской помощи.

Однако ни в одном из подзаконных нормативных актов не содержится указание, где должны находиться посты первой помощи, какое количество постов должно быть из расчета контингента работающих и количества зданий, в которых находятся работники.

Специфика образовательных организаций заключается в наличии наряду с работниками такой категории, как обучающиеся (воспитанники, учащиеся, студенты, аспиранты, слушатели). В соответствии с Федеральным законом «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ст. 67, ч.1) получение дошкольного образования в образовательных организациях может начинаться по достижении детьми возраста двух месяцев. Получение начального общего образования в образовательных организациях начинается по достижении детьми возраста шести лет и шести месяцев

при отсутствии противопоказаний по состоянию здоровья, но не позже достижения ими возраста восьми лет.

В соответствии со статьей 41 Федерального закона №273-ФЗ охрана здоровья обучающихся включает в себя в том числе:

обеспечение безопасности обучающихся во время пребывания в организации, осуществляющей образовательную деятельность;

профилактику несчастных случаев с обучающимися во время пребывания в организации, осуществляющей образовательную деятельность;

проведение санитарно-противоэпидемических и профилактических мероприятий;

обучение педагогических работников навыкам оказания первой помощи.

В соответствии с приказом Минобрнауки России от 27.06.2017 № 602 (ред. от 01.07.2019) «Об утверждении Порядка расследования и учета несчастных случаев с обучающимися во время пребывания в организации, осуществляющей образовательную деятельность» руководитель организации (или уполномоченное им лицо), осуществляющей образовательную деятельность, при наступлении несчастного случая обязан немедленно организовать оказание первой помощи пострадавшему и, при необходимости, доставку его в медицинскую организацию.

Однако ни в одном из подзаконных актов не определено, какие аптечки (комплекты для оказания первой помощи) должны применяться для оказания помощи детям в образовательных организациях при возникновении неотложных ситуаций.

Действующие нормативные правовые акты (приказ Минздравсоцразвития России от 04.05.2012 № 477н (ред. от 07.11.2012) «Об утверждении перечня состояний, при которых оказывается первая помощь, и перечня мероприятий по оказанию первой помощи» (зарегистрировано в Минюсте России 16.05.2012 № 24183); приказ Минздрава России от 15.12.2020 № 1331н «Об утверждении требований к комплектации медицинскими изделиями аптечки для оказания первой помощи работникам» (зарегистрировано в Минюсте России 10.03.2021 № 62703), (начало действия документа – 01.09.2021; срок действия документа ограничен 01.09. 2027) не содержат указаний о применении «аптечек для оказания первой помощи работникам» для других категорий, не являющихся работниками, а являющихся обучающимися. В связи с этим возникают вопросы, которые не регламентированы действующими нормативными правовыми актами:

1. Могут ли указанные аптечки (должны ли они) применяться в случае необходимости оказания первой помощи детям?
2. Где и в каком количестве должны находиться «аптечки первой помощи», которые предназначены для оказания помощи детям (отдельно от аптечек, которые предназначены для оказания первой помощи работникам, или они также должны находиться на постах первой помощи)?
3. Кто должен следить за актуализацией сроков их годности?
4. Почему, несмотря на требование Трудового кодекса РФ, никаких постов первой помощи в образовательных организациях не создано и до настоящего времени нет никаких распорядительных документов Минтруда, Минобрнауки, Минпросвещения и Минздрава России об их создании?

Еще больше разночтений возникает после изучения действующего приказа Минпросвещения России от 03.09.2019 № 465 «Об утверждении перечня средств обучения и воспитания, необходимых для реализации образовательных программ начального общего, основного общего и среднего общего образования, соответствующих современным условиям обучения, необходимого при оснащении общеобразовательных организаций в целях реализации мероприятий по содействию созданию в субъектах РФ (исходя из прогнозируемой потребности) новых мест в общеобразовательных организациях, критериев его формирования и требований к функциональному оснащению, а также норматива стоимости оснащения одного места обучающегося указанными средствами обучения и воспитания», в котором содержится указание на комплектование помещений общеобразовательных организаций (столовой, снарядной, кабинета начальных классов, кабинетов физики, химии, биологии и экологии, технологии) «аптечками универсальными для оказания первой медицинской помощи». Однако ни при оборудовании кабинета ОБЖ (подраздел 23), ни в профессиональном медико-биологическом классе (подраздел 24. Профильные классы, часть 2), где учебной программой предписывается изучение раздела «Основы медицинских знаний», наличие указанной аптечки почему-то приказом не предусмотрено.

При этом применение указанных аптечек должно осуществляться в соответствии с приказом Минздрава России от 05.11.2013 №822н «Об утверждении Порядка оказания медицинской помощи несовершеннолетним, в том числе в период обучения и воспитания в образовательных организациях». Изучение указанного приказа приводит

к выводу о том, что никакой «аптечки универсальной для оказания первой медицинской помощи» данный приказ не предусматривает.

Поскольку ни в одном из действующих медицинских нормативных документов термин «аптечка универсальная» не упоминается, возникают вопросы:

1. Следует ли под «аптечкой универсальной для оказания первой медицинской помощи», указанной в приказе Минпросвещения России № 465, понимать аптечку для оказания первой помощи работникам (см. Приказ Минздравсоцразвития России от 05.03.2011 № 169н)?
2. Должны ли указанные в приказе Минпросвещения России № 465 помещения быть оборудованы «аптечками для оказания первой помощи работникам»?
3. Почему не определен порядок применения в образовательных организациях профессионального образования и высшего образования в неотложных случаях «аптечек для оказания первой помощи работникам» при оказании помощи обучающимся?

В русле проходящей организационной работы по реформированию нормативной базы, содержащей обязательные требования, и контрольно-надзорной деятельности, в рамках «регуляторной гильотины», по нашему мнению, требуется уточнение и нормативное закрепление положений, определяющих:

какой аптечкой должна оказываться первая помощь обучающимся во всех видах образовательных организаций;

должны ли аптечки учитывать возрастную специфику обучающихся;

где должны храниться такие аптечки, чтобы они обеспечивали оперативную возможность оказания первой помощи при неотложных ситуациях;

сколько аптечек первой помощи должно находиться в образовательной организации в зависимости от объема обучающихся и наличия учебных корпусов;

кто должен отвечать за актуализацию сроков их годности;

какие аптечки должны использоваться в качестве учебного пособия для обучения школьников и студентов оказанию первой помощи?

Анализ комплектации аптечек для оказания первой помощи работникам на предмет соответствия медицинских изделий перечню состояний, при которых оказывается первая помощь, показывает, что отдельные состояния (отсутствие сознания, отравления, травмы и др.) не обеспечены в аптечке первой помощи ничем, в том числе элементарными медицинскими средствами, которые по многолетней практике абсолютно безопасно ранее применялись в необходимых ситуациях

немедицинскими работниками, такими, как нашатырный спирт, перекись водорода 3-5%, настойка бриллианта зеленого, раствор йода спиртовой 5%, и т.п.), что просто противоречит здравому человеческому и медицинскому смыслу.

К сожалению, не все прозрачно и в отношении другого вида помощи, оказываемой в образовательных организациях, – медицинской помощи.

Понятно, что незначительный порез, ссадина, удаленная заноза требуют антисептической обработки и наложения асептической повязки, а не вызова для этого бригады скорой медицинской помощи. Эти вопросы и сегодня решаются в образовательных организациях, в которых имеются отделения медицинской помощи обучающимся (которые раньше назывались медицинским кабинетом), где штатная медицинская сестра или фельдшер оказывают такую помощь. Однако процент образовательных организаций, имеющих отделения медицинской помощи, крайне низок. Реформирование системы образования, оптимизация медицины и бездумная экономия уничтожили то, целесообразность чего была проверена годами.

Приказ Минздрава России от 05.11.2013 № 822н «Об утверждении Порядка оказания медицинской помощи несовершеннолетним, в том числе в период обучения и воспитания в образовательных организациях», очень двусмысленно определяет порядок оказания медицинской помощи несовершеннолетним, оставляя решение этого вопроса на усмотрение учредителя. В нем не указаны расстояния шаговой доступности кабинетов, здравпунктов медицинских организаций, оказывающих первичную медико-санитарную помощь обучающимся образовательных организаций, не имеющих медицинских блоков в помещениях образовательной организации.

Рекомендации по штатной численности медперсонала, указанные в Приложении 2 к указанному приказу, в реальной жизни образовательных организаций не могут быть реализованы. Возможность получения медицинской помощи несовершеннолетними обучающимися в указанном приказе ставится в зависимость от количества обучающихся в образовательной организации, а результативность неотложной помощи – от удаленности медицинских организаций от объекта образования. Но даже в Москве школ, имеющих контингент обучающихся в 2500 и более человек, можно пересчитать по пальцам.

Кроме этого, изучение приказа Минздрава России от 05.11.2013 № 822н приводит к выводу, что медицинская помощь должна оказываться в образовательных организациях только несовершеннолетним, в то время как в образовательных

организациях могут обучаться и обучаются лица старше 18 лет, но порядок оказания медицинской помощи данной категории обучающихся не определен.

Неопределенность в указанных вопросах негативно сказывается на оперативном принятии решений в случае необходимости оказания первой помощи в неотложных ситуациях, а также создает неоправданные риски в случае необходимости получения обучающимися срочной медицинской помощи при отсутствии возможности использовать Скорую медицинскую помощь из-за ее удаленности.

До настоящего времени, несмотря на то, что все образовательные организации по антитеррористическому законодательству признаны объектами массового пребывания людей, не решен вопрос оборудования объектов образования (с численностью обучающихся 1000 и более человек, в том числе и там, где имеются штатные медицинские работники) автоматическими внешними дефибрилляторами (АНД). Во многих цивилизованных странах Западной Европы и Америки (Германия, Греция и др.) начиная с 2000 г. такими приборами оснащены все места массового пребывания людей, включая аэропорты, наземный общественный транспорт и в первую очередь образовательные учреждения. В нашей стране была продемонстрирована готовность оснастить такими приборами гостей и участников зимней Сочинской олимпиады 2014 г., однако оборудование медицинских пунктов осуществлялось дефибрилляторами фирмы «ZOLL» (производства США). Эти приборы производятся и в России, но в связи с отсутствием на них госзаказа до настоящего времени не удается расширить их производство. Внесенный в Государственную думу РФ законопроект о дефибрилляторах № 466977-7 «О внесении изменения в статью 31 Федерального закона «Об основах охраны здоровья граждан в Российской Федерации» в части оказания первой помощи с использованием автоматических наружных дефибрилляторов в первом чтении был положительно рассмотрен в 2019 г., но решения по данному, вполне логичному и разумному предложению до сих пор не принято.

На наш взгляд посты первой помощи в образовательных организациях, оборудованные аптечками первой помощи, должны быть совмещены с постами охраны, куда в первую очередь приходит информация о всех происшествиях на территории объекта. Назначение ответственных и порядок применения аптечек первой помощи должны быть определены локальным нормативным актом организации, так же как и порядок обучения преподавателей (учителей) оказанию первой помощи при неотложных ситуациях.

Кроме аптечки на посту первой помощи, совмещенном с постом охраны, аптечки для оказания первой помощи должны быть в помещениях, определенных приказом Минпросвещения России от 03.09.2019 № 465. Для обучения правильному оказанию первой помощи в рамках предмета ОБЖ по тематике раздела «Основы медицинских знаний и здорового образа жизни» аптечки также должны входить в комплект оборудования кабинета ОБЖ и профессионального медико-биологического класса.

Таким образом, анализ нормативных документов, регламентирующих процесс оказания первой помощи обучающимся в образовательных организациях, показывает, что на уровне подзаконных актов он требует более предметного регулирования с учетом возрастной специфики дошкольных, общеобразовательных и профессиональных образовательных организаций. Система оказания первой помощи в образовательных организациях включает триаду вопросов: нормативной регламентации, регулирования процесса подготовки персонала (учителей, профессорско-преподавательского состава, администрации) и обучающихся оказанию первой помощи, а также наличия соответствующей материальной базы. Однако без четко определенной нормативной регламентации данного направления комплексной безопасности образовательных организаций выполнить остальные требования по обучению чему? Оказанию первой помощи? и средствам его обеспечения просто невозможно.

Для выработки качественных подзаконных нормативных актов, регулирующих указанную сферу, считаем целесообразным инициировать обсуждение указанной проблематики в ходе проходящего реформирования законодательства об обязательных требованиях и контрольно-надзорной деятельности, с участием широкой медицинской и педагогической общественности. Введение в 2019 г. внештатной должности Главного специалиста по первой помощи в Министерстве здравоохранения РФ, а также в федеральных округах должно ускорить изменение ситуации в лучшую сторону. К настоящему времени не каждое министерство пока еще смогло создать согласительную межведомственную комиссию, которая должна компетентно реализовать решение общей проблемы – заботы о сохранении здоровья российских граждан.

Список использованных источников

1. Конституция Российской Федерации. Официальное издание. – Москва: Эксмо, 2021. – 32 с. – ISBN 978-5-04-158972-1.

2. Трудовой кодекс Российской Федерации: Федеральный закон от 30.12.2001 №197-ФЗ (ред. от 09.03.2021) // Официальный интернет-портал правовой информации: [сайт]. – URL: www.pravo.gov.ru. (дата обращения:24.10.2021).
3. Об основах охраны здоровья граждан в Российской Федерации: Федеральный закон от 21.11.2011 № 323-ФЗ (ред. от 22.12.2020) // Официальный интернет-портал правовой информации: [сайт]. – URL: www.pravo.gov.ru (дата обращения:24.10.2021).
4. Об образовании в Российской Федерации: Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 24.03.2021) // Официальный интернет-портал правовой информации: [сайт]. – URL: www.pravo.gov.ru (дата обращения:24.10.2021).
5. Об обязательных требованиях в Российской Федерации: Федеральный закон от 31.07.2020 № 247-ФЗ // Официальный интернет-портал правовой информации: [сайт]. – URL: www.pravo.gov.ru (дата обращения:24.10.2021).
6. Об утверждении требований к комплектации медицинскими изделиями аптечки для оказания первой помощи работникам. Приказ Минздрава России от 15.12.2020 N 1331н «(Зарегистрировано в Минюсте России 10.03.2021 N 62703)
7. Об утверждении перечня состояний, при которых оказывается первая помощь, и перечня мероприятий по оказанию первой помощи: приказ Минздравсоцразвития России от 04.05.2012 № 477н (ред. от 07.11.2012) // Официальный интернет-портал правовой информации: [сайт].– URL: www.pravo.gov.ru (дата обращения:24.10.2021).
8. Об утверждении Порядка оказания медицинской помощи несовершеннолетним, в том числе в период обучения и воспитания в образовательных организациях: приказ Минздрава России от 05.11.2013 № 822н (ред. от 21.02.2020) // Официальный интернет-портал правовой информации: [сайт]. – URL: www.pravo.gov.ru (дата обращения:24.10.2021).
9. Об утверждении требований к комплектации медицинскими изделиями аптечки для оказания первой помощи пострадавшим в дорожно-транспортных происшествиях (автомобильной): приказ Минздрава России от 08.10.2020 № 1080н // Официальный интернет-портал правовой информации: [сайт] . – URL: www.pravo.gov.ru (дата обращения:24.10.2021).
10. Об утверждении требований к комплектации медицинскими изделиями аптечки для оказания первой помощи работникам: приказ Минздрава России от 15.12.2020 № 1331н // Официальный интернет-портал правовой информации: [сайт]. – URL: www.pravo.gov.ru (дата обращения:24.10.2021).
11. Об утверждении перечня средств обучения и воспитания, необходимых для реализации образовательных программ начального общего, основного общего и среднего общего образования, соответствующих современным условиям обучения, необходимого при оснащении общеобразовательных организаций в целях реализации мероприятий по содействию созданию в субъектах РФ (исходя из прогнозируемой потребности) новых мест в общеобразовательных организациях, критериев его формирования и требований к функциональному оснащению, а также норматива стоимости оснащения одного места обучающегося указанными средствами обучения и воспитания: приказ Минпросвещения России от 03.09.2019 № 465 // Официальный интернет-портал правовой информации: [сайт]. – URL: www.pravo.gov.ru (дата обращения:24.10.2021).

12. Об утверждении Порядка обучения по охране труда и проверки знаний требований охраны труда работников организаций: постановление Минтруда России, Минобразования России от 13.01.2003 № 1/29 (ред. от 30.11.2016) // Официальный интернет-портал правовой информации: [сайт]. – URL: www.pravo.gov.ru (дата обращения: 24.10.2021).
13. Об утверждении санитарных правил СП 2.4. 3648-20 «Санитарно-эпидемиологические требования к организациям воспитания и обучения, отдыха и оздоровления детей и молодежи»: постановление Главного государственного санитарного врача Российской Федерации от 28.09.2020 № 28 // Официальный интернет-портал правовой информации: [сайт]. – URL: www.pravo.gov.ru (дата обращения: 24.10.2021).
14. О создании в организациях санитарных постов с аптечками: письмо Федеральной службы по труду и занятости от 07.11.2012 № ПГ/8351-3-5. – URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70173604/> (дата обращения: 24.10.2021).
15. Базовая поддержка витальных функций и автоматическая наружная дефибриляция. Руководство для провайдера курса / European resuscitation Council; перевод Национального Совета по реанимации под ред. В.В. Мороз. – URL: <https://yandex.ru/search/?text=European+resuscitation+Council%3B+%D0%BF%D0%B5%D1%80%D0%B5%D0%B2%D0%BE%D0%B4+%D0%9D%D0%B0%D1%86%D0%B8%D0%BE%D0%BD%D0%B0%D0%BB%D1%8C%D0%BD%D0%BE%D0%B3%D0%BE+%D0%A1%D0%BE%D0%B2%D0%B5%D1%82%D0%B0+%D0%BF%D0%BE+%D1%80%D0%B5%D0%B0%D0%BD%D0%B8%D0%BC%D0%B0%D1%86%D0%B8%D0%B8+%D0%BF%D0%BE%D0%B4+%D1%80%D0%B5%D0%B4.+%D0%92.%D0%92.+%D0%9C%D0%BE%D1%80%D0%BE%D0%B7&lr=213&clid=2186621> (дата обращения: 24.10.2021).
16. Каргин, А.Н. Первая помощь пострадавшим при дорожно-транспортных происшествиях: учебно-методическое пособие к программе подготовки водителей транспортных средств / А.Н. Каргин. – Москва: [б.м.], 2020.
17. Комплексная безопасность образовательной организации: проблемы и пути решения: материалы IX региональной научно-практической конференции (30 марта 2021) / Мин-во образования Московской обл., Академия социального управления. – Москва: АСОУ, 2020. – 244 с.
18. Макаров, Л.М. Половину детей, у которых на физкультуре остановилось сердце, можно было спасти: интервью телеканалу «Звезда» / Л.М. Макаров. – URL: <https://ria.ru/20190513/1553434073.html> (дата обращения: 24.10.2021).
19. Материалы 2-й Всероссийской научно-практической конференции с международным участием «Первая помощь» (Москва, 8– 9 октября 2020. – URL: <http://firstaid.rudn.ru/> (дата обращения: 24.10.2021).
20. Румянцев, С.Н. Нормативная регламентация комплексной безопасности образовательных организаций: электронное интерактивное сетевое учебно-справочное издание. Справочник нормативных правовых актов, регламентирующих деятельность руководителя (заместителя руководителя по безопасности) образовательной организации по основным направлениям работы в сфере комплексной безопасности

образовательных организаций / С.Н. Румянцев; Мин-во образования Московской обл., Академия социального управления. – Москва: АСОУ, 2021. – 270 с. (третья редакция, актуализированная версия 3.15 содержит НПА по состоянию на 29.03.2021). –URL: <https://asou-mo.ru/antiterroristicheskaia-zashchishchennost-obrazovatelnoi-organizatsii> (дата обращения 29.03.2021).

21. Соленов, Ю.А. Актуальные организационно-правовые аспекты оказания первой помощи в образовательных учреждениях / Ю.А. Соленов // Гражданская оборона и защита от чрезвычайных ситуаций в учреждениях, организациях и на предприятиях. –2020. – № 8. – С. 319–328.

ИЗМЕНЕНИЕ РОЛИ УЧИТЕЛЯ В СВЯЗИ С ПЕРЕХОДОМ ШКОЛЫ НА НОВЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ СТАНДАРТЫ

*Румянцева Т.Г., зам. директора по
УВР, учитель русского языка и
литературы ГБОУ СОШ № 661,
Россия, г. Санкт-Петербург;
e-mail: rummyantseva7@yandex.ru*

Аннотация. В статье охарактеризованы изменения в деятельности педагога, работающего по ФГОС; представлены показатели результативности педагогической деятельности; рассматриваются преимущества и недостатки рейтинговой оценки контроля знаний обучающихся

Abstract. The article describes changes in the activities of a teacher working according to the Federal State Educational Standard; the indicators of the effectiveness of pedagogical activity are presented; the advantages and disadvantages of the rating assessment of the control of students' knowledge are considered.

Ключевые слова: роль учителя в современной школе; изменения в деятельности педагога; профессиональная компетентность; рейтинговая система оценки знаний.

Keywords: the role of teachers in modern schools; changes in the activities of teachers; professional competence; educational paradigm.

Новые федеральные государственные образовательные стандарты выявляют необходимость относиться по-иному к методической работе школы в целом, особенно к ее организации. Требуется изменение традиционной работы школьного методического объединения, направляющего современного учителя на путь компетентностного подхода к обучению. Между тем существует ряд проблем в системе общего и профессионального образования, которые, формально не затрагивая сущность и структуру компетентностного подхода, очевидным образом влияют на возможности его применения [1, с. 2].

Одной из проблем является оценка, выставляемая ученику. Организовать учебно-познавательную деятельность без оценки невозможно: она является одним из регулирующих компонентов деятельности, показателем результативности. Здесь на помощь учителю приходит РНС-рейтинговая накопительная система.

Проблема оценочной функции школы упирается в решение трех основных вопросов:

- 1) целесообразность оценки успехов учеников;
- 2) градация оценки результатов;

3) обеспечение объективности.

Обратиться к рейтингу заставляют недостатки школьной системы оценки знаний, а именно:

узкий диапазон оценок;

субъективность оценки, расплывчатость критериев, отсутствие самооценки;

негуманность системы (ученик не всегда может претендовать на высшую оценку, отвечать, когда хочет);

незначительный объем контролируемого материала у каждого ученика;

отсутствие учета весовой доли оценок;

недостаточное стимулирование активной работы учащихся.

С ноября 2010 г. я ввела в классах, где я преподаю русский язык и литературу, рейтинговую систему оценки знаний. Преимущества, связанные с использованием рейтингового контроля знаний как средства успешного развития компетентности в области русского языка и литературы очевидны, так как они позволяют значительно повысить эффективность деятельности как педагога, так и самих учащихся. Во-первых, стимулируется максимально возможный интерес учащихся к дисциплине в целом. Во-вторых, процесс обучения и контроля охватывает всех учащихся. В-третьих, дух соперничества находит оптимальный выход в форме, которая не вызывает стрессовой ситуации. В-четвертых, развиваются элементы творчества и самоанализа.

Я разработала систему баллов различных форм деятельности учащихся: «премиальные» и «штрафные» баллы, льготы. При этом весь курс по русскому языку разбивается на тематические модули. В каждом модуле планируется система текущего контроля, определяется количество баллов за выполняемое задание, максимальное и минимальное число баллов по каждому виду деятельности, количество и формы рубежного контроля. На первом уроке учащихся необходимо ознакомить с рейтинговой системой, шкалой перевода в традиционную систему оценивания.

На собрании родители учащихся были ознакомлены с методикой работы с целью повышения их заинтересованности.

После изучения каждого модуля я делала выписки о результатах рейтинга по итогам рубежного контроля, усиливая тем самым мотивацию учащихся к самоконтролю.

В рейтинговой системе ученик может поднять свой рейтинг. Например, за своевременность выполнения работы – 1 балл, досрочное выполнение – 2 балла, участие в олимпиадах различного уровня – 5 баллов, компьютерный вариант работы – 5

баллов, аккуратное систематическое ведение рабочей тетради – 10 баллов. Интересно, что учащиеся положительно относятся к идее «штрафных» баллов, даже сами предлагают варианты штрафов.

Преимущества рейтинговой системы:

возможность организовать и поддерживать как работу в классе, так и самостоятельную, систематическую работу учеников в течение всего года;

повышение посещаемости и уровня дисциплины на уроках;

возможность организации соревнования с «идеальным учеником», соответственно повышение мотивации к учебной деятельности и уровня эмоционального настроения учащихся;

акцент на психологические особенности молодежной аудитории;

уменьшение стрессовых ситуаций при получении неудовлетворительных оценок (получая 2 балла ученик понимает, что это не та «двойка», которую тебе выставляют на уроках, а это результат работы. Хуже бывает 0 баллов, в случае неявки на урок);

предсказуемость и объективность итоговой отметки, сознательный подход учеников к ее достижению;

стимулирование творческого отношения к работе.

Недостатки рейтинговой системы:

большая нагрузка на учителя;

недостаточно мотивированные ученики злоупотребляют уменьшением стрессовых ситуаций.

Учитывая свой десятилетний опыт работы с РНС, сравнивая системы оценивания учащихся, я прихожу к выводу, что рейтинговая система имеет преимущество перед традиционной.

Смена образовательной парадигмы в российском образовании – насущная необходимость, продиктованная самой жизнью. Современная реальность ставит перед нами задачи, для решения которых необходимы не только знания, а в первую очередь умение добывать их, пользоваться ими в жизни. Ведь современное образование – это и воспитание личности, и ее развитие, а не только обучение этой личности теоретическим основам наук. Качество и результат педагогического процесса зависят от того, в рамках какой парадигмы он строится. Ведущей составляющей этого процесса является личностно ориентированное взаимодействие учителя и ученика. Если рассматривать парадигму ФГОС, то в ней выделены три основные группы результатов: предметные, личностные и метапредметные. Кроме того, поскольку самым ценным

результатом деятельности системы образования является сформированная личность, соответствующая социальному заказу общества, важнейшей задачей становится изменение позиции педагога по отношению к себе и ребенку как субъектам образовательного процесса, по отношению к педагогической деятельности и по отношению к ее содержанию и результатам.

Еще одной остро стоящей перед школой проблемой сегодня является проблема нравственного воспитания учащихся. Для решения этой актуальной проблемы я много лет провожу акцию милосердия совместно с благотворительным фондом помощи детям «Адвита». Дети любят собираться в группы, но лучше объединяться вокруг хороших дел. Поэтому я решила объединить старшеклассников школы № 580 и учащихся начальной школы № 661 в рамках межшкольного проекта «Подари праздник».

Старшеклассники заранее разделились на группы по количеству классов начальной школы № 661 и подготовили мастер-классы по изготовлению новогодних игрушек. В назначенный день старшеклассники пришли в школу № 661 провели для учащихся начальных классов экскурсию по школе. Потом все собрались в актовом зале, где старшеклассники объявили о начале проекта и показали презентацию, доступно рассказывающую о проблемах детей, больных лейкемией. В зале царил тишина, у многих на глазах были слезы. Потом дети разошлись по классам, и малыши под руководством десятиклассников изготовили новогодние игрушки. Для обсуждения собрались за чаем в школьной столовой. На каждую новогоднюю игрушку был прикреплен логотип, который был выбран по итогам конкурса. Игрушки были выставлены в холле школы № 661, и каждый мог забрать любую поделку в обмен на пачку влажных салфеток. Эти салфетки жизненно необходимы детям, больным лейкемией, так как из-за болезни им нельзя мыться иногда по несколько месяцев. Эти салфетки (около 300 упаковок) мы упаковали в украшенные детьми на уроках труда коробки и передали в благотворительный фонд «Адвита».

Список использованных источников

1. Бермус, А.Г. Проблемы и перспективы реализации компетентного подхода в образовании / А.Г. Бермус // Интернет-журнал «Эйдос». – 2005. – 10 сент. – URL: <http://www.eidos.ru/journal/2005/0910-12.htm> (дата обращения: 10.09.2021).
2. Болотов, В.А. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе / В.А. Болотов, В.В. Сериков // Педагогика. – 2003. – № 10 – С. 8-14.

**МЕНЕДЖМЕНТ В СФЕРЕ ОБРАЗОВАНИЯ (АДАПТАЦИЯ МОЛОДЫХ
УЧИТЕЛЕЙ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В ШКОЛАХ)**

*Серебрянская В.Н., канд. филос. наук,
доцент кафедры иностранных
языков и методики их преподавания
АСОУ, Россия, г. Москва;
e-mail: serebrjanskaja46@rambler.ru;*

*Веренцова В.В., бакалавр филологии,
ИП Веренцова В.В., Россия, г. Москва;
e-mail: v.verentsova@yandex.ru*

Аннотация. В представленной статье анализируются теоретические и практические аспекты менеджмента в сфере образования. В частности, рассмотрена проблема адаптации молодых учителей, преподающих иностранные языки в общеобразовательных школах.

Abstract. In the presented article, the author analyzes theoretical as well as practical aspects of management in the field of education. In particular, the problems of adaptation of young teachers of the English language in secondary schools are considered.

Ключевые слова: образование; управление; менеджмент; адаптация.

Key words: education; control; management; adaptation.

Актуальность исследуемой тематики базируется на том, что современная система менеджмента обрела новые тенденции в силу смены классической парадигмы. Цифровизация общества, инновационное развитие привели к автоматизации управленческих операций во всех сферах человеческой деятельности. Данные изменения затронули и менеджмент в сфере образования.

Технологии, которые играют ключевую роль в создании онлайн-классов, создают множество проблем, одной из которых является проблема справедливости, так как у некоторых учащихся нет доступа к Интернету и личным обучающим устройствам. Это является одной из трудностей, заставляющих учителей приспосабливаться к существующим обстоятельствам и проявлять более творческий подход к стратегиям обучения.

Из-за пандемии изменились два важных фактора. Педагогическая адаптация оказалась решающей, поскольку традиционные модели чтения лекций не переносятся зеркально в среду дистанционного обучения независимо от типа используемого канала (радио, телевидение, мобильные устройства, онлайн-платформы и т. д.). Учителям

теперь необходимо корректировать свои методы обучения, проявлять творческий подход, чтобы поддерживать вовлеченность учащихся в учебный процесс, поскольку, когда ребенок занимается дома, он чаще всего оказывается без среды, поддерживающей обучение.

Правительства и министерства образования некоторых стран солидарны в этом с учителями. В северных частях стран, где основным каналом дистанционного обучения является радио, для учащихся открыта «прямая» и бесплатная телефонная линия, по которой они могут звонить учителям и задавать вопросы, а расписание радиуроков дает детям время, чтобы помочь своим семьям в повседневных делах.

Пандемия изменила то, как учителя распределяют свое время между преподаванием, взаимодействием с учениками и административными задачами. В РФ, согласно опросу, проведенному Росстатом, 83% учителей не думали о своей готовности к дистанционному обучению, 67% беспокоились о пользе такого образования, 38% чувствовали усталость от замедления темпов урока и лишь менее 10% были счастливы или удовлетворены процессом обучения. Пандемия высветила необходимость гибкости в проведении занятий и увеличения времени на взаимодействие учеников и учителей.

В своей трудовой жизни учителя часто сталкиваются со сложными и неопределенными ситуациями, которые требуют осторожного подхода и приспособляемости. Это может включать корректировку темпа уроков, чтобы лучше вовлекать учащихся в учебный процесс, минимизирование разочарования, когда результаты не соответствуют задуманному плану и даже когда появляются трудности во время общения педагога с коллегами и родителями. Способность адаптироваться играет важную роль в помощи учителям при выполнении требований, предъявляемых к их работе. Это обстоятельство особенно важно в наши весьма тяжелые времена, когда вспышка коронавируса привела к беспрецедентным сбоям не только в образовании, но и почти во всех сферах жизни и деятельности человека.

Учителя, родители, выпускники и члены сообщества могут выступать в качестве менеджеров в управленческом комитете и участвовать в принятии решений по вопросам руководства школой и классом, а функции директора школы – управлять школой и формулировать политику, которая наилучшим образом соответствует потребностям школы, родительского сообщества, а также общим интересам учащихся.

Управление образованием – одна из трех пересекающихся концепций, наряду с управлением образованием и лидерством в образовании [1]. Эти три концепции

связаны, но, тем не менее, имеют различия в определениях в зависимости от того, где применяются данные термины. Сложность управления образованием как концепции подтверждается включением в него связанных второстепенных, но важных понятий, таких как этика, культура и разнообразие, в рамках различных систем образования. Общая цель управления образованием состоит в том, чтобы эффективно и действенно создавать и поддерживать среду в образовательных учреждениях, которая продвигает и регулирует эффективное преподавание и обучение, но то, как эти ключевые цели ставятся и какие средства, с помощью которых они достигаются, применяются, высвечивает значительные различия в обучении в зависимости от системы или уровня образования в разных образовательных культурах. Стремясь достичь этих целей, менеджеры в области образования посредством вдумчивого практического применения принципов управления привлекают и организуют доступные ресурсы общества для достижения целей в области образования, которые были поставлены политическими лидерами, представляющими верхушку сообщества.

Таким образом, различные образовательные цели, поставленные разными обществами, которым должны следовать менеджеры в сфере образования на всех уровнях образовательной системы, по определению, изменяются вместе с изменяющимися социально-экономическими условиями в обществе и разрушением, вызванным быстрым развитием цифровых технологий, используемых в качестве управления инструментами обучения и воспитания.

Управление образованием, регулируя предусмотренные изменения, должно реагировать на незапланированные разрушительные последствия, вызванные быстрыми преобразованиями как в социальных структурах, так и в национальных субкультурах в сфере достижения цифровых технологий [2]. Именно здесь кроется элемент лидерства в области обучения, который направляет и преобразует весь процесс управления и администрирования образованием, где он приобретает особое значение. Лидерство включает профессиональную этику как менеджеров, так и учителей и выражается в активной жизненной и профессиональной позициях, которые помогают учителям стать образцом для подражания как школьников, так и коллег.

Управление образованием должно реагировать как на глобальные, так и на местные изменения вследствие технологических разработок, которые напрямую влияют на преподавание и обучение через изменения в учебной программе с точки зрения педагогических практик и методов оценки. Именно в зависимости от того, как

образовательный менеджмент (как дисциплина) развивается для эффективного удовлетворения потребностей образовательных систем при наличии проблем, связанных с технологическими, социальными, культурными и экономическими изменениями, охватившими земной шар в первые десятилетия XXI века, будут определяться эффективность и значимость методов управления в будущем [3]. Действенное и новаторское управление изменениями – основная задача управления образованием на местном, региональном и глобальном уровнях в предстоящие десятилетия.

Каждые несколько месяцев появляются сообщения о плохом самочувствии и высокой степени отсева учителей в течение учебного года, что значительно влияет на учебный процесс. Многие учителя находятся в состоянии стресса или истощения. Каждый год от до 30% российских учителей уходят из профессии. Наряду с этими проблемами сохраняются трудности, связанные с удержанием квалифицированных учителей в определенных географических точках (например, в отдаленных районах) и в определенных предметных областях (например, в области естественных наук).

Переживание перемен, новизны и неопределенности присуще всем людям. Это бывает связано с такими событиями, как начало обучения в школе, переезд на новое место жительства и начало работы на новом месте. В то же время переживания могут вызывать и повседневные события, такие как смена работы, необходимость поиска альтернативного транспорта при цейтноте и появление неожиданных гостей. Способность, благодаря которой мы в состоянии корректировать наши мысли, действия и эмоции, чтобы успешно реагировать на такие ситуации, называется адаптивностью. Адаптивность предполагает умение корректировать то, как мы думаем о ситуации, рассмотреть различные варианты, предпринять различные действия, чтобы лучше ориентироваться в ситуации и свести к минимуму эмоции (например, беспокойство или разочарование), которые могут быть бесполезными или отвлекающими.

В сегодняшнюю цифровую эпоху существует множество образовательных инструментов и платформ, облегчающих общение между учителями и учениками. Ключевым моментом для многих учителей является выбор платформы, знакомой им и их ученикам. Знание возможностей и ограничений в применении образовательных инструментов позволяет эффективно использовать время и беспрепятственно обмениваться информацией в ходе учебного процесса. Учителя учатся управлять своими ожиданиями относительно того, сколько тем они могут пройти в ходе урока.

Они понимают, что несколько факторов, включая физическое разделение и другие отвлекающие моменты в ходе онлайн-занятий на дому, могут помешать им добраться до «финишной черты», которую они задумали при планировании своих уроков.

Чтобы восстановить сильные стороны системы образования, министерствам образования разных стран необходимо будет внедрить те учебные инициативы, которые доказали свою эффективность на этапе дистанционного обучения, и интегрировать их в обычную систему образования. Крайне важно расширять возможности учителей, вкладывая средства в развитие необходимых навыков и наращивание потенциала, чтобы в полной мере использовать ресурсы дистанционного и смешанного обучения. Не менее важно освободить учителей от административных задач, сосредоточить их внимание на том, что является педагогически эффективным, и обеспечить им социальную, эмоциональную и материальную поддержку. Требуется комплексная стратегия социально-эмоционального и психологического мониторинга и материальной поддержки, чтобы обеспечить благополучие учителя, дабы избежать выгорания педагога, особенно начинающего.

Ниже в таблице представлены результаты анализа проблем молодых учителей иностранного языка, с которыми они сталкиваются на первой ступени своей трудовой деятельности в общеобразовательной школе [4, с.73]. Данный анализ – это база для исследования проблем молодых педагогов в рамках адаптационного периода и инструментов минимизации негативных воздействий на молодых учителей в ходе привлечения их для работы на ниве просвещения.

Одна из самых сложных задач молодого учителя – обрести чувство дружелюбия или хладнокровия в ученическом и педагогическом коллективах. Новая модель поведения молодого учителя может быть неэффективной, тогда как его позиции в коллективе останутся прежними. Неуверенность молодого учителя при проведении уроков приводит его в замешательство: его голос кажется ему незнакомым, он чувствует себя не в своей тарелке и выглядит, как ему кажется, довольно неуклюже, поскольку ему не хватает уверенности в себе. А дети в этой ситуации более внимательны к его поведению, они замечают его промахи и быстро ими пользуются. Мальчики, которые считаются более грубыми, и девочки, которые, по мнению многих, более беспечны, могут получать удовольствие от дискомфорта учителя.

Проблемы молодых учителей иностранного языка

Социально-экономические проблемы	Профессиональные проблемы
Невысокий уровень заработной платы.	Качество подготовки в педагогических университетах.
Отсутствие жилья.	Формальный подход к системе наставничества.
Недостаточный уровень юридической поддержки.	Деструктивные взаимоотношения с классом и педагогическим составом учебного заведения.
Отсутствие технической обеспеченности как на уроках так и в быту.	Большая нагрузка на молодого специалиста при низком уровне методической и технической оснащённости классов в отечественных школах.
Высокие транспортные издержки без компенсации со стороны органов образования.	Процесс заполнения документации, связанной со строгой отчетностью.
Равнодушие к проблемам молодых семей.	Низкий уровень практических навыков в области учебно-воспитательной работы.
Дороговизна и отсутствие качественных продуктов в буфетах и столовых общеобразовательных учреждений.	Низкая заработная плата и отсутствие материального поощрения педагогов за ноу хау в учебном процессе
Отсутствие полуфабрикатов в точках питания молодых учителей, позволяющих экономить время на приготовление пищи.	
Отсутствие комфортных условий проживания.	
Нехватка средств на повышение своего культурного уровня	

В таких ситуациях учащиеся проверяют характер и стойкость учителя, а у учителя формируется педагогическая хватка. Если он подкован педагогически, политически и психологически, грамотен, увлечен своей работой, то его действия в подобных ситуациях основываются на здравом смысле, а характер закаляется. Если же он от природы труслив, полон эгоизма и сомнений, то ученики могут воспользоваться его слабостями и регулярно срывать уроки своим неадекватным поведением. Чем четче молодой учитель спланирует свою работу, чем яснее его представления о том, как и зачем ему нужно делать ту или иную работу, тем легче ему обрести самообладание в ученическом коллективе.

Если молодой учитель чуток к ученическим проблемам, любит свою работу, не мыслит своей жизни без педагогики, то из него может получиться достойный наставник, который смело поведет за собой детские коллективы. Такой педагог с радостью будет воспринимать успехи своих учеников и не станет комплексовать из-за мелких промахов. Истинного педагога не смутит визит директора или чиновника из

управления образования. Подобные ситуации не повергнут его в шоковое состояние. Лишь слабый пасует перед руководством, перед учащимися, он делает ошибки и всегда находится в невыгодном положении. Уверенность в себе и хладнокровие – вот плоды педагогического опыта, психологической устойчивости и глубоких знаний в преподаваемой области.

Самообладание, уравновешенность, знание того, что педагог хочет донести до учащихся, и почему он хочет, чтобы это было сделано так, а не иначе, вера в свои собственные способности, настойчивость, толерантность, и глубокое знание предмета придают уверенности молодому педагогу в большом и разношерстном школьном коллективе. Беспокойство, недостаток веры в себя, страх неудачи – все это создает те самые условия, при которых преподаватель теряется в школьном коллективе, а школа для него становится чуждой, безынттересной и пугающей.

Проблемы учителя иностранного языка в первый год работы кажутся ему непреодолимыми: как составить план урока, как рассчитать время преподнесения грамматического и лексического материала, как решить проблемы с поведением учащихся, как найти подход к трудным подросткам, как вовлечь учащихся в учебный процесс – даже самые продвинутые программы обучения в высшем учебном заведении не могут подготовить учителей ко всему, с чем им придется столкнуться в течение первого года их трудовой деятельности.

Как повседневная жизнь полна изменяющихся и неопределенных ситуаций, так и трудовая жизнь молодого учителя не может идти в спокойном русле, она предъявляет учителю массу сложных жизненных ситуаций:

они сталкиваются с учащимися разного возраста, на которых им следует должным образом реагировать;

они сталкиваются с неожиданными ситуациями в классе;

очень часто происходят непредвиденные изменения в расписании, на которые учителю следует спокойно реагировать;

учителю необходимо научиться общаться с коллегами, учениками и их родителями;

учителю необходимо интегрировать новые, изменяющиеся знания в свою педагогическую практику;

учителю необходимо продумывать систему проведения каждого урока и разнообразить методику их проведения;

молодому педагогу следует держать руку на пульсе новшеств в сфере преподавания иностранного языка;

учитель должен быть образцом для подражания и в одежде, и в поведении;

учителю необходимо научиться прощать учащихся и не заострять внимание на их проделках.

Все эти ситуации требуют от молодого учителя адаптации к ученической и педагогической среде. Адаптация может включать корректировку темпа урока, вовлечение учащихся в учебный процесс, минимизирование разочарования, если урок идет не по плану, привлечение учащихся к сотрудничеству на уроке. Адаптивность – это умение учителя, а особенно учителей иностранного языка, приспособливаться к новым условиям, ученическому коллективу и к требованиям администрации.

Мы опросили студентов – выпускников педагогического направления на факультете иностранных языков АСОУ. Студенты ответили на следующие вопросы:

1. Ваши мысли о будущей работе?
2. Как Вы себя видите во время урока?
3. Что бы Вам хотелось изменить в системе преподавания иностранного языка?
4. Что бы Вам хотелось изменить в ходе проведения педагогической практики?
5. Что Вам понравилось и что нет в ходе проведения педагогической практики?

Было опрошено пять выпускников, ответы которых представлены ниже.

Александр

1. Я считаю работу учителя увлекательной и интересной. Во время урока учитель может давать не только полезные знания, но и, общаясь с учениками, подпитывать свой интеллект с помощью учебных фильмов, кино, игр.
2. Во время урока я вижу себя учителем-импровизатором, используя Интернет, видеофильмы.
3. В системе образования я бы изменил следующее: дал бы больше творческой свободы детям, чтобы в старших классах они имели возможность выбирать самостоятельно нужные и полезные им предметы.

Наталья

1. Считаю, что работа учителя – очень достойная профессия. Дети – это наше будущее. В настоящее время многие дети выходят из стен школы невоспитанными и малообразованными. Хочется исправить это печальное

положение. Жажду скорее попасть в школу и заняться обучением и воспитанием детей.

2. Конечно, как и каждому начинающему педагогу, мне хочется , чтобы дети внимали каждому моему слову, а я чтобы стала мостиком между ними и взрослой жизнью. Мне хочется на уроках говорить энергично и уверенно, чтобы детям со мной было интересно.
3. Современное поколение не может долго удерживать внимание на предлагаемом материале, поэтому я бы разнообразила уроки фильмами, сценками, играми в русле подаваемого материала. Мыслей много на этот счет, единственное, хотелось бы сказать, что обучать детей нужно через новые технологии, необычные темы , познавательные видео , так, чтобы детям хотелось идти на уроки.
4. Нам нужно больше лекций о том, с чем мы можем столкнуться в школе, как вести себя в неординарных ситуациях. Нас нужно готовить к реалиям школьной жизни. Хотелось бы вести уроки на пару с опытными преподавателями. Нам нужно набираться педагогического опыта.
5. У меня были отзывчивые учителя, которые понимали как мне, студентке, нелегко даётся практика.

Муминамо

1. Считаю, что работа учителя заслуживает похвалы. Учитель учит учащихся формулировать свои мысли. Кроме того обучение на факультете иностранных языков дает возможность подрабатывать во время учебы. Можно вести частные уроки, работать переводчиком. Это дает нам большие преимущества.
2. Я бы очень хотела (и, надеюсь, это у меня получится) давать детям хорошие знания языка, учить и делиться с ними своим опытом, быть для них примером.
3. Я бы не хотела вносить изменения в систему образования.
4. В ВУЗе я бы больше посвящала лекций практическим занятиям со школьниками со школьниками , а в школе больше бы давала студентам времени на практику.
5. Понравилось общение с учениками, а самостоятельной практики было мало.

Дмитрий

1. Не планирую работать в школе. Просто нужно высшее образование и знание английского языка.

2. На практике было интересно работать с детьми. Вижу себя ответственным учителем.
3. Считаю систему образования достойной. Главное, чтобы ученики были заинтересованы.
4. На практике напрягало заполнение множества документов, а особенно их многочисленная правка и переписывание.
5. Понравилось все, кроме написания документации постскрипtum.

Дарья

1. Будущая работа вызывает у меня положительные эмоции. Я бы хотела работать преподавателем, потому что это интересно и дает возможность помогать людям в развитии интеллекта.
2. Я вижу себя понимающим и справедливым педагогом. Мне хочется выстраивать с моими учениками доверительные отношения. Строгость при этом крайне необходима, чтобы поддерживать дисциплину и сохранять уважение. Иногда я очень мягка, но, возможно, это мой плюс.
3. В первую очередь необходимо повысить зарплату учителям, если этого не сделают, то я, скорее всего, в школе работать не буду. Особенно стоит обратить внимание на учебники по английскому языку. На данный момент учебники английского языка в школе ужасные, нужно пересмотреть их: много теории и мало практики. Всё в куче. В 9–11-х классах стоило бы перераспределить нагрузку с учётом подготовки к экзаменам. Кроме того, некоторым учителям стоило бы поработать с психологом, чтобы изменить свое отношение к детям.

В заключение акцентируем внимание на ключевых выводах по проблеме интеграции начинающих педагогов в школьные коллективы. Руководители школ играют важную роль в налаживании эффективных связей между молодыми и опытными педагогами, между различными уровнями образования и обучения, между молодыми педагогами, семьями учащихся и общественностью – всё это способствует взаимопониманию и слаженной работе при обучении и воспитании подрастающего поколения. При этом и самим молодым педагогам необходимо воспитывать в себе стрессоустойчивость, коммуникабельность, способность отстаивать своё мнение и свои позиции в школьных сообществах, опираясь на глубокое знание предмета, умение продуманно распределять нагрузку, учитывая накопленный веками педагогический опыт.

Управление образованием – это та область педагогики, которая занимается деятельностью образовательных учреждений, процессом планирования, организации и руководства деятельностью школ, эффективным использованием человеческих и материальных ресурсов для достижения целей обучения и воспитания. Это поле деятельности не ограничивается лишь директорами школ. Все стороны, участвующие в процессе образования, должны иметь представление об управлении этой сферой, поскольку жизненно важно помочь педагогическим коллективам успешно функционировать и эффективно реализовывать поставленные цели.

Приспосабливаемость выдвинута как важная составляющая для учителей при постоянном учете изменяющихся требований к преподавательской работе. Наше исследование показало, что адаптивность также может помочь учителям избежать чувства разобщённости и, в свою очередь, избежать более низкой вовлечённости в работу, в использовании новых методик преподавания предмета. Таким образом, адаптивность может быть одним из факторов, который следует учитывать в усилиях по поддержке благополучия учителей, а особенно молодых, и содействию закреплению молодых учителей в новых для них педагогических коллективах.

Учитывая, что принципиальная поддержка также была важным фактором, в нашем исследовании были предложены некоторые идеи для поддержки адаптируемости молодых педагогов на педагогическом поприще. Действия руководителей, такие как приглашение учителей к участию в принятии решений, предоставление учителям возможности выбора учебной программы и разработке школьной политики, учёт мнения учителей по вопросам обучения и воспитания, выражение уверенности в способностях учителей, расширение прав и возможностей педагогов разных возрастных категорий, обеспечение рабочих мест необходимым учебным оборудованием - все эти подходы также помогут молодым учителям адаптироваться на рабочем месте.

Список использованных источников

1. Искрин, Н.С. Менеджмент в образовании: системный подход / Н.С. Искрин, Т.А. Чиканова // Образование и наука. – 2015. – №1 (120). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/menedzhment-v-obrazovanii-sistemnyu-podhod> (дата обращения: 29.08.2021).
2. Лукша, П. Будущее образования: Глобальная повестка - 2010-2013 / П. Лукша, Д. Песков. 2013 – URL: <http://vcht.center/wp-content/uploads/2019/06/6.-Obrazovanie-do-2035.pdf> (дата обращения: 27.08.2021).

3. Осипова, О.П. Подготовка менеджеров образования в условиях его цифровизации: идеи, подходы, ресурсы / О.П. Осипова, О.А. Шклярова // Преподаватель XXI век. – 2019. – № 2-1. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/podgotovka-menedzherov-obrazovaniya-v-usloviyah-ego-tsifrovizatsii-idei-podhody-resursy> (дата обращения: 26.08.2021).
4. Шклярова, О.А., Проектный менеджмент как ресурс развития образовательной организации: практико-ориентированная монография / О.А. Шклярова, В.В. Тиунова. – Москва: 5 за знания, 2018. – 286 с.

ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ СМЫСЛОВОГО ЧТЕНИЯ ПРИ РАБОТЕ С ТЕКСТОМ

*Трунцева Т.Н., канд. пед. наук, доцент
кафедры общеобразовательных
дисциплин АСОУ, Россия. г. Москва;
e-mail: tanya.truntseva@mail.ru*

Аннотация. В статье теоретически обосновывается и обобщается опыт, направленный на реализацию федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования и основных положений Концепции преподавания русского языка и литературы в Российской Федерации. Рассматриваются теоретико-практические аспекты реализации Программы формирования и развития коммуникативных компетенций обучающихся через смысловое чтение текста на уроках гуманитарного цикла. Изложенный автором опыт показал основные возможности комплексной работы в достижении обучающимися метапредметного результата – читательской грамотности.

Abstract. The article theoretically substantiates and summarizes the experience aimed at implementing the Federal State Educational Standard and the main provisions of the Concept of Teaching Russian Language and Literature in the Russian Federation. The theoretical and practical aspects of the implementation of the Program for the formation and development of communicative competencies of students through meaningful reading of the text in the lessons of the humanitarian cycle are considered. The experience presented by the authors has shown the main possibilities of integrated work in achieving a meta-subject result by students - reading literacy.

Ключевые слова: федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования; метапредметный подход; метапредметный результат; смысловое чтение, читательская грамотность.

Keywords: federal state educational standard; metasubject approach; metasubject result; semantic reading, reading literacy.

Особую роль в формировании навыков смыслового чтения обучающихся на уроках гуманитарного цикла как универсального действия, способствующего достижению метапредметного результата – читательской грамотности, играет работа с текстом. В рассматриваемом нами проблемном поле чтение рассматривается как постоянно развивающаяся совокупность знаний, навыков и умений, т.е. качество человека, которое совершенствуется на протяжении всей его жизни в разных ситуациях деятельности и общения. И связывается оно в том числе с читательской грамотностью, т.е. с умением использовать полученные знания для решения жизненных задач [1, с.33].

Отметим, что навык чтения считается базовым для успешного освоения обучающимися содержания любого образования. Сегодня не являются секретом весьма плачевные результаты международных исследований (в том числе и PISA) в области читательской грамотности (навыков смыслового чтения) наших учеников, которые не «умеют сопоставлять разрозненные фрагменты, соотносить общее содержание с его конкретизацией, целенаправленно искать недостающую информацию» [1, с. 17; 6, с.49]. Обеспечить эффективное решение общей для всех предметов педагогической задачи может комплексный подход в организации учебно-познавательной деятельности как условие развития личности, способной к общению в любом культурном пространстве. Именно поэтому в ФГОС начального и основного общего образования сделан акцент на метапредметных результатах, к которым относится «овладение навыками смыслового чтения текстов различных стилей и жанров в соответствии с целями и задачами» [4; 7].

Отметим, что учителя какой гимназии № 5 г. Сергиева Посада – участники академической экспериментальной площадки (АЭП) АСОУ «Развитие профессиональных компетенций учителей в системе подготовки обучающихся к итоговой аттестации по русскому языку и литературе» (научный руководитель – Т.Н. Трунцева, доцент кафедры общеобразовательных дисциплин, канд. пед. наук.), уделяют большое внимание развитию читательской грамотности обучающихся через смысловое чтение текста.

В рамках работы АЭП, реализации Концепции преподавания русского языка и литературы в Российской Федерации учителя предметов гуманитарного цикла гимназии приняли активное участие в региональных научно-практических семинарах «Профессиональные компетенции учителя: опыт аналитической и диагностической деятельности»; «Общеметодологические позиции развития школьного литературного и языкового образования», в которых представили результаты научно-методической деятельности по темам: «Аналитическая и диагностическая деятельность в системе проектирования заданий разного уровня сложности»; «Использование технологии проблемного обучения в аналитической работе на уроках литературы в 5–6-х классах»; «Методические рекомендации к составлению практико-ориентированного учебного пособия «Работа с текстовой информацией». 6 класс»; «Проектирование современного интегрированного урока на основе анализа типичных затруднений. Литература и история. 8 класс»; «Метапредметные связи на уроках гуманитарного цикла в старших классах: из опыта аналитической деятельности учителя»; «Использование

метапредметных связей в формировании коммуникативной компетенции обучающихся на уроках литературы и истории» и др.

Широкий спектр рассматриваемых проблем был связан прежде всего с тем, что на первом этапе работы в рамках АЭП учителям пришлось столкнуться с затруднениями при укреплении связи начального и среднего образования; установления преемственности при переходе из начальной в основную школу. На этапе основного общего образования «заканчивается обучение чтению и начинается чтение для обучения – использование письменных текстов как основного ресурса самообразования, получение нового знания и новых идей с помощью информационных текстов» [3, с.61]. С учетом выявленной проблемы была разработана *модель вступительной диагностической работы* для учеников, поступающих в 5-й гимназический класс.

Цель диагностики – выявить уровни:

сформированности *читательских умений*, при этом главный акцент на первом этапе диагностики делается на следующих умениях: находить информацию; сравнивать и сопоставлять тексты; подбирать к тезису аргументы «за» и «против»; составлять литературно-публицистический текст с использованием содержания предметной области «История», «Обществознание»;

сформированности *навыков смыслового чтения* (способен выявлять буквальный смысл одного или нескольких текстов при отсутствии явной информации или формальных подсказок; способен понимать длинные тексты, находить и связывать единицы информации, содержащейся в самых глубинных слоях, способен давать критическую оценку прочитанному; прочитать текст за ограниченное время и понять его буквальный смысл; способен детально и точно интерпретировать текст в целом, все его части, каждую единицу информации, сообщенной в самых глубинных слоях текста, и каждую неприметную деталь формы, которая лишь косвенно связана с вопросом; способен находить и связывать единицы информации, не сообщенной в явном виде, решать задачи, которые требуют запоминания содержания предыдущей задачи, может сравнивать несколько точек зрения и делать выводы, основанные на информации из нескольких источников).

Диагностика построена на транслировании обучающимися способностей работать с текстом, и включает задания, нацеливающие учеников на поиск информации для осмысления, приведение доказательств, формулирование тезисов рассуждения и

т.д., актуализирующие умения интерпретировать, анализировать, оценивать, преобразовывать и применять текст как источник информации.

Полученные результаты стали учитываться при выборе эффективных инструментов развития навыка смыслового чтения как метапредметного результата. В этой связи в гимназии поэтапно внедряется в практику модель, позволяющая формировать коммуникативные (речевые) компетенции на основе работы с общеучебными текстами у обучающихся в соответствии с уровнем основного общего образования.

Следующим этапом реализации программы АЭП стало уточнение системы планируемых результатов с выделением основных групп умений, формирование которых позволяло бы судить о качестве текстовой компетенции школьников 5–9-х классов. В ее основу был положен следующий принцип: смысловое чтение как метапредметный результат продолжает формироваться в течение всех лет обучения. На этом этапе экспериментальной деятельности нами были уточнены единые требования к формированию общеучебных навыков [1; 5] (см. табл.).

Таблица

Основные речевые умения и планируемые результаты

Класс	Основные речевые умения и планируемые результаты
5	<p>Умение ориентироваться в тексте.</p> <p>Умение письменно излагать свое мнение.</p> <p>Умение объяснять значение слова при помощи синонимов.</p> <p>Владеть техникой чтения.</p> <p>Читать текст бегло, выразительно, интонационно выделяя главную мысль.</p> <p>Вычленять информацию, заданную в тексте в явном виде.</p> <p>Извлекать явно выраженную информацию из учебного текста для ответа на вопрос репродуктивного характера.</p> <p>Использовать текст в качестве стимула для рассуждений на основе личного опыта.</p>
6	<p>Умение понимать точки зрения своих одноклассников, выраженные письменно.</p> <p>Умение задавать вопросы на понимание.</p> <p>Владеть техникой чтения.</p> <p>Читать текст бегло, выразительно, интонационно выделяя главную мысль.</p> <p>Вычленять информацию, заданную в тексте в явном виде.</p> <p>Извлекать явно выраженную информацию из учебного текста для ответа на вопрос репродуктивного характера.</p> <p>Делать выводы на основе информации из текста.</p> <p>Использовать текст в качестве стимула для рассуждений на основе личного опыта.</p>

7	<p>Умение использовать текст в качестве стимула для рассуждений на основе личного опыта;</p> <p>Умение искать информацию, сообщать ее другим.</p> <p>Умение использовать текст в качестве стимула для рассуждений на основе личного опыта.</p> <p>Вычленять информацию, заданную в тексте в явном виде.</p> <p>Извлекать явно выраженную информацию из учебного текста для ответа на вопрос репродуктивного характера.</p> <p>Делать выводы на основе информации из текста.</p> <p>Определять из текста значение терминов.</p> <p>Устанавливать в тексте последовательность действий.</p> <p>Выделять главную мысль отдельных частей текста.</p> <p>Выделять главное, составлять разные виды простого плана (тематический, вопросный, тезисный, цитатный).</p> <p>Использовать текст в качестве стимула для рассуждений на основе личного опыта.</p> <p>Искать информацию, сообщать ее другим.</p>
8	<p>Умения сопоставлять разные точки зрения и разные источники информации по заданной теме.</p> <p>Умения в процессе работы с одним или несколькими источниками выявлять содержащуюся в них противоречивую, конфликтную информацию.</p> <p>Сопоставлять информацию из текстов разных стилей.</p> <p>Творчески применять информацию.</p> <p>Использовать полученный опыт восприятия информационных объектов для обогащения чувственного опыта. Высказывать оценочные суждения и свою точку зрения о полученном сообщении.</p> <p>Обнаруживать в тексте доводы в подтверждение выдвинутых тезисов; делать выводы из сформулированных посылок; выводить заключение о намерении автора.</p>
9	<p>Умение самостоятельно рассуждать, делать умозаключение и выводы по поводу прочитанного текста.</p> <p>Работа с текстами на русском и иностранном языке, в которых содержатся разные точки зрения, существующие в той или другой области знаний.</p> <p>Формирование культуры публичных выступлений</p>

По этой таблице можно не только планировать совместную межпредметную деятельность, но и следить за процессом развития ученика. Таблицей могут пользоваться не только учителя гуманитарных дисциплин, но и учителя точных и естественных дисциплин, что позволяет организовать в гимназии единые условия для формирования у обучающихся речевой компетенции.

Третьим этапом решения проблем, связанных с развитием навыков смыслового чтения, стала разработка Программы развития коммуникативной (текстовой) компетенции обучающихся на основе организации межпредметной деятельности. В гимназии она включает в себя следующие элементы.

Межпредметные задания. Учителями гимназии разработаны такие задания на основе текстов, которые соответствуют следующим требованиям: текст позволяет выйти на несколько уровней интерпретаций; основная идея текста и авторский замысел доступны для выявления; текст позволяет обучающимся сформировать свою точку зрения на изложенные события, при этом эта точка зрения может быть подтверждена текстом; стилистические приемы, используемые в текстах, типичны для литературных и информационных текстов, с которыми работают обучающиеся данного возраста [1;7]. Приведем несколько примеров межпредметных заданий:

Вариант 1

Ученикам предлагается:

1. Работать не с одним, а с двумя текстами (историческим и литературным) с целью их сравнения и написания собственного.
2. Выделить фактуальную информацию.
3. Переосмыслить и интерпретировать текст.
4. Повести рефлексию.

Вариант 2

Ученикам предлагается:

1. Определить общую тему каждого текста (например, восстание Емельяна Пугачева).
2. Сравнить тексты, выявить основные черты главного героя (например, Пугачев – разбойник, который вызывает симпатию).

Вариант 3

Ученикам предлагается:

1. Определить стилевую принадлежность (например, публицистический, художественный).
2. Сравнить оба текста, выявить авторское отношение к Пугачеву (например, негативное, неоднозначное).
3. Сравнить два текста с целью нахождения аргументов «за» и «против» к данному тезису.

Межпредметный контроль(МПК). Цель – разработать и экспериментально проверить измерительные материалы (5–9-й кл.), позволяющие адекватно оценивать умения смыслового чтения, использования обучающимися разных видов информации как метапредметные результаты. Основные позиции для оценивания: П1 – сформированность учебных информационных и логических умений: П1.1 – общее

понимание текста и ориентация в нем; П1.2. – определение основной идеи текста; П1.3 – поиск и выявление в тексте информации, разной по структуре, содержанию и стилю; П1.4 – использование фактуальной информативности текста через формулирование прямых выводов, заключений.

При проектировании вопросов и заданий МПК учителя опирались на необходимость использования обучающимися при их выполнении комплексного приема *анализ – интерпретация – обобщение текстовой информации – формулирование развернутых речевых высказываний* (в форме вывода и/или оценочного суждения) – *применение результатов в решении задач разной (другой) познавательной.*

Вопросы и задания МПК (8–9-й кл.) существенно отличаются от тех, что используются в рамках МПК в 5–7-х кл. Они имеют интегрированные характеристики (представляют собой разные виды *межпредметных заданий*). МПК-8 – сопоставление эпизода художественного текста и исторического первоисточника; МПК-9: 1) сопоставление эпизода художественного текста, исторического первоисточника и публицистической статьи на иностранном (европейском языке); 2) выявление характерных и/или типичных черт исторической личности, социального явления; 3) определение особенности отражения исторического факта и/или социального явления путем сопоставления информации, приведенной в тексте художественной литературы; 4) выявление закономерности историко-литературного процесса через причинно-следственные связи фактов, явлений, событий.

Интегрированные уроки. Этот урок требует большой предварительной подготовки. На таких уроках у обучающихся развивается умение работать с текстами разных стилей, поэтому в его основе – оптимальное использование возможностей и специфики всех гуманитарных предметов при выборе общей темы, над которой они совместно будут работать на протяжении определенного времени. Поэтому итоговая работа на интегрированном уроке должна носить метапредметный характер, быть единой по нескольким предметам оцениваться по единым критериям. Приведем один из примеров итоговой работы, реализуемой в ходе интегрированного урока литературы и истории.

Учащимся предлагается выполнение некоторых из заданий (на выбор).

1. Прочитать и осмыслить текст «Манифеста 19 декабря 1774 года о преступлениях казака Пугачева» Екатерины II: со слов: *«Дело сие такого существа,*

что без ужаса на оное воззреть не можно!..» (Конец фрагмента: «...дабы просвещеннейшие люди следующих за ним в пагубу слепцов не просветили»).

2. Прочитать и осмыслить отрывок из повести А.С. Пушкина. «Капитанская дочка» Со слов: «Вдруг Пугачев прервал мои размышления, обратясь ко мне с вопросом: – О чем, ваше благородие, изволил задуматься... (конец фрагмента: «Лучше ничего не мог бы ты придумать». Что прикажете делать? Мысль о нем неразлучна была во мне с мыслию о пощаде, данной мне им в одну из ужасных минут его жизни, и об избавлении моей невесты из рук гнусного Швабрина»).

3. Ответить на вопросы (выделение фактуальной информации):

- О каком историческом лице идет речь в этих текстах? Чем он известен?
- Какими чертами характера наделяет автор 1-го текста главного героя?
- Какими чертами характера наделяет автор 2-го текста главного героя?
- К какому стилю относится каждый из текстов?

4. Составить развернутое речевое высказывание (переосмысление и интерпретация текста):

- Каково отношение авторов текста к главному герою? Сравни их мнения и сделай вывод.
- «Главный герой текстов – преступник?» Найдите в текстах аргументы «за» и «против».

Главный герой текстов – преступник?
«За»
«Против»

- Дополни список аргументов «за» и «против» на основе знаний об этом историческом деятеле.

Главный герой текстов – преступник?
«За»
«Против»

5. Выбрать одно из предложенных заданий. Написать развернутый ответ в форме сочинения-рассуждения с двумя аргументами.

- Какое мнение у вас сложилось о главном герое после прочтения текстов?

- В каком тексте, на ваш взгляд, информация изложена более доступно для понимания и восприятия? Почему?

Карта наблюдения для самоанализа

Задача учителя: отметить уровень сформированности навыков смыслового чтения для составления методических рекомендаций по восполнению дефицитов.

№ задания	Уровень сформированности	Какие умения проверяет (необходимо выбрать умение, соответствующее заданию)
1		Способен выявлять буквальный смысл одного или нескольких текстов при отсутствии явной информации или формальных подсказок
2		Способен понимать длинные тексты, находить и связывать единицы информации, содержащейся в самых глубинных слоях, способен давать критическую оценку прочитанному
3		Способен выбрать интернет-источник с необходимой информацией из перечня, опираясь на явные, иногда сложные подсказки, найти в тексте одну или несколько единиц информации, требующей дополнительного, но несложного осмысления, распознать главную мысль текста
4		Может прочитать текст за ограниченное время и понять его буквальный смысл
5		Способен детально интерпретировать текст в целом, все его части, каждую единицу информации, сообщенной в самых глубинных слоях текста, и каждую неприметную деталь формы, которая лишь косвенно связана с вопросом
6		Способен находить и связывать единицы информации, не сообщенной в явном виде, решать задачи, которые требуют запоминания содержания предыдущей задачи, может сравнивать несколько точек зрения и делать выводы, основанные на информации из нескольких источников

Проводимая работа в рамках АЭП АСОУ – проектирование и реализация Программы по развитию коммуникативной (речевой) компетенции обучающихся через смысловое – чтение убедила нас в следующем: использование на уроках гуманитарного цикла заданий и приемов смыслового чтения способствует формированию в комплексе общеучебных, предметных умений; межпредметные связи становятся эффективным условием активного усвоения обучающимися содержания разных школьных предметов; систематизации знаний русскому языку, литературе, истории, обществознанию; повышения уровня самостоятельной подготовки обучающихся к разным формам аттестации на основе умения работать с различными

видами информации. Сформированные навыки разных способов чтения: просмотрного; поискового, аналитического – позволяют обучающимся эффективно выполнять исследовательские и творческие задачи.

Список использованных источников

1. Григорьева, А.К. Смысловое чтение учебного и научного текста: теория и практика: учебное пособие/ А.К. Григорьева, И.И. Московкина. – 4-е изд., стер. – Москва: Флинта, 2019. – 176 с. – ISBN 978-5-9765-2569-6.
2. Пранцова, Г.В. Современные стратегии чтения: теория и практика. Смысловое чтение и работа с текстом: учебное пособие / Г.В. Пранцова, Е.С. Романичева. – 5-е изд. – Москва: Неолит, 2017. – 368 с. – (Высшее образование). – ISBN 978-5-00091-072-6.
3. Трунцева, Т.Н. О субъектной (личностной) самообразовательной деятельности учителя //Стандарты и мониторинг в образовании / Т.Н. Трунцева. – 2010. – 3. – С. 61–62.
4. Трунцева, Т.Н. Реализация концепции преподавания русского языка и литературы в общеобразовательных организациях Российской Федерации / Т.Н. Трунцева // Академический вестник / Мин-во образования Московской обл., Академия социального управления. –2018. – № 1. – С.15–30.
5. Формирование универсальных учебных действий в основной школе: от действия к мысли. Система заданий: пособие для учителя / А.Г. Асмолов, Г.В. Бурменская, И.А. Володарская [и др.]; под ред. А.Г. Асмолова. – 2-е изд. – Москва: Просвещение, 2011. – 159 с. – ISBN 978–5–9–019148–7.
6. Формирование функциональной грамотности в начальной школе / С.С. Пичугин, Л.А. Громова, В.А. Самкова, В.Ф. Красноперова // Инновационные проекты и программы в образовании. – 2021. – № 3 (75). – С. 49–56.
7. Громова, Л.А. Функциональная грамотность: новое понятие или хорошо забытое старое? / Л.А.Громова, С.С.Пичугин, В.Ф.Красноперова, Т.Н.Трунцева // Школьные технологии. – 2021. – №4. – С. 3–10.

ПРОЕКТИРОВАНИЕ ЕДИНОЙ ЭКОСИСТЕМЫ ФИЗКУЛЬТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

*Фирсин С.А., канд. пед. наук,
заведующий кафедрой комплексной
безопасности и физической культуры
АСОУ, Россия, г. Москва;
e-mail: firsinsa@yandex.ru;*

*Савкин А.Ю., ст. преподаватель
кафедры физической культуры РУТ
(МИИТ), Россия, г. Москва;
e-mail: savkinarturik@yandex.ru;*

*Шилков П.А., учитель ОБЖ АНОО
«ФИЗТЕХ-ЛИЦЕЙ им. П. Л. Капицы»,
Россия, г.о. Долгопрудный;
e-mail: Shilkov/pavel@mail.ru*

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы, связанные с перспективами развития физкультурного образования. Авторы подводят итоги исследования по формированию экосистемы физкультурного образования, в которой будут учтены все инновационные подходы по созданию гармоничной развитой личности для процветания и жизнедеятельности будущего человека. На основе полученных данных можно сделать предположение о том, что для улучшения преподавания учебного предмета «Физическая культура» в общеобразовательном учреждении необходимо изменить механизмы развития физкультурного образования. В физкультурном образовании экосистеме авторы видят развивающиеся глобальные онлайн-платформы, дающие человеку представление о физическом развитии и физической подготовленности; сообщества практики, где человек может восстановить здоровье профессионально совместно с другими коллегами.

Abstract. The article discusses issues related to the prospects for the development of physical education. The authors summarize the results of the study on the formation of an ecosystem of physical education, which will take into account all innovative approaches to create a harmonious developed personality for the prosperity and life of the future person. Based on the data obtained, it can be assumed that in order to improve the teaching of the subject "Physical Culture" in a general education institution, it is necessary to change the mechanisms of development of physical education. In the physical education ecosystem, the authors see developing global online platforms that give a person an idea of physical development and physical fitness; communities of practice where a person can restore health professionally together with other colleagues.

Ключевые слова: экосистема; физкультурное образование; здоровье; человек.

Key words: ecosystem; physical education; health; human.

Актуальность исследования

В современном мире, когда существование человечества стало опасным в связи с проникновением коронавирусной инфекции COVID-19, вопросы безопасности и угроза жизнедеятельности человека выходят на первый план, главной прерогативой общества становится здоровое и безопасное существование человечества. Чтобы преодолеть эти проблемы, необходимы новые инновационные подходы к построению нового мира и новой системы образования, с учетом гармоничного развития личности в будущем новом мире.

В последнее время многие ученые считают, что в будущем будет сформирована образовательная экосистема, которая будет способствовать комплексному развитию человека, его внешнего и внутреннего мира. Начиная от дошкольного, школьного, специального профессионального, высшего образования человек будет самостоятельно выбирать индивидуальные маршруты для своего совершенствования. При этом, только обладая хорошим здоровьем, можно реализовать поставленные цели и задачи для процветания будущей планеты Земля [1; 2].

Еще 30 лет назад в Советском союзе существовал огромный сегмент физкультурного образования, который включал множество физкультурно-оздоровительных спортивно массовых мероприятий создаваемых при жилищных управлениях, спортивных комплексах, детских садах, школах, профессиональных училищах, техникумах, институтах, университетах, заводах, фабриках, парках культуры и отдыха, Домах и Дворцах культуры, Дворцах пионеров, спортивных и подростковых клубах. При этом учитывались физкультурные интересы детей, подростков, юношей, лиц среднего, старшего, пожилого возраста.

Все эти направления позволяют утверждать, что в тот период «застоя» была разработана такая оздоровительная система физического воспитания, которую сегодня мы считаем экосистемой.

Физкультурное образования сможет реализовать в будущем идею готовности успешной безопасной жизнедеятельности человечество [3].

Цель и задачи исследования

Цель исследования: разработка процесса педагогического проектирования экосистемы в области физического воспитания на региональном уровне.

Задачи исследования:

1. Определить основные проблемы преподавания учебного предмета учебного предмета «Физическая культура» в Московской области.

2. Разработать план реализации устранения проблем в изучении и преподавания учебного предмета «Физическая культура».

3. Спроектировать экосистему в физкультурном образовании на региональном уровне.

Результаты исследования

Перед началом исследования были проанализированы результаты предыдущего анкетирования, проведенного авторами статьи в 2020 г., в ходе которого было выявлено, что: а) причиной снижения мотивации обучающихся к занятиям физической культурой большинство респондентов считают недостаток инновационных подходов в области физического воспитания; б) в методическом обеспечении учебного предмета «Физическая культура» недостает современных интернет-ресурсов для учителей физической культуре; в) кадровом обеспечении учебного предмета «Физическая культура» есть недостатки в процедуре аттестации учителей физической культуры.

Кроме того, учителя отмечали, что в период пандемии коронавирусной инфекции большую роль в изучении и преподавании физической культуры приобрели интернет-ресурсы для учителей физической культуры. В то же время зарубежные, и отечественные интернет-платформы для дистанционных занятий по физической культуре не зарекомендовали себя как эффективные, поскольку связь, которую они были призваны обеспечить, не отличалась стабильностью. К тому же не все учителя имеют в домашних условиях необходимые для связи устройства и аксессуары [4].

Проведенное в 2021 г. исследование по проблеме проектирования экосистемы физкультурного образования среди учителей физической культуры Московской области показало, что:

– 85% респондентов считают, что необходимо эффективно развивать интернет-платформы для онлайн-обучения отечественного производства, дающие обучающему не только представление о физическом развитии и физической подготовленности, но и о формировании здорового образа жизни.

- 88% учителей считают, что необходимо организовать сообщества практики, где человек сможет поправить свое физическое и психическое здоровье профессионально совместно с другими коллегами, учащиеся учатся у профессиональных учителей здоровью, реализуют физкультурно-оздоровительные

проекты, занимаются любимой физкультурной двигательной деятельностью (кружки, секции, подростковые клубы и др. физкультурные объединения).

93% опрошенных считают, что для всех социальных слоев населения в регионе разных возрастных групп (дошкольников, школьников и студентов, взрослых и пожилых) необходимо проводить разнообразные физкультурно-оздоровительные, зрелищные, спортивно-массовые мероприятия с использованием гуманистических подходов к развитию личности;

100% педагогов считают, что для профессионального физкультурного образования необходимы новые инновационные формы персонального обучения, поддерживающие персональное самообучение как внутри, так и вне учебных учреждений начиная с рождения и продолжаясь в течение всей жизни человека (формальное, неформальное и информальное образование).

Заключение

Таким образом, единая экосистема физкультурного образования это умение учиться и переучиваться, адаптироваться к разным ситуациям посредством различных образовательных форматов.

В физкультурном образовании экосистеме мы видим развивающиеся глобальные онлайн-платформы, дающие человеку представление о физическом развитии и физической подготовленности; сообщества практики, где человек может оздоравливаться профессионально совместно с другими коллегами, учащиеся учатся у профессиональных учителей здоровья, реализуют физкультурно-оздоровительные проекты, занимаются любимым физкультурной двигательной деятельностью (кружки, секции, подростковые клубы и др. физкультурные объединения) [5].

При этом отечественным разработчикам интернет-платформ в дистанционном обучении необходимо преодолеть основные трудности (технические, педагогические, организационные).

Главная роль в экосистеме физкультурного образования будет принадлежать учителям физической культуры – проводникам здоровья, которые смогут найти эффективные пути развития здорового поколения для процветания будущей цивилизации.

Список использованных источников

1. Атлас новых профессий 2.0. / Д. Варламова, Д. Коричин, Д. Песков, К. Лукша. – 2-е изд., исп., и доп. – Москва: Олимп-Бизнес, 2016. – 288 с.

2. Королева, Д. О. Экосистема развития инноваций российского образования: инфраструктурные характеристики / Д. О. Королева, Т. О. Науширванов; Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Институт образования. – Москва: НИУ ВШЭ, 2020. – 32 с.
3. Оценка роли учителя физической культуры в будущем / С.А. Фирсин., И.С. Щадилова, А.Ю. Савкин, Е.Д. Жукова // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. – 2020. – № 3 (181). – С.459–463.
4. Решение основных проблем в преподавании предмета «физическая культура» в общеобразовательном учреждении / С.А. Фирсин, Е.А. Башмакова, Р.Р. Айнетдинов [и др.] // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. – 2021. – № 5 (195). – С. 415–419.
5. Федоров, И. М. Переход от образовательной среды к образовательной экосистеме / И. М. Федоров // Молодой ученый. – 2019. – № 28 (266). – С. 246–250. – URL: <https://moluch.ru/archive/266/61494/> (дата обращения: 07.11.2021).

**ВВЕДЕНИЕ В СИСТЕМУ ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ ОСНОВ
ПРЕДПРИНИМАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ: ДОПОЛНИТЕЛЬНАЯ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ПРОГРАММА «ПРЕДПРИНИМАТЕЛЬСКИЙ ПАРКУР»
КАК ЗВЕНО НЕПРЕРЫВНОЙ ЦЕПИ «ТЕОРИЯ–ПРАКТИКА»**

*Чернилевская О.Н., канд. пед. наук,
доцент кафедры
общеобразовательных дисциплин
АСОУ, Россия, г. Москва;
e-mail: chernik77@mail.ru*

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы отражения в структуре и содержании образовательного процесса основной школы особенностей социально-экономического развития общества. Приводится пример дополнительной образовательной программы «Предпринимательский паркур», созданной в помощь учителю с целью организации продуктивной образовательной деятельности старшеклассников в области предпринимательской деятельности.

Abstract. The article discusses the issues of reflection in the structure and content of the educational process of the basic school of the features of the socio-economic development of society. An example of an additional educational program "Entrepreneurial Parkour", created to help a teacher with the purpose of organizing productive educational activities of high school students in the field of entrepreneurship, is given.

Ключевые слова: основы предпринимательской деятельности; дополнительная образовательная программа; особенности организации образовательного процесса.

Keywords: business fundamentals; additional educational program: features of the organization of the educational process.

Современное образование обязано обеспечить подготовку обучающихся к скоротечным социально-экономическим переменам и выбору профессиональных ориентиров. Развитие научно-технического прогресса, экономическая эволюция, рассогласованность образовательной системы и экономических потребностей общества, тенденции развития демографической ситуации (по П.Ф. Кубрушко [3]) и другие социально-экономические особенности современного общества требуют нового подхода к развитию обучающихся.

Стремительно развивающееся общество диктует все новые требования к выпускнику общеобразовательной организации и заставляет систему образования создавать новые форматы, способные адаптироваться к внешним условиям и гарантировать качество школьного образования, удовлетворяющее аспектам соответствия стандартам и запросам (ожиданиям) заказчиков/потребителей. По данным

социально-экономических исследований последних лет, 65% сегодняшних школьников будут получать профессии, которых еще нет в квалификационном справочнике. Поэтому ведущие ученые среди метапредметных результатов образования выделяют такие универсальные учебные действия и компетенции, которые в будущем могли бы гарантировать выпускнику профессиональную, социальную и личностную самореализацию (С.Я. Ромашина, С.Е. Шишов, Р.С. Рабаданова, А.А. Майер) [4]. Как следствие, в зарубежной и отечественной педагогической науке появляются новые модели компетенций. Одна из них представлена международными специалистами компании VCG и получила название «Целевая модель компетенций 2025» (В. Бутенко, К. Полунин, Е. Сычева). Согласно данной модели, ключевыми компетенциями успешной личности сегодня и в будущем являются:

«цифровые навыки и знания. Например, базовая цифровая грамотность, аналитика данных, машинное обучение, искусственный интеллект, программирование, архитектура ИТ-систем, кибербезопасность;

навыки и знания, которые помогают справляться с волатильностью и неопределенностью будущего. Например, адаптивность, критическое и системное мышление, умение справляться со стрессом, управление изменениями, бизнес-планирование, способность к самообучению;

навыки и знания, которые помогают справляться с большим потоком информации, включая базовые навыки программирования, поиска, обработки и анализа информации, информационную гигиену, медиаграмотность, а также управление вниманием;

навыки и знания, определяющие высокие коммуникационные способности для эффективного межличностного взаимодействия. Например, умение работать в команде, сотрудничество, навыки самопрезентации, навыки деловых переговоров;

навыки и знания, которыми не могут овладеть машины. Например, эмпатия и эмоциональный интеллект, креативность и нестандартное мышление, управление роботизированными процессами» [1].

В ближайшем будущем ученые прогнозируют «изменение рабочего места и принципов его организации: от четко определенных рабочих обязанностей к проектной работе и командной самоорганизации. В результате организационная структура меняется – новые рабочие задачи, определяемые технологиями, выходящими за рамки функций подразделений, имеют гораздо более короткие, ориентированные на проект временные рамки и могут кардинально менять подход к работе в зависимости от того

или иного проекта» (С.Е. Шишов) [5]. Поэтому, несмотря на активную персонализацию школьного образования, социально-экономические условия поднимают на более высокий уровень коллективные формы образования. Будущее, по мнению А.А. Кармаева, примет следующий образ: «Благодаря Интернету и развитию общества знаний, в 2030 году каждый получит реальную возможность основать собственное дело и стать предпринимателем. Нужны эффективно работающие креативные команды сотрудников. Будущие товары потребуют 80% затрат на поиск инновационных решений и только 20% – затраты на производство. Нужны креативные сотрудники» [2]. Исходя из вышесказанного, вопрос о развитии креативного мышления, финансовой грамотности и индивидуальных предпринимательских качеств стоит особо остро уже на уровне школы. Значимая роль в достижении данных результатов отводится внеурочной деятельности, которая подразумевает замену традиционных форм системы образования более гибкими.

Решение данного вопроса невозможно силами школы без сетевого взаимодействия и партнерства. Введение таких занятий в школах требует административных ресурсов муниципального уровня, социально-образовательного партнерства с предпринимателями, учебно-методической базы, серьезного научного обоснования и понимания.

В 2021 г. МБОУ «Петровская средняя общеобразовательная школа» (Московская область) получила возможность принять участие в апробации УМК «Предпринимательство для начинающих» (издательство ВИТА-ПРЕСС). Апробация проводилась с 01.02.2021 по 26.03.2021. Цель обучения – освоение учащимися системы понятий из сферы предпринимательства и инструментов ведения бизнеса на основе системно-деятельностного подхода. На итоговом занятии три группы десятиклассников представили проекты стартапов. Победители получили призы от издательства.

Подготовку педагогов к организации проектной деятельности с детьми на основе командообразования проводит «Школа наставников» (Сколково). Данный курс в форме офлайн и интенсива прошли администраторы и педагоги школы. Полученный позитивный опыт педагогов школы в процессе обучения имел дальнейшее развитие. Администрация школы обратилась к предпринимателю из числа родителей обучающихся, который согласился оказать помощь в проведении школьного бизнес-тренинга «Навигатор». Фирма «Молочный дворик» предложила для решения проблемы – найти способ переработки, сбыта или экологичной утилизации побочных продуктов (обезжиренного молока и сыворотки), получаемых в процессе переработки молока.

Ребята провели анализ ситуации ИП «Молочный дворик». Побывали на экскурсии на предприятии «Молочный дворик». Задали вопросы предпринимателю-заказчику. После была проведена рефлексия и начался активный поиск решений – построение «архитектуры будущего» проекта. Изучив химический состав, рынок сбыта, отрасли применения сыворотки, опыт других фирм в РФ и зарубежных аграрных стран, ребята пришли к выводу, что сыворотку нужно сушить или сублимировать. В таком виде она дольше хранится и появляется возможность изготовления новых молочных продуктов или продажи партнерам (кондитерским, хлебобулочным, косметическим фабрикам). В ходе защиты проектов предприниматель выбрал команду-победителя и вручил призы – корзинки с продукцией «Молочного дворика». Решение команды-победителя было принято предпринимателем к реализации. В итоге работы получился и образовательный, и продуктовый результат.

По данной образовательной технологии организации ученических групповых проектов «Школы наставников» Сколково в апреле 2021 г. была организована муниципальная проектная школа «Начинающий предприниматель». Ее участниками стали 19 школ округа. Ребята в смешанных командах решали кейсы, предоставленные предпринимателями ТПП Наро-Фоминского г. о. Администрация нашей школы имела прямое отношение к планированию и организации данной проектной школы.

Развитие ребенка имеет прямую зависимость от созданных условий образования, выбранных форм, методов и содержания. Однако существует определенная дистанция между тем, как видят «точку отсчета на старте» (цель) и «финишный результат» (планируемый результат образования) учитель и обучающийся. Учитель (будь то конкретный урок или программа курса в целом) отталкивается от цели (целеполагания) и движется в направлении образа (модели) выпускника. Обучающемуся как в начале, так и в процессе важны смыслы его деятельности (смыслообразования) и в конечном итоге он ждет преобразований – изменений в себе и окружающей его среде. Идеальный образовательный процесс – это тот, в котором удастся сузить это расстояние или вовсе стереть границу разности представлений настоящего и будущего педагогов и школьников. Поэтому результат образования учитель должен определять целеполаганием (образовательной программы и урока) через спектр ценностей и интересов современного ребенка и реализовывать в интересной и значимой для обучающегося форме.

Участие в данных апробациях породило желание и потребность обобщить полученный организационный и методический опыт. В результате получилась

дополнительная образовательная программа для 10-го кл. «Предпринимательский парк».

Модель развития профессиональных ориентиров обучающихся на различных уровнях образования в МБОУ «Петровская средняя общеобразовательная школа» построена на основании ситуационного подхода (рис. 1).



Рис. 1. Модель развития профессиональных ориентиров обучающихся

На каждом уровне образования обучающийся проходит несколько стадий развития: от решения гипотетических задач до задач практической направленности. На первой ступени происходит погружение в ситуацию (решение задач из учебника и пособия). На втором уровне – участие в моделировании ситуации (частичное погружение в ситуацию). На третьем уровне – создание ситуации (моделирование ситуации с проекцией на собственную личность).

Уровни освоения учебного материала через ситуационный подход на разных этапах общеобразовательной организации легли в основу уровней освоения учебного материала через ситуационный подход внутри программы «Предпринимательский парк». Они же определили основные формы работы и виды деятельности обучающихся.

А элементы модели на уровнях предпрофильного и профильного образования легли в основу базовых блоков (разделов) программы и определили основное содержание программы.

Цель программы: развитие у обучающихся ключевых компетенций современной успешной личности в процессе погружения в теоретические и практические основы предпринимательской деятельности.

Задачи программы:

формирование системы знаний в области экономики и предпринимательства; – развитие умений применять полученные знания для решения предпринимательских задач и проектов различного уровня сложности;

развитие коммуникативных качеств обучающихся в процессе участия в различных социально-экономических ролях в разных творческих группах;

формирование функциональной грамотности обучающихся – создание условий для развития личностного и профессионального самоопределения.

Программа «Предпринимательский паркур» состоит из трех разделов, реализация которых основывается на ситуационном подходе. В ходе изучения каждого раздела меняются не только формы и виды деятельности обучающихся, но и роли и обучающихся, и педагогов.

Первый раздел «Предпринимательство вприпрыжку» основывается на содержании учебного курса «Предпринимательство для начинающих» по учебному пособию И.В. Липсица и Е.В. Савицкой «Твой путь в мир бизнеса», изд-во «Вита-Пресс». В рамках системно-деятельностного подхода лекционный материал чередуется с выполнением заданий (проблемных вопросов, кейсов, эссе и работы с электронными ресурсами) и групповых проектов (бизнес-игр и стартапов). Это позволяет освоить и закрепить теоретический материал в процессе деятельности (learning-by-doing).

Второй раздел «Бизнес-тренинг «Cat leap» (прыжок на стену)» предусматривает проектирование решения кейса – существующей предпринимательской проблемы (задачи) реальной фирмы/предприятия. Заказчик выбирается из числа родительской общественности, спонсоров или социальных партнеров школы. Обучающийся становится участником предпринимательского проекта (в команде одноклассников).

Третий раздел «Проектная школа «Cattocat» (прыжок со стены на стену)» предусматривает проектирование решения кейса – существующей предпринимательской проблемы (задачи) реальной фирмы/предприятия – в команде десятиклассников из разных школ муниципалитета. Заказчиками кейсов выступают представители торгово-промышленной палаты (иного общественного объединения предпринимателей/работодателей). В основе организации групповой работы на втором

и третьем этапе лежит технология группового проекта «Школа наставников», Сколково (<https://academy.sk.ru>).

Названия разделов и тем уроков второго и третьего разделов подобраны по названиям базовых прыжков паркура. Такая форма аллегорично отражает содержание деятельности обучающихся.

Первый раздел «Learning-by-doing «Предпринимательство вприпрыжку» предусматривает освоение теоретического материала обучающихся с применением различных форм (проблемная лекция, практикум, деловая игра, учебный групповой проект) проблемно-деятельного подхода к образованию в области предпринимательской деятельности.

Второй раздел «Бизнес-тренинг «Cat leap» (прыжок на стену)» реализуется в форме группового решения образовательного кейса. Обучающиеся анализируют и схематизируют ситуацию, для поиска проектного решения проводится экскурсия на предприятие заказчика.

Третий раздел «Проектная школа «Cattocat» (прыжок со стены на стену)» реализуется в форме группового решения образовательного кейса в тех же формах работы, но в команде сверстников из других школ муниципалитета.

Итоговое занятие «Blanche» проводится в форме эссе.

Модель компетенций программы и планируемых результатов построена с учетом Целевой модели компетенций 2025 понимания понятия «преобразование личности обучающегося» (рис. 2).



Рис. 2. Блок-схема и Динамика разворачивания программы «Предпринимательский паркур»

Конкурентные преимущества программы

Обучающийся:

получает не только теоретические знания в области экономики и предпринимательства, но и возможность их применить в реальной ситуации, решая существующие предпринимательские проблемы (задачи);

получает возможности самореализации в разных творческих группах и социальных ролях;

получает условия и инструменты смыслообразования.

Школа:

повышает свой авторитет и конкурентоспособность (в том числе при наборе обучающихся в профильный класс);

получает возможности горизонтального профессионального и личностного роста обучающихся и педагогов;

осуществляет взаимодействие участников образовательного процесса – развивает социальный капитал ОО;

налаживает и укрепляет партнёрские связи.

Партнеры

Родители:

- испытывают удовлетворенность качеством образования, соответствующего реалиям времени;
- определение и утверждение профессиональных и личностных ориентиров ребенка;

ВУЗы, СПО:

- укрепляют/завоевывают репутацию, увеличивают/привлекают целевую аудиторию;
- мотивируют и готовят потенциальных абитуриентов;
- укрепляют партнерские связи;
- получают новые идеи и площадку для научных исследований в системе образования.

Предприниматели

- укрепляют/завоевывают репутацию;
- мотивируют и привлекают потенциальных клиентов;
- укрепляют партнерские связи.

Пример модели ООП СОО (10-й кл., социально-экономический профиль, предпринимательской направленности) может выглядеть так: базовые (основные) предметы, профильные предметы (география, экономика, математика), специальные предметы (индивидуальный проект), элективный курс «Основы финансовой грамотности», внеурочная деятельность «Основы проектно-исследовательской деятельности» и «Предпринимательский паркур».

Программа «Предпринимательский паркур» издана издательством Вита-Пресс и вошла в УМК «Предпринимательство для начинающих» (научный руководитель И.В. Липсиц).

Учебно-методическое обеспечение программы

Раздел I. УМК «Предпринимательство для начинающих» (изд-во Вита-Пресс)

1. Липсиц, И.В. Твой путь в мир бизнеса: пособие для учащихся 10–11 классов / И.В. Липсиц, Е.В. Савицкая. – Москва: Вита-Пресс, 2021.
2. Липсиц И.В. Курс видеолекций «Создание нового бизнеса».
3. Савицкая, Е.В. Программа к учебному курсу «Предпринимательство для начинающих» / Е.В. Савицкая. – Москва: Вита-Пресс, 2021.
4. Мещерская, О.А. Стартап. Как создать? / О.А. Мещерская. – Москва: Вита-Пресс, 2021.
5. Бахарева, М. Вызовы предпринимателям. Кейсы к учебному курсу «Предпринимательство для начинающих» / М. Бахарева, Д. Маслаков. – Москва: Вита-Пресс, 2021.
6. Загривная Т. Десять уроков предпринимательства. Из опыта работы учителя / Т. Загривная. – Москва: Вита-Пресс, 2021.
7. Чернилевская, О.Н. Дополнительная образовательная программа. Предпринимательский паркур / О.Н. Чернилевская, С.М. Малыхина, Е.В.Савицкая. – Москва: Вита-Пресс, 2021.

Раздел II. «Академия наставников», Сколково, курсы ПК (URL: <https://academy.sk.ru>)

1. «Как стать наставником проекта?»
2. «Сценирование и планирование в работе наставника».
3. Интенсив «Школа наставников».
4. Громыко, Н. В. Проблема трансляции теоретического знания в образовательной практике: монография / Н.В. Громыко. – Москва: Пушкинский институт, 2009.

5. Громько, Н. В. Обучение схематизации: учебное пособие / Н. В. Громько. – Москва: Пушкинский институт, 2005. – (Мыследеятельностная педагогика).

Раздел III. «Академия наставников», Сколково, курсы ПК (URL: <https://academy.sk.ru>).

1. «Управление групповой коммуникацией».

2. Интенсив «Школа наставников» – участие в качестве разработчика кейсов, модератора (помощника модератора) на региональных и федеральных площадках.

3. Громько, Н.В. Проблема трансляции теоретического знания в образовательной практике: монография / Н.В. Громько. – М.: Пушкинский институт, 2009. – 360 с.

Список использованных источников

1. Абылкасымова, А.Е. Международные тенденции формирования непрерывного педагогического образования для подготовки кадров, релевантных цифровой экономике / А.Е. Абылкасымова, В.А. Кальней, С.Е. Шишов // Вестник РМАТ. – 2018. – № 3. – С. 28–39.

2. Бутенко, В. Россия 2025: от кадров к талантам / В. Бутенко, К. Полунин, Е. Сычева. – Москва, 2017. – 31 с.

3. Громько, Н. В. Проблема трансляции теоретического знания в образовательной практике: монография / Н.В. Громько. – Москва, Пушкинский институт, 2009. – 360 с.

4. Структура и содержание проектной деятельности / В. А. Кальней [и др.] // Стандарты и мониторинг в образовании. – 2004. – № 4. – С. 21–26.

5. Кубрушко, П. Ф. Идея объектной и деятельностной детерминант в теории структуры содержания профессионально-педагогического образования / П.Ф. Кубрушко, Е. Н. Козленкова // Образование и наука. – 2003. – № 3 (21). – С. 48–54.

6. Шишов, С. Е. Структура и содержание проектной деятельности / С. Е. Шишов [и др.] // Стандарты и мониторинг в образовании. – 2005. – № 2. – С. 17–23.

**МЕЖДУНАРОДНАЯ НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКАЯ КОНФЕРЕНЦИЯ
«ДОШКОЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: ПРОБЛЕМЫ, ПЕРСПЕКТИВЫ
РАЗВИТИЯ И ИННОВАЦИИ» (20–21.10.2021)**

УДК 376.3

**РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ ДЕТЕЙ
С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ**

*Алексеева О.Ф., канд. психол. наук,
доцент кафедры психологии АНО ВО
МГЭУ, Россия, г. Москва;
e-mail: Olga_may1952@mail.ru;*

*Смирнова Л.В., педагог-психолог
ГБПОУ МО «Колледж
«Подмосковье», Россия, г. Москва;
e-mail: medvedevaluba@mail.ru*

Аннотация. В статье рассматривается подход к психокоррекционной работе по развитию коммуникативных способностей детей с ограниченными возможностями здоровья средствами театрализованной деятельности в условиях реабилитационного центра.

Abstract. The article discusses an approach to psychocorrection work on the development of communicative abilities of children with disabilities with means of theatrical activity in a rehabilitation center.

Ключевые слова: коммуникативные способности; речевое развитие; театрализованная деятельность.

Keywords: communicative abilities; speech development; theatrical activity.

Речь – универсальное средство коммуникации. Она является важнейшим компонентом в структуре коммуникативных способностей, важнейшим средством связи между ребенком и окружающим миром.

Известно, что у большинства детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) недостаточно сформирована речевая коммуникация и это создает барьеры в межличностном взаимодействии. Любое нарушение в ходе развития коммуникативных способностей, в частности речевых умений ребенка, отражается на его деятельности, личностном развитии, поведении. Плохо говорящие дети, начиная осознавать свой недостаток, становятся молчаливыми, застенчивыми, нерешительными, затрудняется их общение с другими людьми.

Развитие речи особо актуально для детей с ОВЗ, которые имеют различные отклонения психического или физического плана, обуславливающие нарушения общего развития, что не позволяет таким детям вести полноценную жизнь. Для детей с ОВЗ характерно формирование речи с большим запозданием. Как правило, они понимают речь окружающих людей, но говорить сами затрудняются, отмечаются множественные дефекты произношения, бедный словарный запас. Нарушение речевого развития сказывается и на развитии неречевых психических процессов: внимания, памяти, интеллектуальной активности. У детей с ОВЗ отмечается минимальная мотивация к познавательной деятельности, низкая скорость обработки поступающей информации, низкая работоспособность, повышенная утомляемость, инфантилизм. Испытываемые таким ребенком трудности в разных видах деятельности осложняют его социальную адаптацию, вызывая стойкое ощущение неуспеха, формируя комплекс неполноценности, так называемое депривированное развитие, в процессе которого не удовлетворяются такие потребности, как притязание на признание. Все это вызывает состояние фрустрации, которое может переходить в хроническую форму и, как следствие, приводит к развитию психосоматических расстройств. Поэтому развитие речи детей с ОВЗ является важнейшей стороной формирования их коммуникативных способностей.

Всякий дефект имеет системное строение и не только приводит к вторичным нарушениям, но и порождает стимулы для их компенсации. У ребенка, имеющего отклонения в развитии, возможны и так называемые третичные личностные расстройства, к которым относятся реакции личности на болезнь, особенности поведения и функционирования, выполняющие роль защитных механизмов: агрессия, рационализация, психосоматические расстройства и др. [3].

В настоящее время особое внимание уделяется предложенной М.Е. Бурно, терапии творческим самовыражением, включающей и театрализованную деятельность [1]. Этот интересный, активный вид детского творчества играет огромную роль в развитии коммуникативных способностей детей.

Театрализованная деятельность, помогая усвоению родного языка, его выразительных средств, формирует диалогическую речь, совершенствует артикуляционный аппарат, развивает мимику, пантомимику, интонации, интерес к самостоятельному познанию, она также формирует социальное поведение. В основе этой деятельности находится целая система побуждений, а именно желание ребенка выразить свои чувства и переживания во внешней форме, потребность вступить в

коммуникацию с другими людьми, понять и разобраться в том, что происходит в себе, стремление к исследованию окружающего мира и много другое. Как вид детского творчества театрализованная деятельность, основанная на действии, совершаемом самим ребенком, «наиболее близко, действенно и непосредственно связывает художественное творчество с личными переживаниями» [1, с. 134].

Опираясь на вышеизложенное, мы разработали программу психокоррекционной работы, направленной на развитие коммуникативных способностей детей с ОВЗ средствами театрализованной деятельности. Эта программа была апробирована в Клинском реабилитационном центре для детей и подростков с ограниченными возможностями «Родник». Основное направление работы этого центра – комплексная реабилитация детей-инвалидов от 5 до 16 лет, проживающих в Московской области.

Реабилитацию в «Клинском РЦ «Родник» проходят дети с ограниченными возможностями здоровья:

заболевания нервной системы (детский церебральный паралич, периферические парезы, нервно-мышечные заболевания);

психические заболевания (легкая и умеренная умственная отсталость без выраженных нарушений поведения, без агрессивного поведения);

заболевания органов дыхания (бронхиальная астма, частые бронхиты и ОРВИ), опорно-двигательной системы;

нарушения психологического развития, приводящие к нарушению адаптации ребенка;

ЗПР легкой и средней тяжести;

заболевания ЖКТ, ЛОР-заболевания.

Срок заезда детей с родителями – 21 день.

Психокоррекционная работа обязательно включает диагностику психического развития ребенка. Основные методы: наблюдение, беседа, тестирование, анализ продуктов детской деятельности, анкетирование родителей и лиц, участвующих в воспитании детей [4]. От возможностей обследуемого, его способности выполнять те или иные тестовые задания зависит и выбор методического арсенала психодиагностики.

Психодиагностика детей с ОВЗ включает в себя следующие этапы.

1. Подготовительный этап:

сбор медицинского анамнеза (на основе анализа карты развития ребенка и беседы с медицинским работником);

на основе анкетирования и бесед с родителями составляется социально-бытовая характеристика жизнедеятельности ребенка, составляется семейный анамнез;

анализ уровня развития ребенка на основе анкетирования и бесед с воспитателями и сотрудниками, взаимодействующими с ребенком.

2. Адаптационный этап: беседа с ребенком, анализ продуктов его творчества.

3. Основной этап: психодиагностические методики, как правило, рисуночные, проективные.

4. Интерпретационный этап: составление психологического заключения на основе обработки и анализа диагностических данных.

5. Заключительный этап:

обсуждение результатов психологического обследования в процессе беседы с родителями (воспитателями);

рекомендации родителям или воспитателям (они могут быть в устной или письменной форме).

Психокоррекционная программа, направленная на развитие коммуникативных способностей, включала в себя следующие методики:

- 1) анкета для родителей [6, с. 36];
- 2) анкета для воспитателей;
- 3) речевая карта [5, с. 169];
- 4) тест тревожности Р. Тэмпл, М. Дорки, В. Амен [7, с. 271];
- 5) тест исследование самооценки [7, с. 546];
- 6) пальчиковый театр [8, с. 136].

В исследовании участвовали 12 детей в возрасте 5–8 лет с ОВЗ, а именно: задержка развития, левосторонний гемипарез, подвывих левого тазобедренного сустава, детский церебральный паралич, ахондроплазия (карлик), внутренняя черепная гипертензия, гипертензия.

Качественный анализ индивидуальных результатов психодиагностики позволил прицельно организовывать работу при помощи пальчикового театра.

Пальчиковый театр представляет собой набор фигурок-персонажей, которые надеваются на отдельный пальчик. Ими могут быть животные, отдельные куколки, предметы для инсценировки какого-то сюжета. Чаще всего при работе с детьми применяют персонажей русских народных сказок. Ребенок может одеть любого персонажа себе на пальчик и поиграть, разыграть любимую сказку. Пальчиковый театр является прекрасным речевым и сенсорно-двигательным тренажером, так как помимо

освоения речи персонажей, развития словарного запаса развивается и подвижность пальцев обеих рук, что очень важно для развития мелкой моторики. Простые движения помогают не только убрать напряжение с самих рук, но и расслабить мышцы всего тела. Чем лучше работают пальцы и вся кисть, тем лучше ребенок говорит. Пальчиковый театр и игры с пальчиками развивают творческие способности, фантазию ребенка.

Учитывая индивидуальные особенности детей с ОВЗ: сложности с общением со сверстниками, нарушения внимания (нарушение устойчивости, концентрации, переключения), низкий уровень развития речи, мышления, заниженную самооценку, повышенную тревожность, затруднения в понимании инструкции, постоянную необходимость в помощи взрослого – театрализованные игры при помощи пальчикового театра проводились с каждым ребенком индивидуально.

Детям предлагалось три сказки на выбор: «Теремок», «Репка» и «Курочка ряба». На первом занятии ребенку предлагалось выбрать сказку для игры, затем прослушать эту сказку, после чего ребенок перечислял и рассматривал всех героев выбранной им сказки. Следует отметить, что никто из детей не выбрал сказку «Курочка Ряба», так как по мнению детей, «...в ней нет слов». На втором занятии ребенку предлагали вспомнить и рассказать сказку, расставить героев в нужном порядке и проговорить текст выбранной им роли. На третьем занятии предлагалось повторить роль и сыграть сказку вместе с психологом.

30% процентов детей усвоили расстановку и роли героев за одно занятие и на втором занятии уже пытались сыграть всю сказку. 50% освоились с текстом, порядком действия и смогли сыграть всю сказку только к третьему занятию. 20% так и не смогли запомнить роль, но делали упорные попытки с помощью подсказок психолога.

После того как все дети прошли цикл индивидуальных занятий, четверо из них по своей инициативе стали самостоятельно разыгрывать сказки при помощи пальчикового театра парами. А к концу заезда дети сами приходили в комнату психолога и разыгрывали сказки в составе до четырех человек. Наблюдения за детьми в процессе театрализованной деятельности дополнили диагностику речевого развития.

В середине заезда было проведено анкетирование воспитателей, работающих с данной группой детей, направленное на выявление конфликтности в общении ребенка со сверстниками, сформированности навыков общения ребенка со взрослыми и сверстниками. Оно подтвердило данные, полученные в результате наблюдений психолога в процессе театрализованной деятельности.

Анализ результатов анкетирования родителей показал, что мнения родителей и психолога по поводу речевого и личностного развития детей не совпадают. Это, вероятно, обусловлено тем, что усилия родителей детей с ОВЗ прежде всего направлены на лечение соматической патологии, а также непониманием возрастных особенностей развития ребенка, как физического, так и психического, защитными механизмами родителей, мешающими объективно оценить ситуацию психического здоровья ребенка, в том числе особенности развития его речи, коммуникативных способностей, еще раз подтверждает необходимость психологического просвещения родителей по вопросам развития детей с нарушениями в развитии, в том числе и речевого, вооружения родителей информацией о методах арт-терапии, о возможности и необходимости применения этих методов для развития коммуникативных способностей детей в семье.

К сожалению, сроки пребывания детей в реабилитационном центре (21 день), а также разнообразие их индивидуальных особенностей не позволяют разработать полноценную программу групповой психокоррекционной работы психолога по формированию коммуникативных способностей в условиях реабилитационного центра. Однако предложенный подход обогащает психологическую диагностику и дает возможность проведения полноценной индивидуальной психологической консультации родителей детей с ОВЗ по вопросам развития коммуникативных способностей детей.

Список использованных источников

1. Бурно, М.Е. Терапия творческим самовыражением / М.Е. Бурно. – Москва: Медицина, 1989. – 304 с. – ISBN 978-5-458-36937-4.
2. Выготский, Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте / Л.С. Выготский. – Санкт-Петербург: Союз, 1997. – 96 с. – ISBN 978-5-6043828-4-4.
3. Лаврик, О.В. О готовности педагогов общеобразовательных школ работать с обучающимися с ЗПР, умственной отсталостью, РАС / О.В. Лаврик, А.Н. Самсонова, В.В. Косинова // Актуальные проблемы практической психологии: материалы Международной научно-практической конференции. Тверь, 20 декабря 2019 г. – Тверь: СКФ-офис, 2020. – С. 207–211.
4. Лаврик, О.В. Построение Программы психологического сопровождения образовательного процесса в современной школе / О.В. Лаврик // Психология образования: апробация и внедрение профессионального стандарта «Педагог-психолог» (психолог в сфере образования)», (Москва, 14–15 апреля 2016): материалы XII Всероссийской научно-практической конференции. – Москва: Федерация психологов образования России, 2016. – С. 83–86.

5. Левченко, И.Ю. Патопсихология: теория и практика: учебное пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / И.Ю. Левченко. – Москва: Академия, 2000. – 232 с. – ISBN 5-7695-0553-2.
6. Панфилова, М.А. Игротерапия общения. Тесты и коррекционные игры: практическое пособие для психологов, педагогов и родителей / М.А. Панфилова. – Москва: ГНОМ и Д, 2018. – 160 с. – ISBN 5-296-00037-4.
7. Практикум по возрастной психологии / под ред. Л.А. Головей, Е.Ф. Рыбалко. – Санкт-Петербург: Речь, 2001. – 624 с. – ISBN 5-9268-0043-9.
8. Тарарина, Е.В. Шкатулка мастера. Практикум по арт-терапии / Е.В. Тарарина. – Москва: Вариант, 2017. – 200 с. – ISBN 978-5-9500877-0-7.

**КАЧЕСТВО РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА:
ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ СВЯЗНОГО ВЫСКАЗЫВАНИЯ**

*Атякишева Т.В., ст. преподаватель
кафедры дошкольной педагогики,
психологии и инклюзивного образования
АСОУ, Россия, г. Москва;
e-mail: prepTatiana@yandex.ru*

Аннотация. Статья посвящена исследованию деятельности педагогов ДОО по формированию навыков связного высказывания детей дошкольного возраста. Раскрываются основные показатели качества речевого развития детей дошкольного возраста. Представлены результаты исследования профессиональной компетенции педагогов ДОО в процессе реализации образовательной области «Речевое развитие».

Abstract. The article is devoted to the study of the activities of preschool teachers in the formation of coherent utterance skills in preschool children. The main indicators of the quality of speech development of preschool children are revealed. The results of the study of the professional competence of preschool teachers in the process of implementing the educational area «Speech development» are presented.

Ключевые слова: качество образования; качество дошкольного образования; речевое развитие; дошкольный возраст; исследование; результаты.

Keywords: quality of education; quality of preschool education; speech development; preschool age; research; results.

Изменения в экономической и социальной сферах жизни требуют от современного человека успешно сформированных коммуникативных навыков: комментировать, обсуждать, высказывать свое мнение, излагать свою позицию, обосновать свое поведение, ясно и убедительно излагать свои взгляды другим людям, выслушивать и понимать иную точку зрения, разбираться в сути спора, защищать свои убеждения. Очень важно, чтобы подрастающее поколение было способно адаптироваться к изменяющейся обстановке, уметь принимать решения, делать самостоятельный выбор, проявлять инициативу и творчество, созидать, а не разрушать окружающий мир.

В проекте Национальной доктрины образования Российской Федерации предусматривается ряд приоритетных мер по обеспечению качества образования, среди которых главное место занимает создание системы мониторинга качества образования. Понятие «мониторинг» используется в экономике, социологии и педагогике, что говорит о его достаточно широком применении. В отечественной педагогике появились

исследования проблем педагогического мониторинга (В.И. Андреев, В.П. Беспалько, М.Б. Гузаиров, В.А. Кальней, А.Н. Майоров, С.Е. Шишов).

В настоящее время отмечаются качественные изменения в создании благоприятной обстановки для взаимодействия и общения детей раннего и дошкольного возраста со взрослыми и сверстниками в условиях дошкольной образовательной организации и семьи. Тем не менее у детей раннего и дошкольного возраста наблюдается пассивный характер речевой деятельности. Ситуация осложняется тем, что часто дети растут соматически ослабленными, с проблемами в речевом развитии.

Одной из важных задач речевого развития детей раннего и дошкольного возраста в соответствии с требованиями ФГОС дошкольного образования является формирование навыков связного высказывания, основная функция, которого – коммуникация и общение. В связи с этим важно знать закономерности развития диалогической и монологической речи, а также особенности типов связных высказываний:

1. Описание.

Функция – характеристика предметов, игрушек, явлений природы, людей.

Структура – характеристика признаков объекта, оценочное отношение к объекту.

Языковые средства – лексические и синтаксические средства, направленные на определение объекта, его признаков; образные средства языка: эпитеты, метафоры, сравнения.

2. Повествование.

Функция – изложение событий во временной последовательности, передача развития действия или состояния предметов.

Структура – начало события, развитие события, конец события.

Языковые средства – средства, передающие развитие действия: временные глагольные формы; лексика, обозначающая время, место, образ действия; слова для связи предложений.

3. Рассуждение.

Функция – объяснение чего-либо.

Структура – доказательство, вывод, заключение.

Языковые средства – способы выражения причинно-следственных отношений: придаточные предложения с союзом «потому что».

Наши исследования по изучению сформированности навыков связного высказывания у детей старшего дошкольного возраста на период окончания дошкольного детства дали следующие результаты:

1. Описание:

у 82% детей описание составлено самостоятельно, соответствует по содержанию предложенной теме, доведено до логического завершения, соблюдается связность и последовательность изложения. Языковое оформление в основном соответствует возрастной норме;

у 12% детей описание составлено с небольшой помощью взрослого, в основном соответствует предложенной теме и доведено до логического завершения, наблюдаются небольшие нарушения в связности и последовательности изложения. Имеются некоторые языковые трудности;

у 6% детей описание составлено с помощью повторных наводящих вопросов взрослого, отмечаются отдельные смысловые несоответствия, лексические и синтаксические затруднения.

2. Повествование:

75% детей самостоятельно рассказывают о временных событиях, точно передают развитие действия или явления;

17% детей рассказывают о временных событиях с небольшой помощью взрослого, наблюдаются небольшие нарушения в связности и последовательности изложения. Имеются некоторые языковые трудности;

8% детей рассказывают о временных событиях с помощью повторных наводящих вопросов взрослого, отмечаются отдельные смысловые несоответствия, испытывают лексические и синтаксические затруднения.

3. Рассуждение:

62% детей самостоятельно объясняют, делают выводы и заключения по предложенной теме, используют способы выражения причинно-следственных отношений;

28% детей объясняют, делают выводы и заключения по предложенной теме с помощью взрослого, не активно используют способы выражения причинно-следственных отношений;

10% детей объясняют, делают выводы и заключения по предложенной теме с помощью повторных наводящих вопросов взрослого, отмечаются отдельные смысловые несоответствия, испытывают лексические и синтаксические затруднения.

Полученные результаты свидетельствуют о необходимости наличия у педагогов умения развивать связную речь детей. Мы исследовали профессиональные возможности педагогов осуществлять процесс формирования навыков связного высказывания у детей раннего и дошкольного возраста. Самоанализ педагогов дал следующие результаты.

1. Умение наблюдать самостоятельную речевую активность детей, анализировать ее, оценивать индивидуальные особенности развития связной речи:

у 87% педагогов умение проявляется постоянно;

у 10% педагогов умение проявляется частично;

3% педагогов испытывают затруднения.

2. Умение планировать приемы и средства развития у детей связной речи:

у 69% педагогов умение проявляется постоянно;

у 15% педагогов умение проявляется частично;

16% педагогов испытывают затруднения.

3. Умение обогащать впечатления с целью развития связной речи:

у 79% педагогов умение проявляется постоянно;

у 11% педагогов умение проявляется частично;

10% педагогов испытывают затруднения.

4. Умение побуждать детей к проявлению активности, инициативности и самостоятельности в процессе развития связной речи:

у 71% педагогов умение проявляется постоянно;

у 23% педагогов умение проявляется частично;

6% педагогов испытывают затруднения.

5. Умение учитывать речевой опыт детей в процессе развития связной речи:

у 65% педагогов умение проявляется постоянно;

у 20% педагогов умение проявляется частично;

15% педагогов испытывают затруднения.

6. Умение использовать проблемные ситуации для развития связной речи:

у 59% педагогов умение проявляется постоянно;

у 24% педагогов умение проявляется частично;

17% педагогов испытывают затруднения.

7. Умение использовать художественную литературу для развития связной речи:

у 92% педагогов умение проявляется постоянно;

у 8% педагогов умение проявляется частично;

0% педагогов испытывают затруднения.

8. Умение использовать игровые ситуации для развития связной речи:

у 81% педагогов умение проявляется постоянно;

у 17% педагогов умение проявляется частично;

2% педагогов испытывают затруднения.

9. Умение учитывать в процессе развития связной речи особенности эмоциональной, социальной и мотивационной сфер:

у 85% педагогов умение проявляется постоянно;

у 14% педагогов умение проявляется частично;

1% педагогов испытывают затруднения.

10. Умение учитывать в процессе развития связной речи гендерные различия детей:

у 77% педагогов умение проявляется постоянно;

у 20% педагогов умение проявляется частично;

3% педагогов испытывают затруднения.

11. Умение взаимодействовать с родителями (законными представителями) по вопросам развития связной речи:

у 90% педагогов умение проявляется постоянно;

у 9% педагогов умение проявляется частично;

1% педагогов испытывают затруднения.

12. Умение создавать развивающую предметно-пространственную среду для развития связной речи:

у 76% педагогов умение проявляется постоянно;

у 19% педагогов умение проявляется частично;

5% педагогов испытывают затруднения.

13. Умение создавать развивающую речевую среду для развития связной речи:

у 71% педагогов умение проявляется постоянно;

у 24% педагогов умение проявляется частично;

5% педагогов испытывают затруднения.

Следует отметить, что общие результаты сформированности навыков связного высказывания у детей старшего дошкольного возраста составили: 73% детей успешно владеют навыками высказывания; 19% детей проявляют навыки высказывания с небольшой помощью взрослого; 8% детей частично овладели навыками высказывания.

В свою очередь, общие результаты профессиональной компетентности

педагогов части умения сопровождать процесс развития речи детей дошкольного возраста составили: 77% педагогов сопровождают успешно; 16% педагогов чувствуют себя неуверенно; 7% педагогов испытывают затруднения.

Очевидно, что формирование навыков связного высказывания у детей дошкольного возраста зависит от профессиональных умений педагогов сопровождать процесс развития связной речи. Совершенствование умения сопровождать процесс речевого развития детей дошкольного возраста позволит педагогам успешно решать речевые задачи в условиях дошкольной образовательной организации. Планировать процесс формирования навыков связного высказывания детей дошкольного возраста необходимо с учетом возрастных потребностей, возможностей и интересов.

Список использованных источников

1. Бучкова, А. Сложные ситуации в вопросах и ответах / А. Бучкова // Дошкольное воспитание: ежемесячный научно-методический журнал. – Москва: Воспитание дошкольника, 2019. – № 1. – С. 67–69; № 2. – С. 79–83; № 3. – С. 56–59.
2. Концепция внутренней системы оценки качества дошкольного образования / И.Б. Едакова, И.В. Колосова, Б.А. Артеменко, И.А. Селиверстова, М.Л. Семенова, О.Г. Мишанова. – Челябинск: ЮУрГГПУ, 2017. – 53 с.
3. Маркова, В. Оценка качества дошкольного образования: шкалы ESERS-R и федеральный государственный стандарт дошкольного образования / В. Маркова, Т. Храмцова // Дошкольное воспитание: ежемесячный научно-методический журнал. – Москва: Воспитание дошкольника, 2018. – № 3. – С. 4–16.
4. Слепцова, И. Оценка качества дошкольного образования в условиях вариативности / И. Слепцова // Дошкольное воспитание: ежемесячный научно-методический журнал. – Москва: Воспитание дошкольника, 2018. – № 1. – С. 13–20.
5. Тихонова, Е. Снег идет, или Как рождается диалог / Е. Тихонова // Дошкольное воспитание: ежемесячный научно-методический журнал. – Москва: Воспитание дошкольника, 2018. – № 2. – С. 40–43.
6. Тихомирова, Е. Многофункциональные комплекты по развитию речи / Е. Тихомирова // Дошкольное воспитание: ежемесячный научно-методический журнал. – Москва: Воспитание дошкольника, 2018. – № 2. – С. 44–47.
7. Формирование навыков связного высказывания. Инновационный педагогический проект. Старший дошкольный возраст / авт.-сост. Г.А. Гарифулина. – Волгоград: Учитель, 2020. – 62 с. – ISBN 978-5-7057-3748-2.
8. Щепина, И.Н. Программа мониторинга профессиональной деятельности педагогов / И.Н. Щепина // Вопросы дошкольной педагогики. – 2018. – № 5(15). – С. 6–10.

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ МИНИ-МУЗЕЯ В ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

*Богомолова М. В., канд. психол. наук,
член Президиума Федерального
экспертного совета Всероссийской
общественной организации содействия
развитию профессиональной сферы
дошкольного образования
«Воспитатели России»; Россия,
г.Москва;
e-mail: marbob3@mail.ru;*

*Власова М.С., ст. воспитатель
МАДОУ «Малинский ЦРР – детский
сад «Ивушка», Россия, г.о. Ступино;
e-mail: mdou.ds.ivushka@mail.ru*

Аннотация. В статье рассматриваются современные подходы к использованию образовательного потенциала мини-музея, пути формирования компонентов социального опыта воспитанников дошкольных групп. Представлен анализ приоритетных направлений опыта деятельности детей, формируемых посредством организации основной образовательной и самостоятельной деятельности воспитанников.

Abstract. The article discusses modern approaches to the use of the educational potential of the mini-museum, ways of forming components of the social experience of pupils of preschool groups. The analysis of priority areas of experience of children's activities, formed through the organization of basic educational and independent activities of pupils, is presented.

Ключевые слова: образовательный потенциал; мини-музей; образование; опыт деятельности.

Keywords: educational potential; mini-museum; education; operational experience.

Достижение целей и задач всестороннего развития и социализации подрастающего поколения осуществляется в условиях среды, в том числе образовательной. Образовательная среда организаций, реализующих программы дошкольного образования, оказывает формирующее и развивающее воздействие на личность различными способами, в том числе через проектирование образовательного пространства. Мини-музеи в дошкольной образовательной организации – это особым образом организованное обучающее, воспитывающее и развивающее пространство.

Музеи – это учреждения, которые занимаются собиранием, изучением, хранением и экспонированием памятников истории и культуры. Мини-музеи дошкольной группы – это место, которое расширяет кругозор каждого ребенка, обогащает образовательный процесс новыми формами, позволяет применять интерактивные методы и приемы, формирует у детей представления о новых профессиях (экскурсовод и др.), сохраняет работы, результаты проектной деятельности, коллекции. Создание и использование мини-музеев непосредственно в дошкольных группах позволяет реализовывать различные цели обучения, воспитания и непрерывного развития воспитанников, их родителей и педагогов [3;5; 8].

Таким образом, мини-музеи являются одним из компонентов средового потенциала, который способствует успешности всего образовательного процесса. Образовательный потенциал мини-музеев направлен на приобщение детей раннего и дошкольного возраста к культурным ценностям, содержанию культурной жизни людей.

Образование понимается как целенаправленный процесс воспитания и обучения [1]; непрерывный процесс реконструкции опыта [3]. Е.П. Сазонова отмечает, что «образование – общественно организуемый и нормируемый процесс и результат постоянной передачи предшествующими поколениями последующим социально-значимого опыта» [7, с. 158].

В содержании образования выделяются четыре структурных элемента:

1. Опыт познавательной деятельности (результатом являются знания, которые составляют картину мира человека – 1) «мир природы», включающий систему знаний и представлений о живой и неживой природе, связях и отношениях между компонентами природного мира и экологии нашей планеты; 2) «мир культуры», «мир техники», так называемый «рукотворный мир» – знания о том, что изобретено человечеством, используется в производстве и повседневной жизни; 3) мир других людей – взрослых и сверстников, людей, как представителей различных культур, поколений, профессий, социальных ролей и т.п.; 4) «мир Я» – представление о себе, своей индивидуальности, интересах, склонностях, достижениях и т.п. Этот компонент социального опыта также включает в себя знания о способах деятельности. Применительно к дошкольному возрасту это в первую очередь должны быть знания о формах и способах общения, игры и познавательно-исследовательской деятельности. Эти виды деятельности, согласно ФГОС ДО, являются сквозными механизмами развития детей раннего и дошкольного возраста [2].

2. Опыт репродуктивной деятельности как уже известных обществу способов ее осуществления в виде общих и специальных умений и навыков.

3. Опыт творческой деятельности – в форме проблемных ситуаций, познавательных задач, заданий, в которых предполагается высокий уровень инициативности и самостоятельности человека.

4. Опыт осуществления эмоционально-ценностных отношений. Как подчеркивает Н.П. Сазонова, именно при формировании данного компонента опыта наибольшее значение приобретает личность взрослого, как образца поведения и взаимоотношений [7, с.156].

Проанализируем образовательный потенциал мини-музеев, размещенных непосредственно в дошкольных группах, в контексте реализации образовательных целей и решения задач, стоящих перед образовательными организациями на современном этапе. В качестве главного содержания образования детей дошкольного возраста, которое осуществляется в процессе основной организованной и самостоятельной деятельности воспитанников, будем рассматривать все четыре компонента педагогически адаптированного социального опыта с выделением приоритетного направления.

В декабре 2020 г. на базе АСОУ был проведен научно-практический семинар «Мини-музей как компонент развивающей предметно-пространственной среды дошкольной образовательной организации». В организации семинара принимали участие сотрудники кафедры дошкольной педагогики, психологии и инклюзивного образования АСОУ и педагоги МАДОУ «Малинский центр развития ребенка – детский сад «Ивушка» г.о. Ступино Московской области. Основными тематическими направлениями семинара были: проектирование развивающей предметно-пространственной среды в ДОО посредством организации мини-музеев; проведение конкурса мини-музеев в дошкольной образовательной организации; вопросы всестороннего развития детей посредством мини-музеев в группах детей раннего и дошкольного возраста; использование образовательного потенциала мини-музеев в условиях инклюзивного образования дошкольников и взаимодействие с родителями как участниками образовательных отношений в процессе создания мини-музея. На семинаре участники познакомились с содержанием, организацией и использованием экспозиций мини-музеев. Особое внимание уделялось тому, какие компоненты социального опыта формируются посредством мини-музея определенной тематики, как решаются образовательные цели и задачи с учетом возрастных и индивидуальных

особенностей воспитанников. В настоящее время работа в данном направлении продолжается.

При создании мини-музея «Пуговка» в группе детей раннего возраста учитывалось, что любое пространство должно быть наполнено безопасными и доступными предметами, чтобы дети в процессе индивидуальной или подгрупповой деятельности могли поупражняться в расстегивании и застегивании пуговиц. В процессе привлекательной предметно-манипулятивной деятельности у воспитанников группы в первую очередь формируется второй компонент социального опыта – «опыт репродуктивной деятельности». В то же время в ходе соединения деталей пирамидки, бабочки, цветка и др. дети не только получают знания и представления о природе и предметах окружающего мира, но также приобретают опыт эмоционального реагирования на предмет и результат собственной активности. При интерактивном взаимодействии с экспонатами мини-музея у малышей наблюдаются проявления различных эмоций и чувств – радости, сосредоточенности, удивления (четвертый компонент опыта).

Мини-музей «Часы и часики» знакомит детей с разнообразием предметов, особенностями часовых механизмов. Многообразие экспонатов побуждает детей к познавательно-исследовательской и опытно-экспериментальной деятельности. Результаты детского моделирования и конструирования (например, песочные часы) также представлены в экспозиции. Согласно замыслу педагогов дошкольной группы, в мини-музее оставлено «пустое место» для часов будущего, т.е. тех механизмов или устройств, которые еще только изобретаются. В процессе интерактивных занятий с экспонатами мини-музея у дошкольников в первую очередь формируется опыт познавательной деятельности.

Знакомство с экспонатами мини-музея «Волшебная шкатулка» также обогащает опыт познавательной деятельности дошкольников. Однако важно, что в экспозиции присутствуют шкатулки, выполненные родителями и детьми из различных материалов. Ознакомление с выставкой сопровождается отгадыванием загадок, сочинением историй, придумыванием сказок. Таким образом, посредством продуктивной и литературной деятельности детей и взрослых у воспитанников формируется опыт творческой деятельности.

Главная цель создания мини-музея «Крылатые фразы и выражения» – познакомить дошкольников с богатством и разнообразием русского языка. В процессе создания мини-музея активное участие принимали дети логопедической группы и их

родители. В настоящее время в ходе пополнения экспозиции воспитанники продолжают приобретать опыт творческой деятельности. Также у них накапливается опыт осуществления эмоционально-ценностных отношений в процессе знакомства с выражениями «Остаться у разбитого корыта», «У страха глаза велики», «Кот заплакал», «Крокодиловы слезы» и др.

При создании мини-музея «Белочка» педагоги и родители взаимодействовали с сотрудниками белорусского Музея Белки, расположенного в Берестовицком районе республики Беларусь. В рамках социального партнерства с помощью музейных работников были подготовлены экспонаты для мини-музея.

У детей опыт познавательной деятельности накапливается в процессе дидактических игр, рассматривания энциклопедий, фото- и видеоматериалов не только в образовательной организации, но и в рамках семейного досуга.

Работа по использованию образовательного потенциала этих и других мини-музеев в дошкольных образовательных организациях является особо актуальной в свете современных тенденций совершенствования системы образования в Российской Федерации. В настоящее время все образовательные организации Российской Федерации, в том числе дошкольные, обобщают опыт воспитательной работы с детьми, планируют перспективные направления воспитания личности дошкольников и обучающихся. Согласно Примерной программе воспитания, разработанной и апробированной на базе Института стратегии развития образования РАО в 2019 г, формирование у обучающихся системных знаний о различных аспектах развития России и мира» – это то, что должно быть отражено в рабочей программе воспитания и затем реализовано на практике. В программе подчеркивается, что планомерная реализация воспитательных задач позволит организовать интересную и событийно насыщенную жизнь детей и педагогов [4].

В примерной рабочей Программе воспитания для образовательных организаций, реализующих образовательные программы дошкольного образования, разработанной в 2021 г. в Институте воспитания РАО, особо отмечается, что в «основе процесса воспитания детей в ДОО должны лежать конституционные и национальные ценности российского общества» [5].

Основой патриотического, социального, познавательного, физического и оздоровительного, трудового и этико-эстетического направлений воспитания современного ребенка-дошкольника является формирование важнейших

общечеловеческих ценностей Родины, природы, человека, семьи, дружбы, сотрудничества, знания, здоровья, труда, культуры, красоты и др.

Представляется, что системная работа педагогов, воспитанников и их родителей по созданию мини-музеев образовательной организации в полной мере соответствует требованиям обеспечения воспитывающего влияния на все возрастные группы. При этом педагоги учитывают, что реализация всех целей и задач Программы воспитания наиболее успешно может осуществляться на основе социального партнерства с другими организациями. Музейное пространство в дошкольных группах создается в соответствии с требованиями к организации музеев, музейных экспозиций, правилами хранения и презентации музейных экспонатов. Взаимодействие с отечественными и зарубежными музеями, коллективами музейных работников по обмену опытом создания и работы музеев различного содержания обогащает предметно-пространственную среду организации.

В современных документах все чаще применяются различные термины, конкретизирующие отдельные векторы организации среды. Например, «комфортная среда», «предметно-эстетическая среда» или «воспитывающая среда». Воспитывающая среда понимается как особая форма организации образовательного процесса, реализующего цель и задачи воспитания. Воспитывающая среда определяется целью и задачами воспитания, духовно-нравственными и социокультурными ценностями, образцами и практиками. Как основные характеристики воспитывающей среды выделяются насыщенность и структурированность [5].

Опыт работы по созданию мини-музеев в различных возрастных группах показывает, что таким образом пространство группы и всей организации наполняется новыми содержательными компонентами социальной и культурной среды обучения, воспитания и развития, которые оказывают прямое и косвенное воздействие на поведение детей и взрослых.

Список использованных источников

1. Об образовании в Российской Федерации: Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 31.07.2020) (с изм. и доп., вступ. в силу с 01.09.2020) // ИПС «КонсультантПлюс»: [сайт]. – URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_146342 (дата обращения 28.11.2021).
2. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования: приказ Минобрнауки России от 17.10.2013 № 1155 // Банк документов Минпросвещения России. – URL:

<https://docs.edu.gov.ru/document/7dcd2fd1d14f608ec97e9ef6699f99ae/> (дата обращения 26.11.2021).

3. Дидактика средней школы: Некоторые проблемы современной дидактики / под ред. М.Н. Скаткина. – Москва: Просвещение, 1982. – 319 с.

4. Примерная программа воспитания // Апробация и внедрение примерной программы воспитания ФГБНУ Институт стратегии развития образования РАО: [сайт]. – URL: <http://form.instrao.ru/> (дата обращения 26.11.2021)

5. Реестр примерных основных общеобразовательных программ: [сайт]. – URL: https://fgosreestr.ru/registry/vospitanie_do/https://xn--80adrabb4aegksdjbfk0u.xn-p1ai/upload/iblock/7bc/7bc395ef8a4bf40717730968aa38657c.pdf (дата обращения 26.11.2021).

6. Рыжова, Н.А. Мини-музей в детском саду / Н.А. Рыжова, Л.В. Логинова, А.И. Данюкова. – Москва: Линка-Пресс, 2008 – 256 с. – ISBN 9785825200613

7. Сазонова, Н.П. Лекционные и семинарские занятия по дошкольной педагогике: учебное пособие для студентов педагогических факультетов / Н.П. Сазонова. – Барнаул: АлтГПА, 2014. – 381 с.

8. Уварова, Л.И. Культурные ценности как основа педагогики / Л.И. Уварова // школьная библиотека. – 2019. – №2. – С. 39-45.

**ВОСПИТАТЕЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В ДОШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ:
ТРАДИЦИИ И ИННОВАЦИИ**

*Гладкова Ю.А., канд. пед. наук,
доцент кафедры дошкольного
образования АСОУ, Россия, г.Москва;
e-mail: gladkovaia@yandex.ru;*

*Соломенникова О.А., канд. пед. наук,
доцент кафедры дошкольного
образования АСОУ, Россия, г.Москва;
e-mail: osolomennikova@yandex.ru*

Аннотация. В статье рассмотрены традиционные подходы к реализации воспитательной функции педагога в системе дошкольного образования; проанализированы современные законодательные требования к содержанию процесса воспитания детей дошкольного возраста.

Abstract. The article considers traditional approaches to the implementation of the educational function of a teacher in the system of preschool education; analyzes modern legislative requirements for the content of the process of educating preschool children.

Ключевые слова: воспитание; воспитательная деятельность; Рабочая программа воспитания; календарный план воспитательной работы.

Keywords: education; educational activity; work program of education; calendar plan of educational work.

На протяжении всей истории развития педагогической мысли, понятие «образование» рассматривалось как многосторонний процесс, подразумевающий обучение, воспитание и развитие личности на разных возрастных этапах. Идеи тесной взаимосвязи обозначенных понятий находили отражение в философских трудах, исследованиях в области педагогики, психологии и других наук [6].

Российское законодательство также определяет образование как единый целенаправленный процесс воспитания и обучения, являющийся общественно значимым благом и осуществляемый в интересах человека, семьи, общества и государства, а также совокупность приобретаемых знаний, умений, навыков, ценностных установок, опыта деятельности и компетенции определенных объема и сложности в целях интеллектуального, духовно-нравственного, творческого, физического и (или) профессионального развития человека, удовлетворения его образовательных потребностей и интересов [1, ст. 2].

Наряду с вышесказанным в последние годы отмечается повышение интереса со стороны государства и общества к содержанию процесса воспитания на всех уровнях системы образования. Ключевые идеи в данном направлении отражены в «Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года», утвержденной распоряжением Правительства Российской Федерации от 29.05.2015 № 996-р г. Данная Стратегия была разработана как инструмент реализации «Национальной стратегии действий в интересах детей на 2012–2017 годы», утвержденной Указом Президента Российской Федерации от 0.06.2012 № 761, и нацелена прежде всего на конкретизацию направлений государственной политики в сфере воспитания. В соответствии с общими положениями Стратегии приоритетной задачей Российской Федерации в сфере воспитания детей является «развитие высоконравственной личности, разделяющей российские традиционные духовные ценности, обладающей актуальными знаниями и умениями, способной реализовать свой потенциал в условиях современного общества, готовой к мирному созиданию и защите Родины» [4].

Ключевыми направлениями развития воспитания в стране в соответствии с содержанием Стратегии признаны:

развитие социальных институтов воспитания, прежде всего, семьи и системы образования; кроме того выделена необходимость расширения воспитательных возможностей информационных ресурсов; подчеркивается необходимость участия в воспитательном процессе со стороны общественных объединений в сфере воспитания;

обновление воспитательного процесса на основе отечественных традиций, а также с учетом современных достижений науки по следующим направлениям: гражданское воспитание, патриотическое воспитание и формирование российской идентичности, духовное и нравственное воспитание детей на основе российских традиционных ценностей, приобщение детей к культурному наследию, популяризация научных знаний среди детей, физическое воспитание и формирование культуры здоровья, трудовое воспитание и профессиональное самоопределение; экологическое воспитание.

В качестве прогнозируемых результатов реализации заявленных направлений обозначены: обеспечение социального единства в понимании вопросов воспитания детей; повышение престижа семьи, отцовства и материнства, а также родительского авторитета в воспитании детей; развитие эффективной общественно-государственной системы воспитания через консолидацию усилий всех общественных и гражданских институтов; активное участие организаций общего и дополнительного образования, а

также организаций культуры, физической культуры и спорта в решении задач воспитания; повышение общественного авторитета специалистов, принимающих участие в воспитании детей; развитие кадрового потенциала системы воспитания; обеспечение доступности воспитания для всех категорий детей, создание условий для поддержки детской одаренности; формирование системы мониторинга показателей, отражающих эффективность системы воспитания в Российской Федерации и ряд других [4].

Для эффективной реализации Стратегии определены следующие: правовые, организационно-управленческие, кадровые, научно-методические, финансово-экономические, информационные механизмы.

Очевидно, что основа реализации Стратегии – запуск правовых механизмов, в основе которых лежит совершенствование законодательной базы в области образования, по вопросам воспитания. Ключевым этапом в реализации данного направления стало внесение изменений по вопросам, которые были отражены в Федеральном законе от 31.07.2020 № 304-ФЗ «О внесении изменений в Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» по вопросам воспитания обучающихся».

Кратко обозначим, каких моментов коснулся закон в плане реализации основных задач воспитания:

статья 2, п. а, пп. 2 – уточнено понятие «воспитание»; в соответствии с изменениями; оно определяется как «деятельность, направленная на развитие личности, создание условий для самоопределения и социализации обучающихся на основе социокультурных, духовно-нравственных ценностей и принятых в российском обществе правил и норм поведения в интересах человека, семьи, общества и государства, формирование у обучающихся чувства патриотизма, гражданственности, уважения к памяти защитников Отечества и подвигам Героев Отечества, закону и правопорядку, человеку труда и старшему поколению, взаимного уважения, бережного отношения к культурному наследию и традициям многонационального народа Российской Федерации, природе и окружающей среде» [2];

статья 2, п. в, пп. 10 – понятие «примерная основная образовательная программа» дополнено словами о том, что указанный документ должен в себя включать рабочую программу воспитания и календарный план воспитательной работы [2];

статья 12 дополнена информацией о том, что основные общеобразовательные программы, примерные образовательные программы среднего профессионального образования, примерные образовательные программы высшего образования (программы бакалавриата и программы специалитета) должны включать в себя примерную рабочую программу воспитания и примерный календарный план воспитательной работы [2, ст. 12, п. 91];

пункт 4 статьи 12 дополнен информацией о том, что в разработке рабочих программ воспитания и календарных планов воспитательной работы имеют право принимать участие лица, указанные в Федеральном законе 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» [1, ст. 26, п. 6].

В соответствии со статьей 2 настоящий Федеральный закон вступил в силу с 1 сентября 2020 г., следовательно, все образовательные программы подлежат приведению в соответствие с положениями Федерального закона от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (в редакции настоящего Федерального закона) не позднее 1 сентября 2021 г. Кроме того, со всеми внесенными изменениями образовательные организации должны ознакомить родителей (законных представителей) несовершеннолетних обучающихся.

Рассмотренные выше изменения повлекли за собой необходимость внесения дополнений в образовательные стандарты тех уровней образования, которых коснулся Федеральный закон от 31.07.2020 № 304-ФЗ. В связи с этим в декабре 2020 года был издан приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 11.12.2020 № 712 «О внесении изменений в некоторые федеральные государственные образовательные стандарты общего образования по вопросам воспитания обучающихся». Изменения в данном документе коснулись начального общего, основного общего, среднего общего образования в части дополнения соответствующих стандартов требованиями к рабочим программам воспитания и календарным планам воспитательной работы [4].

Таким образом, одним из ключевых вопросов для организаций отечественной системы образования стала разработка Рабочей программы воспитания и календарного плана воспитательной работы как новой структурной единицы Основной образовательной программы соответствующего уровня. Кроме того, следует подчеркнуть, что, несмотря на тот факт, что указанные изменения в федеральном законодательстве не коснулись непосредственно дошкольного уровня образования, педагогическим коллективам соответствующих организаций также необходимо внести изменения в свои основные образовательные программы.

Министерство просвещения РФ поручило ряду образовательных организаций высшего профессионального образования разработать примерные рабочие программы воспитания. В течение года были представлены для общественного обсуждения проекты таких программ, в настоящее же время эти программы расположены на соответствующих ресурсах – реестре примерных основных общеобразовательных программ Министерства просвещения Российской Федерации, на сайте Института изучения семьи и воспитания Российской академии образования.

Кратко обозначим принципиальные положения, которые необходимо учесть при разработке Рабочей программы воспитания и календарного плана воспитательной работы для дошкольной образовательной организации.

В соответствии с п. 19.6 приказа Министерства просвещения Российской Федерации от 11.12.2020 № 712 «О внесении изменений в некоторые федеральные государственные образовательные стандарты общего образования по вопросам воспитания обучающихся» Рабочая программа воспитания должна быть направлена на развитие личности обучающихся, в том числе духовно-нравственное развитие, укрепление психического здоровья и физическое воспитание, достижение результатов освоения обучающимися образовательной программы начального общего образования. В данном пункте также отмечено, что Рабочая программа воспитания имеет модульную структуру и включает в себя: описание особенностей воспитательного процесса; цель и задачи воспитания обучающихся; виды, формы и содержание совместной деятельности педагогических работников, обучающихся и социальных партнеров организации, осуществляющей образовательную деятельность; основные направления самоанализа воспитательной работы в организации, осуществляющей образовательную деятельность.

Что же важно отразить в каждом из обязательных разделов разрабатываемой ***Рабочей программы воспитания?***

Раздел «Пояснительная записка» должен кратко знакомить с тем, для какой организации разработана программа, положения каких нормативно-правовых актов в ней учитывались, каким органом управления образовательной организации она утверждена. Важно также выделить здесь положение о том, что программа является документом открытым, т.е. предполагающим его периодическую редакцию, совершенствование.

Раздел I «Описание особенностей воспитательного процесса» необходим для того, чтобы обозначить специфику деятельности конкретной образовательной

организации в направлении решения воспитательных задач. Например, первый подраздел данного раздела можно назвать «Специфика деятельности дошкольной образовательной организации в сфере воспитания», а войдут в него такие сведения, как особенности местоположения организации; особенности контингента семей воспитанников; особенности социального окружения; значимые партнеры. Вторым подразделом могут стать принципы воспитания, которые берет за основу дошкольная образовательная организация; третий подраздел могут составить типы воспитательного взаимодействия или система взаимодействия участников процесса воспитания.

Раздел II. Цель и задачи воспитания, бесспорно, важный раздел, поскольку в нем организация определяет цель воспитательной работы и конкретизированные посредством задач направления ее реализации. При осуществлении целеполагания, безусловно, следует опираться на положения соответствующих нормативно-правовых документов. В случае с определением цели и задач воспитательной работы в дошкольной организации за основу следует брать положения следующих документов: распоряжение Правительства Российской Федерации от 29.05.2015 № 996-р «Об утверждении «Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года»; Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (утв. приказом Министерства образования и науки РФ от 17.10.2013 № 1155).

В первом документе следует обратить внимание на второй раздел, в котором представлены направления обновления воспитательного процесса с учетом современных достижений науки и на основе отечественных традиций. Назовем эти направления: гражданское, патриотическое, духовное и нравственное воспитание детей на основе российских традиционных ценностей, приобщение детей к культурному наследию, популяризация научных знаний среди детей, физическое воспитание и формирование культуры здоровья, трудовое воспитание, экологическое воспитание.

Во втором документе нам помогут два раздела. В разделе «Общие положения», где обозначены задачи, касающиеся организации воспитания, на решение которых направлен стандарт, а именно п. 5 – объединение обучения и воспитания в целостный образовательный процесс на основе духовно-нравственных и социокультурных ценностей и принятых в обществе правил и норм поведения в интересах человека, семьи, общества и п. 6 – формирование общей культуры личности детей, в том числе ценностей здорового образа жизни, развития их социальных, нравственных, эстетических, интеллектуальных, физических качеств, инициативности,

самостоятельности и ответственности ребенка, формирования предпосылок учебной деятельности. В разделе «Требования к структуре основной образовательной программы дошкольного образования» из п. 2.6, в котором представлено содержание дошкольного образования по пяти образовательным областям, можем также выделить воспитательное содержание. В направлении «Социально-коммуникативное развитие»: усвоение норм и ценностей, принятых в обществе, включая моральные и нравственные ценности; формирование уважительного отношения и чувства принадлежности к своей семье и к сообществу детей и взрослых в организации. В направлении «Познавательное развитие»: освоение представлений о малой родине и Отечестве, о социокультурных ценностях нашего народа, об отечественных традициях и праздниках, о планете Земля как общем доме людей. В направлении «Речевое развитие»: овладение речью как средством общения и культуры. В направлении «Художественно-эстетическое развитие»: становление эстетического отношения к окружающему миру. В направлении «Физическое развитие»: становление ценностей здорового образа жизни, овладение его элементарными нормами и правилами (в питании, двигательном режиме, закаливании, при формировании полезных привычек и др.).

Раздел III. Виды, формы и содержание совместной деятельности педагогических работников, обучающихся и социальных партнеров организации, осуществляющей образовательную деятельность. Как мы уже видели, данный раздел должен носить модульный характер и отражать конкретное содержание и формы воспитательной работы. Кроме того, из нормативных документов мы знаем, что при разработке Рабочей программы воспитания образовательная организация самостоятельно определяет модули.

Приведем примеры возможных названий и содержания модулей для дошкольной организации. Одним из первых модулей может стать, на наш взгляд, модуль «Режимные моменты», поскольку в каждом из них решается масса воспитательных задач. Это могут быть: утренний прием, прогулка, «утренний круг», самостоятельная детская деятельность и другие. Во второй модуль можем включить содержание воспитательной работы, которое реализуется в процессе решения задач образовательных областей. Третий модуль – культурно-досуговая деятельность – направление, обладающее высоким потенциалом для решения задач воспитания. Еще один модуль (четвертый) можно посвятить социальному партнерству, где обязательно выделим взаимодействие с родителями (законными представителями), а также работу с организациями, сотрудничество с которыми осуществляет организация. Приоритетным

направлением в современном дошкольном образовании является физкультурно-оздоровительное, следовательно, один из модулей (пятый) можно выделить для обозначения воспитательных задач. Шестой модуль – воспитательные возможности развивающей предметно-пространственной среды, где можно охарактеризовать каждый элемент с точки зрения возможностей решения воспитательных задач.

Раздел IV. Основные направления самоанализа воспитательной деятельности дошкольной образовательной организации. Реализация любой программы, безусловно, должна предусматривать аналитическую составляющую, с тем чтобы систематически осуществлять мониторинг результативности ее реализации. Рабочая программа воспитания требует такого же подхода, поэтому данный раздел необходим. Начать этот раздел следует с определения цели и направлений самоанализа, форм проведения мониторинга и ответственных за его проведение. По нашему мнению, при определении направлений самоанализа воспитательной деятельности целесообразно взять за основу модули, обозначенные в третьем разделе программы. Важным пунктом данного раздела являются также выводы о результатах внедрения программы, полученных посредством самоанализа, которые позволят в случае необходимости: внести коррективы в принципы, цель, задачи или направления воспитательной деятельности; скорректировать тематику и содержание воспитательных модулей программы; доработать или перестроить календарный план воспитательной работы.

Завершая рассмотрение основных этапов разработки Рабочей программы воспитания, подчеркнем, что этот документ должен стать частью Основной образовательной программы дошкольного образования, а точнее, подразделом ее содержательного раздела.

Несколько слов о втором обязательном документе – ***календарном плане воспитательной работы***, который, соответственно, будет отнесен к организационному разделу Основной образовательной программы дошкольной организации.

Определяя содержание основного раздела рабочей программы воспитания, мы сформулировали названия ее тематических модулей. Логично предположить, что календарный план воспитательной работы может быть построен на основе этих модулей с учетом возрастных групп, а также основываясь на содержательной составляющей Примерной образовательной программы, которую дошкольная организация брала за основу при разработке своей программы. Оформить календарный план воспитательной работы удобнее всего в виде таблицы.

В заключение следует отметить, что разработанные Рабочая программа и Календарный план воспитательной работы не могут быть единственными изменениями, которые должны быть внесены в локальные акты дошкольных образовательных организаций. Бесспорно, вопросы воспитательной деятельности должны найти отражение в годовом планировании и в ежедневных календарных планах воспитателей.

Список использованных источников

1. Об образовании в Российской Федерации: Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ // СПС «КонсультантПлюс»: [сайт]. – URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 27.11.2021).
2. О внесении изменений в Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» по вопросам воспитания обучающихся»: Федеральный закон от 31.07.2020 № 304-ФЗ // СПС «КонсультантПлюс»: [сайт]. – URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/74351950/> (дата обращения: 27.11.2021).
3. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования: приказ Министерства образования и науки РФ от 17.10.2013 № 1155. – URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-do> (дата обращения: 27.11.2021).
4. О внесении изменений в некоторые федеральные государственные образовательные стандарты общего образования по вопросам воспитания обучающихся: приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 11.12.2020 № 712 // СПС «Гарант»: [сайт]. – URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/400042312/> (дата обращения: 27.11.2021).
5. Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года: распоряжение Правительства Российской Федерации от 29.05.2015 № 996-р. – URL: <https://rg.ru/2015/06/08/vospitanie-dok.html> (дата обращения: 27.11.2021).
6. Хуторской, А.В. Педагогика: учебник для вузов / А.В. Хуторской. – Санкт-Петербург: Питер, 2019. – 608 с. – ISBN 9785446109166

**РАЗВИТИЕ ПРОСТРАНСТВЕННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ В ИГРЕ
«ДОМИНО» Е.А. ТИХОНОВА**

*Григорьева Ю.С., ст. преподаватель
кафедры дошкольной педагогики,
психологии и инклюзивного
образования АСОУ, Россия,
г. Москва;
e-mail: gri-julya@yandex.ru;*

*Коробко Н.Б., педагог
дополнительного образования
Центра детского досуга «Улей»,
Россия, г.о. Балашиха;
e-mail: nata.kor-far@yandex.ru*

Аннотация. В статье раскрываются особенности развития пространственных представлений у детей дошкольного возраста.

Abstract. The article reveals the features of the development of spatial representations in preschool children.

Ключевые слова: пространственные представления; ориентировка в пространстве.

Keywords: spatial representations; orientation in space.

В современном образовательном процессе на первый план выдвигается идея саморазвития личности, ее готовности к самостоятельной деятельности. Меняются функции педагога. Теперь он – организатор интеллектуального поиска, эмоционального переживания и практического действия. Для этого необходимо осваивать новые современные средства, формирующие активную роль обучаемого.

Пространственная ориентировка осуществляется на основе непосредственного восприятия пространства и словесного обозначения пространственных категорий (местоположения, удаленности, пространственных отношений между предметами).

В понятие «пространственная ориентация» входит оценка расстояний, размеров, формы, взаимного положения предметов и их положения относительно тела ориентирующегося. В более же узком значении выражение «пространственная ориентация» имеет в виду ориентировку на местности.

В дошкольном возрасте ребенок осваивает словесную систему отсчета по основным пространственным направлениям: вперед – назад, вверх – вниз, направо –

налево. В период школьного обучения дети овладевают новой системой отсчета – по сторонам горизонта: север, юг, запад, восток.

Дифференцировка же основных пространственных направлений маленького ребенка обусловлена уровнем ориентации ребенка «на себя», степенью освоенности им «схемы собственного тела», которая, по сути, и является «чувственной системой отсчета» (Т.А. Мусейибова). Позднее на нее накладывается другая система отсчета – словесная. Происходит это в результате закрепления за чувственно различаемыми ребенком направлениями относящихся к ним названий: вверх, вниз, вперед, назад, направо, налево.

Генезис отражения пространства является научной основой для целенаправленного педагогического руководства процессом формирования пространственных представлений у детей дошкольного возраста. Основная задача этой работы – совершенствование чувственного опыта пространственного различения и на этой основе создание базы для отражения пространства в понятийно-логической форме.

Описывая конструктивную деятельность, можно определить следующие действия: зрительная оценка предмета; выбор типа модели; построение модели по словесной информации; анализ соотнесения исходного объекта с объектом, полученным в результате.

В подготовительной к школе группе дети к моменту поступления в школу должны свободно ориентироваться в направлении движения, в пространственных отношениях между ними и предметами, а также между предметами. Большое значение имеет развитие умения ориентироваться на плоскости. Вся работа должна строиться на основе выделения парных противоположных понятий: «налево – направо», «вперед – назад» и т.п. Особенно важно обеспечить действенное овладение детьми пространственной ориентацией. Они должны не только определять направления и отношения между предметами, но и уметь использовать эти знания: передвигаться в указанном направлении, располагать и перемещать предметы. Это необходимо для того, чтобы дети ориентировались на листе бумаги в клетку в первом классе.

Рассмотрим различные варианты игры «Домино Тихонова» Е.А. Тихонова для развития ориентировки в двухмерном пространстве. Эти игры можно использовать для работы с детьми 5–7 лет, в индивидуальной и подгрупповой работе.

Игра представляет набор из 36 плиток. Каждая плитка отличается от любой другой по главному цвету и по количеству цветов. Главный цвет занимает наибольшую площадь поверхности плитки и расположен в центре. Каждая плитка имеет свое

название из двух слов: первое определяет основной цвет, второе – количество цветов. Например: красная – единица, голубая – пятерка. Все задания даются с учетом того, что дети уже знакомы с этой игрой, ее плитками, их названиями, и особенностью – обязательное соотнесение цветов.

Для развития навыков ориентировки в двухмерном пространстве с использованием этой игры мною были сделаны игровые – поля малые и большие, представляющие собой листы формата А4 и А3, разделенные на квадраты со стороной 2 см; карточки направления по 10 штук каждого – стрелки вверх, вниз, вправо и влево (для распознавания направления в правом нижнем углу стоит точка), карточки количества (цифры от 1 до 5 – по 10 штук каждой); карточки со схемами и изображениями цепочек и дорожек, карточки с половиной изображения.

Первый этап

Цель: закрепить понятия – посередине, в центре, слева, справа, сбоку, по верхней, по нижней, по боковой стороне слева, по боковой стороне справа, левый (правый) верхний угол, левый (правый) нижний угол, верхняя (нижняя) строчка и др.

Количество участников: 1–6.

Оборудование: игровые наборы по количеству детей, игровые поля по количеству детей.

Вариант игры: детям предлагается выложить плитки в определенном порядке: плитки, окрашенные целиком одним цветом положить по центру и по углам; плитки с основным центральным цветом выложить по верхнему, нижнему ряду, боковым сторонам и посередине.

Второй этап

Цель: знакомим с карточками с условными обозначениями направления (вверх, вниз, вправо, влево).

Варианты игры:

1. «Выложи цепочку».

Количество участников – 1–4.

Оборудование: наборы по количеству детей или один на двоих, игровые поля по количеству детей, карточки со стрелками (направление)

Ход игры

На столе у каждого ребенка лежат плитки набора игры, карточки с перевернутыми вниз стрелками, игровые поля. Детям предлагается вытащить карточку, определить направление и выложить плитку на игровое поле в соответствии с

направлением. Повторяем, пока не выстроится цепочка. Карточки со стрелками можно вытаскивать по очереди или одновременно.

2. «Цепочка домино».

Количество участников – 2–4.

Оборудование: игровое поле большое, игровой набор (один или два), карточки со стрелками (направление).

Ход игры

По принципу «домино» дети по очереди вытаскивают карточку с направлением и составляют одну общую цепочку. Игра заканчивается, когда все плитки использованы.

3. «Выложи дорожку по схеме».

Количество участников – 1–4.

Оборудование: игровые наборы и игровые поля по количеству участников, схемы со стрелками.

Ход игры

Участникам предлагается схема со стрелками. Рассматриваем ее, проговариваем (если надо). Выкладываем на поле дорожку.

Варианты:

а) участник может самостоятельно выбирать к какой стороне плитки выставлять следующую (к короткой или длинной);

б) выкладывать плитку только к короткой стороне, или только к длинной.

Третий этап

Цель: ввести обозначение количества пластинок к направлению.

1. «Построй цепочку».

Количество участников – 1–4.

Оборудование: наборы и игровые поля по количеству детей, карточки со стрелками (направление), карточки с цифрами от 1 до 5.

Ход игры

На столе лежат плитки набора игры, карточки с перевернутыми вниз стрелками и цифрами, игровые поля у каждого ребенка. Детям предлагается вытащить карточки с цифрой и стрелкой, определить направление и количество плиток и выложить на игровое поле плитки в соответствии с направлением и количеством. Повторяем, пока не выстроится цепочка. Карточки можно вытаскивать по очереди или одновременно.

2. «Цепочка домино».

Количество участников – 2–4.

Оборудование: игровое поле большое, игровой набор один или два, карточки со направлением и количеством.

Ход игры

По принципу «домино» дети по очереди вытаскивают карточки с направлением и количеством и составляют одну общую цепочку. Игра заканчивается, когда все плитки использованы.

3. «Сложи по схеме».

Количество участников – 1–4.

Оборудование: игровые поля и наборы по количеству детей, карточки с картинкой и схемой дорожки.

Ход игры

Участникам предлагаются карточки с картинками и схемами (сначала одинаковые, потом разные). Предлагаем внимательно рассмотреть и соотнести картинку и схему (в данном упражнении знакомим участников со схематическим обозначением расположения фишек). Затем предлагаем выложить дорожку.

Усложнение: когда принцип построения схемы будет усвоен, можно предложить участникам только схему. После выполнения задания проверить по картинке.

Четвертый этап.

Цель: учить выкладывать симметричные изображения.

Это самые сложные задания.

Количество участников – 1–4.

Оборудование: игровые поля и наборы по количеству детей, карточки с изображениями.

Ход игры

Участникам предлагается карточка. Ее нужно внимательно рассмотреть, затем выложить вторую половину изображения симметрично первой.

Таким образом, с помощью игры «Домино Тихонова» мы закрепляем у детей понятия «вверх», «вниз», «вправо», «влево», «центр», «середина», «верхняя и нижняя стороны», «боковые правая и левая стороны». Развиваем умение ориентироваться в двухмерном пространстве – на ограниченной плоскости (на игровом поле) или просто на плоскости (столе).

Сформированность пространственных представлений характеризует общее развитие дошкольника и его готовность к обучению в школе, что является одной из

важнейших задач обучения и воспитания детей дошкольного возраста и обеспечивает целостное гармоничное развитие детей. От уровня сформированности пространственных представлений во многом зависит успешность овладения чтением, письмом, рисованием и другими видами учебной деятельности.

Список использованных источников

1. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. – Москва: Перспектива, 2014. – 32 с.
2. Белошистая, А.В. Формирование и развитие математических способностей дошкольников. Вопросы теории и практики: курс лекций для студ. дошк. факультетов высш. учеб. заведений / А.В. Белошистая. – Москва: Владос, 2003. – 400 с. – ISBN 5-691-01229-0.
3. От рождения до школы. Примерная общеобразовательная программа дошкольного образования (пилотный вариант) / под ред. Н.Е. Вераксы, Т.С. Комаровой, М.А. Васильевой. – Москва: Мозаика-Синтез, 2014. – 368 с. – ISBN 9785867758134.

УДК 378.2

О НЕКОТОРЫХ РЕЗУЛЬТАТАХ ИССЛЕДОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ЗАТРУДНЕНИЙ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ЗАПРОСОВ РАБОТНИКОВ СИСТЕМЫ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ МОСКОВСКОЙ ОБЛАСТИ

*Дерлюк Н.Н., ст. преподаватель
кафедры дошкольной педагогики,
психологии и инклюзивного
образования АСОУ, Россия,
г. Москва;
e-mail: ninanikolaevnaiv@yandex.ru*

Аннотация. В статье представлены результаты исследования профессиональных затруднений и образовательных запросов педагогических работников Московской области. Автор описывает варианты совершенствования профессиональных компетенций по выявленным показателям.

Abstract. The article presents the results of a study of professional difficulties and educational requests of teaching staff of the Moscow region. The author describes the options for improving professional competencies according to the identified indicators.

Ключевые слова: профессиональная компетентность педагога; педагог дошкольного образования; профессиональные затруднения; образовательные запросы.

Keywords: professional competence of a teacher; teacher of preschool education; professional difficulties; educational requests.

Современный педагог помимо специальных знаний, профессиональных умений и навыков должен быть ориентирован на непрерывное саморазвитие, самопроектирование. Отметим, что педагог – это ядро образовательного процесса; он проявляет себя как личность, демонстрируя собственные поведенческие, коммуникативные, психологические и социальные качества. Эти проявления определяют степень и характер влияния педагога на тех, с кем он вступает во взаимодействие [2]. Следует обратить внимание на требования к сопровождению профессиональной деятельности педагога дошкольного образования, сформулированные в ФГОС дошкольного образования: создание условий для профессионального развития, в том числе дополнительного профессионального образования, консультативной и организационно-методической поддержки педагогических работников. В кадровых требованиях стандарта указано, что основным условием качественной реализации программ дошкольного образования является сформированность у педагогов основных компетенций (ФГОС ДО, п. 3.4.1, 3.4.2) [1].

В Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» (от 29.12.2012 № 273-ФЗ) обозначены и охарактеризованы основные понятия, составляющие содержание педагогической деятельности – обучение, воспитание и развитие. В связи с тем что деятельность педагога направлена на субъект педагогического процесса, одним из важнейших ее показателей является соединение целенаправленного взаимодействия с обучающимися и самореализация педагога [3].

На основе сформулированных требований мы разработали анкету, направленную на изучение достижений и затруднений педагогов дошкольных образовательных организаций Московской области. В опросе приняли участие 202 педагога, среди них заведующие – 5, зам. заведующих по ВМР – 5, воспитатели групп ЗПР – 3, учителя-логопеды – 4, инструкторы по физической культуре – 6, музыкальные руководители – 6, старшие воспитатели – 11, учителя английского языка – 3, воспитатели – 154, педагоги-психологи – 5.

Обратили внимание на педагогический опыт: до 1 года – 2%; до 5 лет – 17,3%, до 10 лет – 16,8%, до 15 лет – 18,3%, до 25 лет – 22,8%, более 25 лет – 22,8%.

Было важно уточнить и уровень образования: педагогическое высшее – 79,4%, педагогическое среднее – 50,2%, не педагогическое высшее – 21,4%, не педагогическое среднее – 14,5%, переподготовка – 36,5%.

В вопросе, какие затруднения Вы испытываете в своей педагогической деятельности были выбраны по несколько вариантов ответов: в составлении конспектов образовательной деятельности с учетом требований ФГОС ДО – 9,2%; в выборе современных форм организации детских видов деятельности, с учетом ФГОС ДО, возрастных и индивидуальных особенностей детей – 21,6%; в организации работы по взаимодействию с родителями (законными представителями) – 14,6%; в организации работы по взаимодействию с семьями, воспитывающими детей с ОВЗ – 30,3%; в составлении программ дополнительного образования детей дошкольного возраста – 18,4%; в организации работы с детьми, не посещающими детский сад – 27%; переполненность групп – 2%; маленький педагогический стаж – 2%. Были ответы – не испытываю проблем ни в одном из пунктов – 1,1%.

На вопрос, в каком из предложенных направлений Вы хотели бы повысить квалификацию, также были выбраны несколько вариантов, учитывая предложенное в скобках содержание: мастер-класс: от идеи до воплощения (разработка и запись мастер-класса; размещение в социальной сети; педагогические находки в мастер-классе как условие интереса к его содержанию и др.) – 43,5%; педагог-родитель:

взаимодействие в процессе дистанционного обучения (методические рекомендации по организации дистанционного обучения; онлайн-проекты «Детский сад дома» и др.) – 30%; организация подвижных игр с детьми дошкольного возраста в ДОО; современные подходы – 19%; организация исследовательской деятельности в дошкольной образовательной организации – 21,5%; продуктивные виды деятельности дошкольника и их моделирующий характер – 23%; методическая работа в ДОО с учетом требований ФГОС ДО – 17%.

Интересными представляется анализ ответов респондентов на вопрос, в каких направлениях профессиональной деятельности требуется дополнительная помощь (курсы ПК, семинары) молодому специалисту ДОО. Также были выбраны несколько вариантов ответов: организация работы с детьми раннего возраст – 20,2%; применение в работе современных форм организации детских видов деятельности – 47%; развитие инициативности у детей дошкольного возраста – 27,8%; организация самостоятельной деятельности детей младшего возраста – 16,2%; организация самостоятельной деятельности детей старшего возраста – 17,2%; взаимодействие с родителями детей младшего возраст – 21,7%; взаимодействие с родителями детей старшего возраста – 27,8%; работа с детьми ОВЗ – 0,5%; не требуется – 0,5%; во всех направления – 0,5%; с документацией – 0,5%.

В рамках анкетирования респондентам было также предложено назвать, какие формы повышения квалификации позволяют усвоить информацию максимально эффективно. Были выбраны несколько вариантов ответов: курсы повышения квалификации – 45%; практико-ориентированные семинары – 45%; мастер-классы – 60%; коучинги – 6%; конференции – 7%; обмен передовым педагогическим опытом – 53%; самообразование – 22,5; очные курсы повышения квалификации – 0,5%.

Вопрос об оптимальной форме проведения курсов повышения квалификации позволил получить следующие результаты: очная – 22,4%, очная с применением интерактивных форм – 46,3%, очно-заочная – 23,4%, дистанционная в форме вебинаров – 28,9%, дистанционная работы в электронной образовательной среде – 21,9%.

Важным представляется, на наш взгляд, вопрос о предложении наиболее актуальных тем курсов повышения квалификации: работа с детьми ОВЗ; новые формы в работе музыкального руководителя; нейроподход в деятельности воспитателя; организация работы с детьми с ОВЗ в условиях инклюзивной группы детей дошкольного возраста; предупреждение речевых нарушений у детей; составление и монтаж развивающих видеофильмов для детей, по работе с детьми РАС; развитие

профессиональной компетенции педагога посредством использования инновационных форм работы по взаимодействию всех участников воспитательно-образовательного процесса; компьютерная грамотность и создание видеофильмов; организация деятельности дефектолога в условиях реализации ФГОС дошкольного образования; эффективные методы работы с детьми с ТНР; цифровая грамотность; организация взаимодействия с современными родителями (блогерами, вегетарианцами, увлекающимися йогой и сыроедением и т.д.).

На основе вышеизложенных данных можно сделать вывод о том, что специалисты дошкольных образовательных организаций Московской области в своих достижениях и затруднениях многогранны, причем как педагоги с большим стажем работы, так и молодые специалисты. Как уже говорилось выше, требования современного общества к профессиональному уровню педагога как ведущей фигуре образовательного процесса достаточно высоки. Современному обществу нужен педагог-новатор, способный найти решение в любой, самой неожиданной ситуации. Отмечаем, что педагоги сами видят затруднения и стараются повышать свое педагогическое мастерство.

Таким образом, выявленные ключевые затруднения позволяют сформулировать перспективы взаимодействия с педагогами в вопросах повышения профессиональной компетентности, а также повышения качества дошкольного образования.

Список использованных источников

1. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. – Москва: Перспектива, 2014. – 32 с.
2. Анисимова, О.А. Психолого-педагогическая компетентность как фактор сохранения и укрепления профессионального здоровья учителя: специальность 19.00.07 «Педагогическая психология»: дис. ... канд. психол. наук / Анисимова Оксана Анатольевна; – Москва, 2002. – 160 с.
3. Введение в педагогическую деятельность: учебное пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / А.С. Роботова, Т.В. Леонтьева, И.Г. Шапошникова [и др.]; под ред. А.С. Роботовой. – Москва: Академия, 2002. – 208 с. – ISBN 5-7695-0665-2.
4. Гладкова, Ю.А. Развитие профессиональной компетентности педагога дошкольного образования в системе повышения квалификации: монография / Ю.А. Гладкова, О.А. Соломенникова; Мин-во образования Московской обл., Академия социального управления. – Москва: АСОУ, 2019. – 164 с.

ДОШКОЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В ЭПОХУ ЦИФРОВИЗАЦИИ

*Дерлюк Н.Н., ст. преподаватель
кафедры дошкольной педагогики,
психологии и инклюзивного
образования АСОУ, Россия,
г. Москва;
e-mail: ninanikolaevnaiv@yandex.ru*

Аннотация. В статье представлены основные тенденции дошкольного образования в эпоху цифровизации. Уточнены перемены в дошкольном образовании с учетом требований цифрового общества. Раскрыты вопросы цифрового образовательного пространства как вектора современного дошкольного образования. Сформулированы подходы к использованию цифровых технологий в дошкольном образовании: вопросы этики и здоровья.

Annotation. The article presents the main trends of preschool education in the era of digitalization. The changes in preschool education have been clarified taking into account the requirements of the digital society. The issues of digital educational space as a vector of modern preschool education are revealed. Approaches to the use of digital technologies in preschool education are formulated: ethics and health issues.

Ключевые слова: ИКТ-компетентность; педагог дошкольного образования; цифровизация, цифровое образовательное пространство.

Keywords: ICT competence; preschool education teacher; digitalization, digital educational space.

Рассмотрение и решение данной проблемы в настоящее время становятся все более популярными. Современное общество часто обозначают как «информационное общество», что объясняется его интенсивным непрерывным научно-техническим и социально-экономическим развитием. Как одну из центральных профессиональных характеристик педагога дошкольного образования выделяют информационную компетентность. Мы разделяем мнение Ю.А. Гладковой и О.А. Соломенниковой, что информация – важнейший фактор социального развития, а ее обработка и распространение – центральный механизм перехода от индустриального общества к обществу информационному [1].

Первое упоминание о цифровизации было на VII конференции ЕССЕ-2018, состоявшейся под эгидой ЮНЕСКО в МГУ (ЕССЕ, 2018). Система образования должна реагировать на изменения в обществе. Общество же, не владеющее информацией на технологическом уровне и уж тем более на космическом, оперирует лишь короткими

прогнозами. Само понятие «цифровизация» может рассматриваться как процесс преобразования информации в цифровой формат, в котором информация организована в биты. Результатом этого преобразования являются представление объекта, изображения, звука, документа или сигнала путем создания серии чисел, которые описывают дискретный набор точек или выборок. Цифровизация – один из многочисленных процессов, обеспечивающих развитие технологий, образования, экономики и др.

По мнению И.И. Комаровой, перед учеными и педагогами стоит задача разработки образовательной системы, способной интегрировать ребенка в современный быстро изменяющийся технологичный мир знаний и информации с учетом комплексного подхода. Образование сегодня воспринимается как потребность, необходимая человеку в течение всей жизни [2].

Внимание к вопросу дошкольного образования в эпоху цифровизации обращалось и на международной научно-практической интернет-конференции «Дошкольное образование: проблемы, тенденции развития и инновации», которую проводила кафедра дошкольной педагогики, психологии и инклюзивного образования АСОУ (20–21 октября 2020 г.). Целью данного мероприятия стало обсуждение тенденций развития, проблем и инноваций в современной системе дошкольного образования, а также рассмотрение вопросов непрерывного профессионального развития педагогов. В работе секции «Цифровое образовательное пространство: новые возможности и риски» приняли участие специалисты в области дошкольного образования. Обратим внимание на мнение И.И. Казуниной, заместителя руководителя экспертного совета ВОО «Воспитатели России», преподавателя НИИ дошкольного образования «Воспитатели России», высказанное при обсуждении темы «Цифровое образовательное пространство как вектор современного дошкольного образования». В ходе беседы выяснили, на что следует обратить внимание педагогу при отборе цифровых ресурсов для решения воспитательных и образовательных задач. Ирина Ивановна уточнила, что ответ не однозначный. Первую составляющую она предложила связать со средой. Напомнила, что с января 2021 г. вступили в действия новые санитарные правила. В данном документе дано обобщающее определение электронных средств образования, где отражены все современные технические средства, которыми оснащен детский сад, и расширены возможности новых технологий в записи – и «иные средства». Ирина Ивановна отметила главное правило создания среды – не навреди ребенку. Уточнила, что все технические средства должны иметь сертификат

соответствия единым санитарно-эпидемиологическим и гигиеническими требованиям к продукции подлежащим санитарно-эпидемиологическому надзору или контролю. Эти требования были утверждены решением комиссии Таможенного союза от 28.05.2010 № 299. Вторую часть ответа она связала с наполнением, с содержанием. Какую программу взять и обучать детей? Идет активное апробирование программ по алгоритмике для дошкольников в цифровой образовательной среде, а также комплекта программ «Пиктомир». Все создано российскими учеными. Это радует, так как учитывает наш менталитет, региональные особенности. На вопрос, какой инструментарий цифрового образовательного пространства Вы используете для педагогов ДОО в рамках инновационных проектов НИИ дошкольного образования «Воспитатели России», Ирина Ивановна ответила: «Все средства хороши, главное результат». Выделим наиболее эффективные онлайн-пространства – это живое общение. Но этика взаимодействия не выполняется, чаще всего вместо лица при проведении совещаний в ЗУМ – черный квадрат. Офлайн тоже используется. Все это дает возможность заинтересованным педагогам пройти курсы повышения квалификации в любое время с учетом часового пояса и занятости. Эффективная форма взаимодействия – сетевое взаимодействие, которое помогает в подключении других регионов. На данный момент уже охвачено 15 регионов и более 100 детских садов.

Сегодня не вызывает сомнения тот факт, что дошкольное детство является уникальным периодом, временем стремительного роста и развития детей. Сейчас окружающее цифровое пространство стало неотъемлемой составляющей жизни ребенка начиная с раннего возраста. Источником формирования представлений ребенка об окружающем мире, общечеловеческих ценностей, отношениях между людьми становятся не только родители, социальное окружение и образовательные организации, но и медиаресурсы. Для современных детей, по нашим наблюдениям, познавательная, исследовательская, игровая деятельность с помощью компьютерных средств является повседневным и, кстати, привлекательным занятием, доступным способом получения новых знаний и впечатлений. Организация современного цифрового пространства способствует реализации ключевых принципов, целей и задач ФГОС дошкольного образования. Подчеркиваем, что возможность знакомства с компьютерными технологиями именно в педагогической деятельности вызывает у ребенка интерес, удивление, радость от общения с этими средствами. Это дает возможность каждому ребенку индивидуально получить тот или иной результат. Это – деятельностный

подход. Развиваются инициативность, любознательность, творческий потенциал, настойчивость, трудолюбие, ответственность.

По вопросу «Цифровые технологии в дошкольном образовании: вопросы этики и здоровья» обратимся к мнению автора современных методик по семейному воспитанию, педагогу-новатору, отличнику народного просвещения Н.М. Метеновой (г. Ярославль). Ответ на вопросы: каковы прогнозы Ваших наблюдений за использованием педагогами других регионов информационных технологий? Какие вы увидели затруднения или достижения в этой сфере – Надежда Михайловна предложила рассмотреть в рамках направления работы с родителями. Ею были просмотрены информационные поля на сайтах ДОО. Порадовало, что они многогранные, но там, где освещается работа с родителями, есть только один раздел. Необходимо подводить итог тому, что сделали. Надежда Михайловна рекомендует проводить больше исследований и вести статистику, выявляя тем самым наиболее актуальные проблемы в воспитании детей всего дошкольного периода. На любой вопрос родителя есть ответ и это положительно. Но вопросу просвещения родителей уделено мало внимания. Свою работу с родителями она начинала с сайта и поняла, что лучше через Instagram. Видны подписчики, осуществляется обратная связь. Выявляя затруднения, М.Н. Метенева провела эксперимент. Отвечая на вопрос, почему родители часто не обращают внимание на то, какую информацию по воспитанию и обучению детей дают педагоги, что делается не так, она сообщила, что когда объявление о проведении родительского собрания было расположено только на сайте ДОО, из 250 родителей на собрание пришли только 6 человек. Вывод: не хотят заглядывать на новостную ленту сайта ДОО. М.Н. Метенева предложила свои критерии подачи информации. Первое – краткость и актуальность. Темы должны быть интересны родителям и весь смысл должен быть направлен на преодоление проблем, возникающих по мере взросления ребенка, выявление актуальных вопросов через основные документы, например: «Страхи детей 4 лет»; «Гаджетозависимость»; «Чтобы ваш ребенок не имел компьютерную зависимость, нужно...»; «ВОЗ рекомендует»; «Цифровая диета: при каких условиях вред, при каких польза»; «Гимнастика для глаз». Второе – понятная информация. Не включать никаких психологических терминов. Учиться у рекламодателей подавать информацию, учитывая цвет фона, шрифта. Третье – систематичность. Задержать подписчика на канале: определить день, когда выкладывается новая информация. Наблюдения показывают, что ценится время тик тока (короткие временные видеоролики). Например, видеолекция на тему «Как предупредить и исправить

нежелательное поведение детей в детском саду» занимала 15 минут, и просмотров было в два раза меньше, чем тик ток по этой же теме в течение 3 минут. Необходимо стремиться дать больше информации родителям – кратко, четко, понятно, доступно. На сайте дошкольной образовательной организации необходимо обязательно создать рубрику «Благодарим», где отмечать, например, самых активных родителей, самая лучшая семейная акция, лучший проект.

В продолжение беседы с Надеждой Михайловной был задан вопрос, какими цифровыми образовательными инструментами или средствами Вы помогаете коллегам ДОО? На ютуб-канале в помощь для работы с родителями ею выложено более 30 видеороликов. Их можно использовать фрагментарно. Самые популярные: о правилах детского сада и правах педагога; лекция для младших воспитателей; ужасы раннего развития; тихий час в детском саду. Также проводятся вебинары. Они позволяют донести информацию до очень далеких деревень и сел России. Наряду с использованием сетевых ресурсов рассылки делаются через электронную почту, учитывая возможности каждого педагога России.

Обратили внимание на актуальную тему современного мира «Гаджет и дошкольник». Со стороны родителей часто слышишь, что это удобно, но не полезно. Попросили ее уточнить плюсы и минусы. Рассмотреть данный вопрос Надежда Михайловна предложила с донесения до каждого родителя не только того, какую пользу приносит гаджет, но и в чем его вред. Всемирная организация здравоохранения запретила пользоваться гаджетами детям до 2 лет, а наши специалисты – до 5 лет. Информация пассивная, время игры, движения, задержка речевого развития. Возникают проблемы со зрением в раннем возрасте. Нужно ограничить время использования гаджета, определить зоны в доме, где с ним нельзя находиться. Следует разнообразить подходы к наглядной информации в детском саду, грамотно использовали возможность гаджетов. Пример взрослых в отношении к гаджету – это главное. На сайтах ДОО нужно использовать бегущую строку, радио в детском саду. Провести опрос среди родителей: кто не пользуется гаджетами? Пригласить на встречу с родителями и рассказать, как можно использовать высвободившееся время, укрепляя здоровье – физическое, психическое, социальное. Необходимо своевременно освещать на результаты научных исследований по данной проблеме, убедительно доносить важную информацию.

Таким образом, чем меньше ребенок, тем большее влияние на него оказывают внешние условия окружающей среды. Именно вокруг инновационного оборудования:

интерактивные столы, доски, мультимедийные студии, планшеты и т.д.— складывается особое обучающее пространство. Необходимо учитывать значение, которое имеет работа с этой информационно наполненной средой в системе общего развития детей.

Раскрывая вопросы цифрового образовательного пространства как вектора современного дошкольного образования, подчеркнем, как мы должны воспитывать детей, чтобы выиграть 4IR. Необходимо учитывать ряд факторов: приоритет горизонтального обучения, а не вертикального; развитие мягких (сетевых) навыков; приобретение культурных компетенций; замена запоминания творческим решением проблем, их поиском; разработка и тестирование альтернативных мер познания; альтернативные пути обучения и развития педагогов; ставка на лидеров образования; реабилитация имиджа педагогов.

Сформулируем компетенции педагога дошкольного образования в эпоху цифровизации: этико-правовые знания; подготовка в области науки; биофизиологическая подготовка; цифровые навыки и компетенции по принципу esdl; технологическая подготовка; знания в области экологии и устойчивого развития.

Особо отметим, что только педагог по призванию сможет выдержать конкуренцию с цифровизацией.

Список использованных источников

1. Гладкова, Ю.А. Развитие профессиональной компетентности педагога дошкольного образования в системе повышения квалификации: монография / Ю.А. Гладкова, О.А. Соломенникова; Мин-во образования Московской обл., Академия социального управления. – Москва: АСОУ, 2019. – 164 с.
2. Комарова, И.И. Будущее дошкольного образования в эпоху цифровизации / И.И. Комарова // Современное дошкольное образование. – 2018. – № 8(90). – С. 16–25.
3. Калверт, К. Дети в доме. Материальная культура раннего детства. 1600–1900 / К. Калверт. – Москва: Новое литературное обозрение, 2009. – 272 с. – ISBN 978-5-86793-736-2.

УДК 372

МУЗЫКАЛЬНО-ПОДВИЖНЫЕ ИГРЫ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ДВИГАТЕЛЬНЫХ КАЧЕСТВ И УМЕНИЙ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

*Прищепа С.С., канд. пед. наук, доцент
кафедры дошкольной педагогики
МГОУ, Россия, г. Мытищи;
e-mail: s.s.prishepa@mail.ru;*

*Каменская О.А., музыкальный
руководитель МДОУ ЦРР– детский
сад № 51 «Солнышко», Россия,
г.о. Подольск;
e-mail: kamen.79@bk.ru;*

*Галиева А.Н., ст. воспитатель МДОУ
ЦРР – детский сад № 51
«Солнышко», Россия, г.о. Подольск;
e-mail: pdls_mdou_51@mosreg.ru*

Аннотация. В статье рассматривается проблема развития двигательных качеств и умений у детей дошкольного возраста. Представлен опыт использования в образовательном процессе ДОО музыкально-подвижных игр.

Abstract. The article deals with the problem of the development of motor qualities and skills in preschool children. The experience of using musical and outdoor games in the educational process of preschool educational institutions is presented.

Ключевые слова: двигательные качества; умения; дети дошкольного возраста; музыкально-подвижные игры.

Keywords: motor qualities; skills; preschool children; musical and outdoor games.

Развитие двигательных качеств и умений – одно из условий подготовки детей к будущей жизни. Музыка является основным эффективным средством двигательной деятельности ребенка дошкольного возраста. Проблема развития двигательных качеств и умений у детей дошкольного возраста в сочетании с музыкой интересовала многих современных педагогов, ученых и исследователей (Т.С. Бабаджан, А.И. Буренина, Н.А. Ветлугина, Е.В. Горшкова, Ю.А. Двоскина, А.В. Кенеман, О.К. Сечкина и др.).

А.В. Гогоберидзе и В.А. Деркунская выделяют три группы двигательных умений:

1-я группа – умения выполнять под музыку основные и гимнастические движения, а также перестроения;

2-я группа – танцевальные умения;

3-я группа – имитационные умения [3, с. 111].

Исследователи считают, что важнейшим условием развития вышеперечисленных умений является соблюдение педагогом приоритета музыки над движениями.

Для развития двигательных умений и качеств у детей в музыкальной деятельности используются различные движения. Так, А.И. Буренина [1] предлагает следующую классификацию видов движений:

- а) основные (ходьба, бег, прыжки);
- б) общеразвивающие (плавность движений, махи, пружинность);
- в) имитационные (образно-игровые движения), раскрывающие понятный детям образ, например, трусливый зайчик, хитрая лиса и т.д.;
- г) плясовые.

Наиболее эффективное развитие двигательных умений и качеств, на наш взгляд, происходит в игре, так как игра является ведущим видом деятельности детей дошкольного возраста.

На сегодняшний день существуют такие понятия, как «музыкальная игра» и «подвижная игра». В чем же суть этих понятий? Современные исследователи рассматривают *музыкальную игру* с различных позиций:

1) как наиболее активную творческую деятельность, направленную на выражение эмоционального содержания музыки, осуществляющейся в образных движениях (Н.А. Ветлугина);

2) как самый уникальный, органичный, диагностический, легкий, демократичный, очень серьезный вид музыкальной деятельности детей дошкольного возраста (Н.И. Льговская);

3) как один из способов, часто используемых в процессе обучения и воспитания детей раннего возраста (Чень Хэ, И.Э. Рахимбаева);

4) как одно из эффективных средств развития детей дошкольного возраста (И.Н. Москвина).

Таким образом, музыкальная игра способствует развитию музыкальных умений, качеств, способностей и возможностей у детей дошкольного возраста.

Анализ педагогической литературы свидетельствует о том, что нет однозначного определения «подвижная игра». Так, в понимании С.Б. Полянской подвижная игра – это вид деятельности, для которой характерны активные творческие двигательные

действия, мотивированные ее сюжетом [6, с. 4]. Ю.А. Мельникова определяет подвижную игру как сознательную, активную деятельность ребенка, которая характеризуется точным и своевременным выполнением заданий, основанных на разных видах движений и связанных с обязательными для всех правилами игры [4, с. 54]. Е.В. Невмержицкая и И.Е. Коновалов трактуют подвижные игры как самостоятельную разновидность физической активности, которая представляет собой совокупность многообразных двигательных действий, основным содержанием, которого являются естественные движения в ходьбе, беге, прыжках и метании [6, с. 4].

Таким образом, музыкальные и подвижные игры имеют много общего и так или иначе дополняют друг друга, следовательно, целесообразно, наш взгляд, сформулировать такое понятие, как музыкально-подвижная игра – игровая деятельность, в ходе которой дети выполняют определенные движения под музыку (с пением или без него), развивая тем самым свои двигательные качества и умения.

Музыкально-подвижные игры обеспечивают образность, эмоциональность, развивают умения координировать и согласовывать движения с темпом и ритмом музыки, чувствовать четкий сигнал к началу действия и так далее. По аналогии с музыкальными и подвижными играми, разделим музыкально-подвижные игры на сюжетные, несюжетные, игры с пением.

Рассмотрим примеры **сюжетных игр**.

«*Зайчики и лисичка*». Это игра предназначена для детей младшей группы, хотя ее можно использовать и в средней группе, усложнив движения. Звучит музыка со словами, зайчики выполняют движения по тексту (прыгают, выставляют ногу на пятку или топают ногой, хлопают в ладоши, присаживаются на корточки), затем бежит лиса, зайцы разбегаются.

«*Поезд*» (Татьяна Суворова). Эту игру можно использовать с детьми любого возраста. Звучит музыка. Дети становятся по кругу, руки согнуты в локтях, двигаются по кругу, высоко поднимая колени. Музыка меняется на отрывистую. Дети прыгают враспынную, превращаясь в зайчиков. Затем музыка меняется на плавную. Дети бегают на носочках враспынную и машут руками, как будто крыльями, превращаясь в бабочек, птичек и т.д. И опять меняется музыка на первоначальную, дети быстро строятся по кругу в поезд и идут до конца музыки.

Несюжетные игры не имеют определенной тематики. В них присутствуют игровые задания, элементы пляски, соревнования, построения и перестроения. Их

цель – развивать у детей умение двигаться в соответствии с характером музыки, ловкость, координацию движений, четкую реакцию на музыку.

Например, игра *«Бубен»*. Выбирается водящий, который держит бубен. Остальные дети под музыку двигаются врассыпную, выполняя любые движения, которые задаст взрослый: шагать, прыгать, бегать, танцевать и т.д. Музыка останавливается. Кто первым подбежит к бубну, ударит в него, тот и выиграл.

Игра *«Веселый мяч»*. Дети стоят по кругу. Под музыку передают мяч друг другу по кругу. Музыка останавливается. У кого мяч, тот выходит в круг и подбрасывает его вверх, а остальные дети хлопают в ладоши.

Или, например, игра *«Беги к своему музыкальному инструменту»*. На полу раскладываются обручи, в которых лежат музыкальные инструменты. Дети танцуют или бегают между обручами, музыка останавливается, дети бегут к музыкальному инструменту и по сигналу взрослого под музыку оркестр исполняют. Данную игру можно трансформировать по-разному (*«Беги к своей грядке»*, *«Беги к своей игрушке»* и т. д.).

Игры с пением используются для развития слухового внимания детей, быстроты реакции, координации движений, а также для создания бодрого, радостного настроения. Многие из них могут быть исполнены под собственную импровизированную мелодию или под мелодию любой народной плясовой песни. Игры запоминаются легко и не требуют специального времени для разучивания.

Ярким примером таких игр является игра *«Елочки-пенечки»* (1 куплет и припев). На куплет дети идут по кругу, согнув руки в локтях. На припев останавливаются. Когда поют слово «елочки», руки поднимают вверх, вытягиваясь на носочки, когда поют слово «пенечки», приседают, показывая руками, какие пеньки маленькие. Постепенно темп музыки становится все быстрее и быстрее.

В нашем дошкольном образовательном учреждении мы проводим музыкально-подвижные игры с детьми не только на музыкальных и физкультурных занятиях, но и на занятиях по развитию речи, окружающему миру, на занятиях продуктивной деятельности. Также музыкально-подвижные игры проводятся на прогулке, на праздниках, развлечениях, вечерах досуга.

В чем же ценность музыкально-подвижных игр? Ценность заключается в том, что музыкально-подвижные игры являются эффективным средством развития двигательной деятельности детей. Они доступны, просты, интересны, привлекательны для детей, позволяют создать эмоционально положительный настрой. И наконец,

любой педагог может интерпретировать содержание игры и трансформировать ее в любой возраст.

Список использованных источников

1. Буренина, А.И. Ритмическая мозаика: программа по ритмической пластике для детей 3–7-ми лет / А.И. Буренина. – 4-е изд., перераб. и доп. – Санкт-Петербург: Фонд ПТП «Аничков мост», 2015. – 196 с. – ISBN 978-5-9901725-2-4
2. Ветлугина, Н.А. Музыкальное воспитание в детском саду / Н.А. Ветлугина. – Москва: Просвещение, 1981. – 240 с. – ISBN 5-09-000902-3
3. Гогоберидзе, А.Г. Теория и методика музыкального воспитания детей дошкольного возраста: учебное пособие для студ. учреждений высш. образования / А.Г. Гогоберидзе, В.А. Деркунская. – 3-е изд., перераб. – Москва: Академия, 2017. – 288 с.
4. Мельников, Ю.А. Подвижные игры в системе спортивной подготовки: терминологический словарь / Ю.А. Мельников. – Ижевск: Изд-во Удмуртского ун-та, 2014. – 100 с.
5. Москвина, И.В. Музыкальная игра как одно из эффективных средств развития детей дошкольного возраста / И.В. Москвина // Педагогическое образование: традиции, инновации, поиски, перспективы: материалы VIII Международной очно-заочной научно-практической конференции / Мин-во науки и высшего образования РФ; Шадринский государственный педагогический университет. – Шадринск: ШГПУ, 2018. – С. 143–148.
6. Подвижные игры: теория, методика и практика: учебно-методическое пособие / составители: Е.В. Невмержицкая, И.Е. Коновалов. – Казань: Отечество, 2017. – 136 с.
7. Полянская, С.Б. Теория и методика подвижных игр: учебно-методические рекомендации для студентов 1 курса бакалавриата, обучающихся по направлению 44.03.01 Педагогическое образование (профиль подготовки – Физическая культура) очной формы обучения / С. Б. Полянская. – Славянск-на-Кубани: Филиал Кубанского гос. ун-та в г. Славянске-на-Кубани, 2018. – 55 с.
8. Чень, Х. Музыкальные игры и всесторонне развитие личности ребенка в детском саду Китая / Х. Чэнь, И.Э. Рахимбаева // Культурное наследие г. Саратова и Саратовской области: материалы VIII Международной научно-практической конференции / Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского. – Саратов: СГУ, 2019. – С. 470–477.

СОЦИАЛЬНОЕ ПАРТНЕРСТВО КАК РЕСУРС ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

*Каченовская Л.А., ст. воспитатель
ГБОУ Школа № 1517, Россия, г. Москва;
e-mail: kachenovskayala@gym1517.ru;*

*Гаджикурбанова Д.Г., воспитатель
ГБОУ Школа № 1517, Россия, г. Москва;
e-mail: gadzhikurbanovadg@gym1517.ru;*

*Моргунова Л.И., воспитатель ГБОУ
Школа № 1517, Россия, г. Москва;
e-mail: morgunova@gym1517.ru*

Аннотация. В статье рассматривается опыт работы школы № 1517 по таким направлениям социального партнерства, как взаимодействие с вузами в рамках практико-ориентированного и научного сотрудничества и установление партнерских взаимоотношений с семьями воспитанников как с субъектами образовательного процесса.

Abstract. The article examines the experience of School No. 1517, which defines such areas of social partnership as interaction with universities within the framework of practice-oriented and scientific cooperation and the establishment of partnerships with the families of pupils as subjects of the educational process.

Ключевые слова: социальное партнерство; взаимодействие; дети дошкольного возраста; образовательная организация; родители воспитанников.

Keywords: social partnership; interaction; preschool children; educational organization; parents of pupils.

Одной из важных проблем развития современного общества является гармонизация взаимоотношений между обществом и каждой отдельно взятой личностью в контексте ее социализации. Ни для кого не является секретом, что социализация личности начинается в дошкольном возрасте и продолжается на протяжении всей жизни. Социальные навыки выпускника дошкольной группы, освоившего способы взаимодействия с материальной и духовной культурой, адаптированного к социуму, владеющего социально принятыми способами и нормами общения, – относятся к важнейшим показателям качества дошкольного образования [3].

Одним из резервов социализации личности является институт социального партнерства как современная форма взаимодействия педагогов, детей, родителей, представителей других организаций, которая способствует открытости, доступности и продуктивности дошкольного образования. Социальное партнерство создает благоприятные условия для самореализации дошкольников и педагогов, представляет детям большие возможности для достижения новых образовательных результатов, повышает качество дошкольного образования. В период ограничений, связанных с эпидемией коронавируса, очень важно не просто поддерживать социальные связи, но и искать новые формы взаимодействия в непростых условиях.

Мы – педагоги дошкольного уровня образования школы № 1517 – готовы поделиться опытом работы по организации и поддержанию социального партнерства с высшими учебными заведениями, а также с родителями как субъектами образовательных отношений.

Начнем с взаимодействия с высшими учебными заведениями.

Ранее администрация, педагоги и специалисты дошкольных групп совместно с Московским городским педагогическим университетом (МГПУ) принимали активное участие в мониторинге образовательных программ на соответствие их ФГОС ДО. Особое внимание уделялось созданию образовательных условий. Как результат сотрудничества разработан и издан бланк экспертизы соответствия программы ФГОС ДО для использования педагогами дошкольных образовательных организаций [1].

Школой и университетом был реализован совместный проект по познавательному развитию дошкольников: вариативная часть основной образовательной программы по развитию проектной и исследовательской деятельности детей старшего дошкольного возраста. В проекте принимали участие администрация, педагоги и специалисты дошкольных групп. В апробации проекта были задействованы 15 групп детей старшего дошкольного возраста. Продуктом сотрудничества стал выпуск монографии [2].

В тесном сотрудничестве школы и вуза был реализован проект социального развития детей старшего дошкольного возраста «Развитие эмоционального интеллекта и социальной компетентности ребенка как факторов формирования учебной успешности на этапе перехода из детского сада в начальную школу».

На данном этапе школа № 1517 и МГПУ активно работают над проектом по поликультурному образованию детей дошкольного возраста: обсужден план реализации проекта, разрабатывается рабочая программа поликультурного образования

дошкольников, педагоги участвуют в разработке дидактических и методических материалов, организуются мероприятия с дошкольниками и их родителями. Одним из современных и интересных направлений работы проекта является «Детсадовская перепись населения». Задачами проекта являются:

выявление осознания собственной этнической принадлежности у детей разных дошкольных возрастов;

изучение значения собственной этнической принадлежности в жизни взрослых: педагогов детского сада и родителей воспитанников;

определение этнического состава субъектов образовательного процесса в детском саду (детей и их родителей, а также педагогов) и численной представленности разных этнических групп.

Реализация проекта будет проходить в игровой форме в доступном для детей содержании.

В рамках сотрудничества с институтом дошкольные группы нашей школы реализуют STEM-образование. Это мини-проекты, задания и детские исследования инженерной направленности. Данный проект помогает детям в доступной форме освоить такие сложные явления, как поверхностное натяжение воды, центр тяжести, инерция (передача движения) и многое другое.

В тесном взаимодействии с сотрудниками Института мозга (РНИМУ им. Н.И. Пирогова) педагоги дошкольных групп участвуют в апробации инновационной диагностики общего речевого развития дошкольников «Кораблик». Целью сотрудничества является не только апробация данной методики, но и выработка рекомендаций по адаптации «Кораблика» к массовому использованию педагогами дошкольных групп в качестве мониторинга освоения детьми образовательной области «Речевое развитие».

Немаловажную роль в оценке качества образования играет удовлетворенность родителей, их переход в субъектную позицию в качестве полноценных участников образовательного процесса.

В современном мире цифровизации мы стараемся идти в ногу со временем и используем полученные возможности для эффективного сотрудничества с семьями наших воспитанников. Учитывая занятость родителей, мы делимся с ними необходимой информацией, чтобы они могли с ней ознакомиться в удобное для них время. Для этого был создан чат группы. После этого мы обозначили проблемы,

проанализировали и отобрали наиболее эффективные формы сотрудничества с социальными партнерами.

Мы практикуем постоянно обновляемое пространство развивающей предметно-пространственной среды группы для развития познавательных способностей, творческого потенциала и формирования позитивного отношения к окружающему миру наших воспитанников. Начиная с порога нашей группы, родители знакомятся с результатами взаимодействия детей и воспитателей. Например, дерево «Мысли вслух», где ребята высказывают то, как они понимают окружающую их действительность. Родители проникаются созданной атмосферой и становятся нашими партнерами и единомышленниками. Они начинают принимать непосредственное участие в педагогической деятельности, в обновлении пространственной среды группы, готовы всегда помочь советом и делом. Это создает атмосферу доверия между родителями и педагогами.

Мы устраиваем для родителей онлайн консультации и организуем совместное участие в конкурсах на Mosmetod. Защита совместных проектных работ детей происходит онлайн в программе Teams.

Мы осуществляем еженедельные публикации для родителей на предмет содержания образовательной деятельности детей, где можно узнать, чем занимались дети на прошедшей неделе. Публикуем анонс образовательной деятельности будущей недели, чтобы родители с детьми смогли найти какую-то необычную и заинтересовавшую их информацию по теме, могли задать интересующие их вопросы.

Мы делимся с родителями информацией, которую получили от детей, при изучении новой темы или какого-то вопроса. Вывешиваем ответы детей на «дерево», которое у нас оформлено на одной из стен группы.

Наши педагоги практикуют совместные коллективно-творческие, информационно-просветительские выставки по разнообразным темам, которые постоянно трансформируются и обновляются. Также часто практикуется вовлечение родителей в образовательную деятельность в качестве соучастников ежегодной международной конференции «Объединяемся знаниями», чемпионата KidSkills. Так как данные мероприятия предполагают командное участие, то в конкурсах участвует сразу несколько семей. Они ближе узнают друг друга, начинают дружить. Это помогает достичь взаимопонимания между родителями группы.

Мы переводим родителей в субъектную позицию как полноценных участников образовательного процесса, в том числе посредством создания образовательных

проектов совместно с семьей на основе выявления потребностей и поддержки образовательных инициатив семьи. При разработке и реализации совместных проектов мы отталкиваемся от желаний самих детей. Дети сами придумывают темы проектов по вопросам, которые их интересуют. Родители подключаются к реализации этих проектов, так как знают, что дети сами выбирают темы, и помогают в сборе материала, в обсуждении проекта.

Мы считаем, что взаимодействие всех участников образовательной деятельности, объединенных единой идеей, позволяет качественно осваивать основную образовательную программу дошкольного образования в соответствии с современными требованиями.

Наши педагоги отметили, что у родителей существенно повысился интерес к содержанию образовательного процесса, методам воспитания и обучения; увеличилось количество родителей, желающих принять непосредственное участие в педагогической деятельности группы. Но главный итог – это укрепление здоровья, развитие познавательных способностей, творческого потенциала и формирование позитивного отношения к окружающему миру наших воспитанников.

Список использованных источников

1. Мониторинг основных образовательных программ дошкольного образования: учебное пособие / А. И. Савенков, А. Н. Ганичева [и др.]. – Санкт-Петербург: НИЦ АРТ, 2017. – 212 с.
2. Развитие образного мышления дошкольника в процессе наглядного моделирования: монография / под науч. ред. О.В. Цаплиной. – Санкт-Петербург: НИЦ АРТ, 2019. – 122 с.
3. Социализация личности ребенка от рождения до школы в современных культурно-исторических условиях: научная монография / под ред. С.А. Козловой. – Москва: МГПУ, 2017. – 196 с.
4. Теория и методика воспитания и обучения детей раннего и дошкольного возраста: учебник / С.А. Козлова, Л.А. Каченовская [и др.]. – Москва: ИНФРА-М, 2019. – 237 с. – ISBN 978-5-16-014068-1.

СОЦИАЛЬНОЕ ПАРТНЕРСТВО В ДОШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ КАК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

*Кожокарь С.В., канд. пед. наук,
доцент кафедры дошкольной
педагогике, психологии и
инклюзивного образования АСОУ,
Россия, г. Москва;
e-mail: svkozhoкар@mail.ru*

Аннотация. В статье раскрываются разные точки зрения на проблему социального партнерства в сфере дошкольного образования. Рассматриваются технологии сотрудничества педагогов с родителями воспитанников, сложности такого взаимодействия, конкретизируются механизмы социального партнерства дошкольной образовательной организации.

Abstract. The article reveals different aspects of social partnership issues in the sphere of preschool education. The article discusses collaboration techniques of teachers and preschoolers' parents, difficulties of this collaboration, specifies mechanism of social partnership within preschool educational establishment.

Ключевые слова: социальное партнерство; социальное партнерство в дошкольном образовании; механизм взаимодействия дошкольной организации с социальными партнерами.

Keywords: social partnership; social partnership in preschool education; collaborative mechanism of preschool with social partners.

Проблема социального партнерства приобретает особую актуальность в современных условиях модернизации дошкольного образования. Партнерство в образовании – явление новое, недостаточно разработанное и требующее конкретизации многих аспектов. Поэтому нам важно разобраться в реальном состоянии партнерских отношений, особенно в системе дошкольного образования.

Социальное партнерство – одна из ведущих проблем становления современного дошкольного образования, которой большое внимание уделяют как ученые, так и практики. Анализ психолого-педагогических исследований последних десятилетий показывает, что социальное партнерство рассматривается как один из ведущих социальных институтов, тесно связанный с основными сферами жизни общества: политикой, экономикой, культурой и социумом (Т.А. Цквитария), как система взаимоотношений отдельных субъектов: социальных институтов, сферы труда и управленческих структур, направленная на решение актуальных для образования и

лично значимых целей (Г.А. Зайцева), как одна из основных интегральных детерминант среди социально-педагогических условий проектирования региональных университетских комплексов (Е.А. Козырева) и т.п.

Ученые, подчеркивая разные стороны социального партнерства, также показывают, что трактуется это явление неоднозначно. Так, в частности, под организацией социально-педагогического партнерства как фактора повышения качества дошкольного образования О.Д. Никольская понимает процесс специально организованной совместной деятельности ДОО с представителями различных социальных групп, имеющих собственные интересы в сфере дошкольного образования, с целью повышения его качества.

В условиях растущей актуальности объединения ресурсов общества при решении наиболее сложных социальных проблем партнерство становится важнейшей позитивной тенденцией, формирующей новый тип взаимоотношений в сфере образования личности ребенка дошкольного возраста. С точки зрения практической реализации требуют дополнительного изучения пути, этапы, формы и механизмы социального партнерства в образовании как средства повышения его качества [1; 2; 3; 4; 5; 6; 9].

Остановимся подробнее на таких понятиях, как взаимодействие, сотрудничество и партнерство. В большинстве педагогических словарей интересующие нас понятия рассматриваются следующим образом.

Взаимодействие – это взаимопроникновение, обмен мыслями, чувствами, идеями.

Сотрудничество – совместное определение целей деятельности, совместное планирование предстоящей работы, совместное распределение сил, средств, предмета деятельности во времени в соответствии с возможностями каждого участника, совместный контроль и оценка результатов работы, а затем и прогнозирование новых целей, задач и результатов.

Партнерство – направление ресурсов дошкольного образовательного учреждения на развитие совместной деятельности с семьей. При этом семья выступает не как объект воздействия, а как равноправный субъект совместной образовательной деятельности, имеющий свой запрос, свои ресурсы, свой определенный уровень компетентности в вопросах воспитания и обучения дошкольников.

Неслучайно Т.Н. Доронова в своих работах подчеркивает, что взрослый должен играть с ребенком, отвечать на его вопросы, показывать ему, как пользоваться

простейшими орудиями, читать книги. Но при этом взрослый не должен занимать позицию учителя, а действовать вместе с ребенком, стать его партнером, как бы старшим товарищем, осуществляя процесс передачи, трансляции культурных практик, к которым относятся сюжетная игра, игра с правилами, продуктивные формы деятельности, познавательно-исследовательская деятельность и чтение художественной литературы.

Проблеме взаимодействия детского сада с социумом посвящены специальные психолого-педагогические исследования (С.А. Козлова, Т.А. Куликова, Е.П. Арнаутова, О.Л. Зверева, А.Н. Ганичева и др.). Раскрывая суть взаимодействия как личностного контакта между воспитателем и воспитанниками, имеющего следствием взаимные изменения их поведения, деятельности, отношений, установок, ученые выделяют общие условия, обеспечивающие эффективность такого взаимодействия:

единое понимание задач, средств и методов воспитания детей дошкольного возраста;

уважение к личности ребенка;

взаимное доверие в отношениях между педагогами и родителями;

сближение на основе информированности, взаимной ответственности родителей, педагогов и социального окружения за принятие решений, способных улучшить качество образовательных услуг;

использование методик, объединяющих людей, способствующих создавать ситуации, благоприятствующие диалогу и общению между детьми и взрослыми.

М.В. Крулехт в своих исследованиях, рассматривая концепцию целостного развития ребенка-дошкольника, особое значение придает взаимодействию педагогов и родителей. Ученый представляет взаимодействие педагогов и родителей как совместную деятельность партнеров-субъектов в форме параллельного действия, последовательного содействия, взаимного дополнения и координации, согласования ценностных ориентации и интересов, выполняемых социальных ролей [9]. При этом, как показывает практика, разработанная автором трехступенчатая модель взаимодействия детского сада и семьи обеспечивает успешное сотрудничество этих двух социальных институтов в целях целостного развития современного ребенка-дошкольника.

И.А. Хоменко предлагает оригинальную систему взаимодействия с родителями [9]. С одной стороны, взаимодействие образовательного учреждения и родителей выстраивается как общение равноправных партнеров во влиянии на ребенка; с другой

стороны, родители выступают в роли учеников. Соответственно «учитель», как считает автор, должен не только владеть современными особенностями семейного воспитания, но и уметь донести эти знания в деликатной форме, а также помочь родителям встать на путь осознанного взаимодействия с ребенком, отмечает автор.

С.А. Козлова, Т.А. Куликова [6] рассматривают технологию сотрудничества педагогов и родителей, основанную на единстве педагогического процесса, направленного на проявление потенциальных возможностей и способностей дошкольника, исходя из индивидуального своеобразия каждого ребенка, полоролевых и возрастных возможностей, склонностей и интересов. Сотрудничество предполагает взаимодействие дошкольной организации и семьи, направленное на обеспечение единства и согласованности воспитательного воздействия. При этом педагогика сотрудничества, подчеркивают авторы, должна опираться на следующие принципы: глубокий гуманизм и демократизм; уважение к личности ребенка; сочетание доверия с разумной требовательностью; вовлечение детей в совместную со взрослыми активную, творческую деятельность; опора на интересы и потребности детей; учет реальных сил и возможностей ребенка.

О.Л. Зверева, выделяет сложности в сотрудничестве педагогов с родителями, на которые необходимо обращать внимание в первую очередь [5]:

педагоги не всегда компетентны в вопросах организации взаимодействия и сотрудничества с современной семьей;

педагоги испытывают сложности в налаживании контактов и осуществлении взаимодействия с родителями (не хватает мастерства, опыта, такта);

педагоги понимают необходимость в установлении контактов, но не знают, как это осуществить;

у педагогов возникает вопрос не только содержания сотрудничества, но и технологии его организации в современных социокультурных условиях.

А.Н. Ганичева и О.Л. Зверева указывают, что современные родители обладают специальными педагогическими знаниями, однако не всегда умеют ими пользоваться. Авторы полагают, что наряду с сообщением родителям знаний необходимо в целом повышать уровень их педагогической подготовленности, учить воспитывать детей грамотно, с применением элементов «педагогической рефлексии». Для формирования «педагогической рефлексии», отмечают ученые, необходимо использовать активные методы (разбор педагогических ситуаций, решение педагогических задач, анализ собственной воспитательной деятельности), помогающие родителям увидеть свои

ошибки и наметить пути их преодоления. И только в этом случае социально-педагогическое партнерство становится механизмом саморазвития, самоорганизации и адаптации образования к современным социально-экономическим условиям.

Следует отметить, что социальное партнерство в сфере дошкольного образования – это особый тип организации совместной деятельности дошкольных образовательных учреждений с участниками социально-педагогического партнерства: государственными и местными органами власти, общественными организациями и социальными группами, нацеленный на согласование и реализацию интересов всех участников этого процесса [3; 5; 6; 9]. При этом социальный диалог как способ осуществления социального партнерства, в которое вступают стороны с целью достижения согласия по вопросам, представляет для всех взаимный интерес. Именно социальный диалог необходим системе образования для повышения качества и эффективности образования. Реальное партнерство возникает только тогда, когда стороны партнерских отношений осознают их взаимовыгодность и невозможность решения своих проблем без объединения с другими.

Учитывая разные точки зрения на определение данного понятия, *социальное партнерство в дошкольном образовании* мы будем рассматривать как совместную коллективно-распределенную деятельность различных социальных групп, которая приводит к позитивным и разделяемым всеми участниками данной деятельности эффектам. Вовлечение родителей в орбиту педагогической деятельности, их заинтересованное участие в воспитательно-образовательном процессе важно не потому, что этого хочет воспитатель, а потому, что это необходимо для их собственного ребенка.

Социальное партнерство ДОО включает [3]:

- партнерство внутри системы дошкольного образования;
- партнерство работников ДОО с представителями иных сфер;
- партнерство со спонсорами, благотворительными организациями.

При этом, как отмечает авторский коллектив под руководством А.Г. Гогоберидзе, механизм взаимодействия ДОО с социальными партнерами может быть представлен следующим образом:

- 1-й этап – выбор партнера;
- 2-й этап – планирование совместных действий;
- 3-й этап – реализация сотрудничества;
- 4-й этап – анализ результативности сотрудничества.

В заключение отметим, что ученые и исследователи едины во мнении: в контексте переосмысления цели и результата дошкольного образования вопросы социального партнерства дошкольной организации рассмотрены еще недостаточно полно и требуют дальнейшего изучения, в частности алгоритм педагогического взаимодействия ДОО с социальными партнерами.

Список использованных источников

1. Веретеникова, В.Б. Развитие базовых компетенций педагогов и родителей в социальном партнерстве семьи и дошкольной образовательной организации: специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования»: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Веретеникова Вероника Борисовна. ФГБОУ ВО ПГГПУ – Казань, 2018. – 28 с.
2. Доронова, Т.Н. Взаимодействие дошкольного учреждения с родителями: пособие для работников дошкольных образовательных учреждений / Т.Н. Доронова.– Москва: Просвещение, 2002. – 120 с. – ISBN 5-7151-0068-2.
3. Дошкольная педагогика с основами методик воспитания и обучения: учебник для вузов / под ред. А.Г. Гогоберидзе, О.В. Солнцевой. – Санкт-Петербург: Питер, 2013. – 464 с. – ISBN 978-5-496-00013-0.
4. Зайцева, Г.А. Социальное партнерство как средство подготовки детей-сирот к будущей жизнедеятельности: специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования»: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Зайцева Галина Александровна; Тюменский гос. ин-т развития регионального образования. – Санкт-Петербург, 2015. – 23 с.
5. Зверева, О.Л. Семейная педагогика и домашнее воспитание: учебник для СПО / О.Л. Зверева, А.Н. Ганичева. – Москва: Юрайт, 2020. – 291 с. – ISBN 9785534136661.
6. Козлова, С.А. Дошкольная педагогика: учебник для студ. сред. пед. учеб. заведений / С.А. Козлова, Т.А. Куликова. – Москва: Академия, 2020. – 416 с.
7. Козырева, Е.А. Роль социального партнерства при проектировании регионального университетского комплекса профессионального образования: специальность 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования»: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Козырева Екатерина Анатольевна; Южный федеральный университет. – Ростов-на-Дону, 2018. – 20 с.
8. Никольская, О.Д. Организация социально-педагогического партнерства как фактора повышения качества дошкольного образования: специальность 13.00.07 «Теория и методика дошкольного образования»: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Никольская Ольга Дмитриевна; Магнитогорский гос. ун-т. – Челябинск, 2007. – 23 с.
9. Социализация личности ребенка от рождения до школы в современных культурно-исторических условиях: научная монография / под ред. С.А. Козловой. – Москва: МГПУ, 2017. – 196 с.
10. Цквитария, Т.А. Социальное партнерство как фактор развития непрерывного образования / Т.А. Цквитария // Интернет-журнал «Мир науки». –

2018. – №4, т. 6. – URL: <https://mir-nauki.com/PDF/56PDMN418.pdf> (дата обращения: 26.11.2021)

**СОЦИАЛЬНОЕ ПАРТНЕРСТВО В ВОПРОСАХ ПРИОБЩЕНИЯ ДЕТЕЙ
К ЧТЕНИЮ**

*Кожокарь С.В., канд. пед. наук,
доцент кафедры дошкольной
педагогике, психологии и
инклюзивного образования АСОУ,
Россия, г. Москва;
e-mail: svkozhokar@mail.ru;*

*Столярчук О.В., ст. воспитатель
МАОУ Домодедовская СОШ №1,
дошкольное отделение детского сада
№ 5 «Непоседы», Россия,
г. Домодедово;
e-mail: ds5met@yandex.ru;*

*Погуляева Л.В., педагог-психолог
МАОУ Домодедовская СОШ №1,
дошкольное отделение д/с № 5
«Непоседы», Россия, г.Домодедово;
e-mail:ds5met@yandex.ru.*

Аннотация. В статье представлен опыт работы дошкольной образовательной организации по приобщению детей к чтению. Рассматриваются формы сотрудничества дошкольной организации с таким социальным объектом, как библиотека. Конкретизируются вопросы сохранения интереса к книге у современных дошкольников.

Abstract. The article reveals experience of preschool educational establishment in familiarizing children with reading. The article discusses collaboration forms of preschool with a library in this direction as social object. The article specifies issues of keeping interest to the book by modern preschoolers.

Ключевые слова: социальное партнерство; приобщение детей к чтению.

Keywords: social partnership; familiarizing children with reading.

Развитие детского чтения и сохранение интереса к книге у современных дошкольников – одна из актуальных проблем дошкольного детства. К сожалению, в наш век информатизации отношение детей к книге изменилось, интерес к чтению стал падать [1; 2]. Сегодня наши дети предпочитают чтению просмотр телевизионных передач и мультфильмов, компьютерные игры.

Встает вопрос: как же привлечь молодое поколение к чтению? Что надо делать, чтобы сохранить детскую читательскую аудиторию?

Многие исследователи проблемы детского чтения называют факторы, способствующие поддержке и развитию детского чтения в современной России [1].

1. Макрофакторы:

устойчивое книгоиздание;

сеть публичных детских библиотек;

доступный рынок книготорговли;

поддержка школ с литературным уклоном.

2. Микрофакторы:

традиции чтения в семье;

читающее окружение (сверстники);

направленные действия педагогов по приобщению подрастающего поколения к чтению.

На протяжении многих веков подчеркивалась значимость книг в жизни человека. Д.С. Лихачев писал о том, что книгу заменить нельзя ничем; несмотря на новейшие открытия, новые виды сохранения информации, не будем спешить расставаться с книгой!

В каком формате мы сегодня читаем детям книги? Какая книга для ребенка лучше: электронная или печатная? У электронных книг на сегодняшний день множество преимуществ. Это удобно, экономично и мобильно. Мы предлагаем вам ответить, казалось бы, на простой вопрос: вспомните, что вы делаете, когда читаете книгу и сопереживаете главному герою? Каковы ваши действия, если сюжет произведения заставляет вас раздражаться или вам становится страшно?

Многие произведения художественной литературы побуждают читателей в какой-то момент чтения погрузиться в свои мысли, перенести сюжет на собственную персону, сравнить. Человек уходит в себя, отводит взгляд от текста, ведет внутренний самоанализ, рефлексию и вдруг... гаснет экран электронной книги! Процесс проникновения в суть читаемого нарушен. Сбит настрой. С печатной книгой подобного никогда не произойдет. «Лекарство для души» в книжном формате никогда не нарушит принцип «не навреди»!

Чтобы ребенок стал читающим, его надо окружить печатными книгами. Поэтому так важно сохранить интерес именно к печатной книге и приобщать подрастающее поколение к чтению.

Библиотека – удивительное хранилище мира книг. С чего же началось наше сотрудничество с библиотекой? А началось оно с открытия нашего детского сада, который два года назад впервые распахнул двери для своих воспитанников. Среди гостей, пришедших поздравить нас в этот день, были и сотрудники городской детской библиотеки № 32. Они приготовили для наших ребятишек приятный сюрприз: книги с яркими, красочными картинками.

Во время общения с детьми, один из воспитанников старшей группы спросил: «А где находится ваша библиотека?» Тогда заведующая библиотекой Анна Михайловна пригласила нас в гости. Не задумываясь, мы отправились в детскую библиотеку. Работники библиотеки радушно встретили ребят и предложили совершить увлекательное путешествие в мир «живущих» здесь книг.

Дети с большим интересом слушали рассказ библиотекаря. Она познакомила детей с коллекциями книг и журналов и принципом их расположения в библиотеке; рассказала о правилах поведения в библиотеке и правильном обращении с книгами. Дети с восторгом смотрели на множество книг в красивых переплетах: такого количества книг они еще никогда не видели. Оказалось, большинство ребят не были знакомы с местной библиотекой. Встает вопрос: «Почему?» Какое место занимает книга в семьях наших воспитанников? И вообще, как обстоит дело с домашним чтением? Читают ли родители детям книги?

С целью получить ответы на появившиеся у нас вопросы, мы решили провести анкетирование среди родителей. В анкетировании приняли участие 48 семей. Родителям было предложено ответить на 10 вопросов. Результаты анкетирования показали следующее.

Все родители читают детям книги, в основном это сказки. А вот беседуют с детьми о прочитанном не всегда.

38 семей из 48 опрошенных имеют домашнюю библиотеку. У кого-то это несколько книжных полок, у кого-то – книжный шкаф или стеллажи с книгами.

На вопрос «Часто ли Вы читаете ребенку книги?» 50% опрошенных родителей ответили «ежедневно», остальные 50% читают детям редко, когда есть время.

На вопрос анкеты «Выписываете ли Вы детские журналы? Если «да», то какие?», 100% ответили: «Нет, не читают».

А на вопрос «Посещаете ли Вы с ребенком детскую библиотеку» только 14% ответили «Да», остальные родители ответили, что не посещают библиотеку и даже не знают, где она находится.

На вопрос анкеты «Считаете ли Вы книгу хорошим подарком для ребенка?» все родители ответили «Да». Отвечая на подвопрос «Почему?», большинство родителей ответили так: «Книги развивают фантазию, обогащают речь»; «В книгах можно найти примеры дружбы»; «Можно увидеть разные поступки героев, пройти вместе с ними их путь»; «В книгах описаны разные жизненные ситуации, что хорошо, а что плохо, как лучше и правильнее было бы поступить».

Провели анкетирование мы и среди педагогов. Результаты анкетирования показали следующее: все педагоги читают, читают часто и разную литературу, и специальную и художественную как отечественных, так и зарубежных авторов. Значимость книг рассматривают по-разному: для кого-то книга – это источник знаний, для кого-то – учитель и друг, а для кого-то – это возможность отправиться в увлекательное путешествие.

Хотелось нам узнать и мнение детей по данному вопросу. С этой целью провели интервьюирование среди детей подготовительной к школе группы. На вопрос «Ты любишь книги?» все дети ответили «Да». «Почему?» Ответы были такими: «Они интересные, увлекательные, познавательные», «В книгах бывает много сказок»; «В них много красивых картинок»; «В книгах очень красивые слова».

На вопрос «Какие книги ты любишь?» среди названных были две сказки: «Волшебник Изумрудного города» и «Алиса в стране чудес». Это те произведения, которые педагог читает им в группе.

Отвечая на вопрос «Твой любимый книжный персонаж?», большинство детей называли героев комиксов (Человек-паук, Железный человек, Супермен, Бэтмен, Халк). На вопрос «Почему нравится это герой?» ответы следующие: «сильный, смелый, спасает людей, умеет летать, стреляет лазером».

На вопрос «А хотел бы ты сам научиться читать?» все дети ответили «Да». На вопрос «Почему?» ответы были такие: «Чтобы быть умным»; «Это важно»; «Хочу стать ученым»; «Хочу прочитать все книги». В результате интервьюирования выяснилось, что все дети очень любят, когда книги им читают взрослые.

Итак, анкетирование взрослых и интервьюирование детей дало нам полное представление о такой области социальной действительности, как детское чтение. Опираясь на полученные данные мы совместно с библиотекой разработали план мероприятий.

Для ребят были организованы экскурсии в библиотеку. Нам хотелось, чтобы как можно больше наших воспитанников, побывав в библиотеке, ощутили ее особую

атмосферу. Одна из таких экскурсий «Куда приходят дети узнать про все на свете?» была организована для воспитанников средней группы. Заведующая библиотекой Анна Михайловна провела интересную экскурсию по библиотеке, познакомила с работающими библиотекарями и правилами читателя.

Библиотекарь Раиса Ивановна предложила нашим воспитанникам викторину «В мире много сказок», в процессе которой ребята помогли отгадать загадки Вовке из Тридевятого царства, а затем сами приняли участие в инсценировке русской народной сказки «Теремок». Экскурсия получилась познавательной и увлекательной. На память о первом посещении библиотеки ребятам подарили книжки-малышки, изготовленные сотрудниками библиотеки и их юными читателями.

Ежегодно 14 марта отмечается День православной книги, приуроченный к дате выпуска на Руси первой печатной книги. В рамках Дня православной книги в старших группах прошли тематические мероприятия: «Путешествие по стране Православных книг», «Чудо на земле с названием дивным – КНИГА!», «Живое слово мудрости духовной».

Наши педагоги вместе с сотрудниками библиотеки в доступной для детей форме рассказали о том, какие бывают православные книги, как они нас учат добру, взаимопомощи, уважению к старшим. Ребята узнали, как на протяжении многих веков формировался облик книги, как выглядели первые книги, узнали много интересного о первом книгопечатнике – Иване Федорове. А в холле детского сада для воспитанников и их родителей была организована выставка «Мир Православных книг». Данные мероприятия позволили всем нам прикоснуться к одной из лучших традиций русской литературы – знакомству с православной книгой.

К 100-летию со дня рождения известного итальянского писателя Джанни Родари прошел тематический день «По следам Мальчика-Луковки». Дети подготовительной к школе группы познакомились с творчеством писателя, изготовили обрывную аппликацию «Герои сказки “Чиполлино”».

Был проведен и конкурс чтецов среди воспитанников старшей группы «Разукрасим мир стихами». Дети с выражением читали лирические, задорные, шуточные стихотворения. Каждое выступление – это был отдельный концертный номер. Доброжелательная обстановка, громкие аплодисменты, поддержка зрителей воодушевляли ребят.

К 115-летию со дня рождения детской поэтессы Агнии Львовны Барто был проведен досуг «Путешествие в страну игрушек». Дети рассказывали любимые

стихотворения поэтессы, отгадывали загадки по произведениям А. Барто, исполняли веселые танцы, принимали участие в разнообразных играх. В музыкальном зале были оформлены выставка книг А. Барто и коллаж из детей рисунков по мотивам сборника стихотворений «Игрушки». Досуг прошел ярко, весело, задорно! Произведения А.Л. Барто воспитывают в детях любовь к ближним, заботу о них, раскрывают сердца детей для проявления милосердия и добра.

Ежегодно 27 мая отмечается Общероссийский день библиотек, и мы с удовольствием поздравляем всех ее сотрудников с их профессиональным праздником. В 2020 г. наши друзья отметили юбилей: Городской детской библиотеке исполнилось 35 лет. В честь юбилея педагоги с воспитанниками и их родителями изготовили яркие, красочные подарки библиотеке.

В детском саду нами оборудована детская библиотека: хотя она небольшая, и книг у нас пока еще не так много, но это отдельное помещение, в котором мы стараемся создать для наших ребят атмосферу настоящей библиотеки. Необычным подарком для нашей библиотеки стали волшебные часы с детскими книгами на циферблате, изготовленные педагогами подготовительной группы и их воспитанниками.

Любите книгу, она облегчит вам жизнь, дружески поможет разобраться в пестрой и бурной путанице мыслей, чувств, событий, она научит вас уважать человека и самих себя, она окрылит ум и сердце чувством любви к миру, к человечеству – эти слова Максима Горького стали девизом нашего социального партнерства в вопросах приобщения детей к чтению.

Список использованных источников

1. Гриценко, З.А. Литературное образование дошкольников: учебник для студ. учреждений высш. проф. образования / З.А. Гриценко. – 5-е изд., стереотип. – Москва: Академия, 2014. – 352 с. – ISBN 978-5-4468-0497-9.
2. Социализация личности ребенка от рождения до школы в современных культурно-исторических условиях: научная монография / под ред. С.А. Козловой. – Москва: МГПУ, 2017. – 196 с.

**СОЦИАЛЬНОЕ ПАРТНЕРСТВО В РУСЛЕ ДУХОВНО-ПРАВСТВЕННОГО
ВОСПИТАНИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ**

*Кожокарь С.В., канд. пед. наук,
доцент кафедры дошкольной
педагогике, психологии и
инклюзивного образования АСОУ,
Россия, г. Москва;
e-mail: svkozhoкар@mail.ru;*

*Щербакова М.В., заведующий МАДОУ
«Малинский ЦРР – детский сад
«Ивушка», Россия, г.о. Ступино;
e-mail: mdou.ds.ivushka@mail.ru;*

*Власова М.С., ст. воспитатель
МАДОУ «Малинский ЦРР – детский
сад «Ивушка», Россия, г.о. Ступино;
e-mail: mdou.ds.ivushka@mail.ru.*

Аннотация. В статье рассматривается взаимосвязь между социальными партнерами в русле духовно-нравственного воспитания современных дошкольников. Конкретизируются вопросы отбора содержания знаний детей о православной культуре и праздниках народного календаря. Рассматриваются эффективные формы, методы и приемы сотрудничества с родителями воспитанников по данному направлению.

Abstract. The article reveals interrelation between social partners within the framework of spiritual and moral education of modern pre-schoolers. The article precises aspects of knowledge refinement about orthodox culture and traditional holidays. The article treats of effective forms, methods and techniques of cooperation with parents in this direction.

Ключевые слова: социальное партнерство; духовно-нравственное воспитание дошкольников.

Keywords: social partnership; spiritual and moral education of pre-schoolers.

Плодотворное сотрудничество с социальными партнерами предоставляет возможность разнообразить работу дошкольной организации, делает образовательно-воспитательный процесс более эффективным, открытым и полным. Организованное педагогами взаимодействие воспитанников с представителями социальных объектов дает детям дополнительный импульс для духовного развития, делает их жизнь интереснее и насыщеннее, создает условия для позитивной индивидуализации и социализации [4].

В современной России на государственном уровне активизируется работа по включению вопросов нравственного воспитания детей дошкольного возраста в образовательный процесс.

Уже более 10 лет духовно-нравственное воспитание подрастающего поколения является одним из направлений деятельности детского сада «Ивушка». В этом вопросе нам требовалась помощь специалистов, и мы обратились к настоятелю местного поселкового храма. Так завязалось наше сотрудничество с Малинским храмом Успения Пресвятой Богородицы. Работа начиналась с проведения православных праздников, организации кружковой деятельности. Со временем мы стали вводить новые формы работы, совершенствовать имеющиеся.

На данный момент сложилась определенная система организации совместной деятельности детского сада, Малинского храма и воскресной школы при нем. Ежегодно составляется подробный план работы, включающий в себя сроки, формы и тематику занятий. Одни дети подрастая сменяют других, но работа в данном направлении не останавливается.

В стенах детского сада регулярно проходят совместные встречи педагогов, дошкольников и родителей со священнослужителями. Дружеские взаимоотношения воспитывают детей, мобилизуют нас, взрослых. Такое общение помогает распахнуть сердца участников для всего самого хорошего и доброго.

Проводимые экскурсии в храм позволяют нашим воспитанникам познакомиться с православной церковью, его архитектурной особенностью, назначением.

Наш храм носит имя престольного праздника Успение Пресвятой Богородицы. По сложившейся традиции ежегодно в этот день дошкольники совместно с педагогами поздравляют служащих там людей. Делают памятные подарки и сувениры, разучивают стихи и песни.

В образовательную программу нашего детского сада включены православные праздники и праздники народного календаря. Ведь они не просто приносят радость. Они являются частью духовного наследия русского народа, его традиций, помогают в осознании связи времен и поколений, способствуют формированию любви к Родине. Для достижения воспитательных целей таких праздников требуется предварительная подготовка, заключающаяся в ознакомлении дошкольников с их историей и обычаями. В этом вопросе мы обязательно обращаемся за рекомендациями в проведении к педагогам воскресной школы.

Большую помощь в работе по духовно-нравственному воспитанию оказывает программа Л.Л. Шевченко «Добрый мир», которую мы реализуем в рамках организованной образовательной деятельности как дополнение к основной общеобразовательной программе дошкольного образования [5]. При организации и проведении занятий мы используем накопленный опыт сотрудничества [1; 2; 3].

В детском саду функционирует мини-музей «Русская изба». В пополнении музея новыми экспонатами принимают участие сотрудники детского сада, родители наших воспитанников, социальные партнеры: воскресная школа, библиотека, Дом культуры.

Созданная предметно-пространственная среда служит не только для расширения кругозора ребенка, но и является местом для проведения занятий кружка «Горница». Цель его работы – ознакомление детей с жизнью, бытом и творчеством русского народа. Занятия ориентированы на нравственно-патриотическое и художественно-эстетическое воспитание детей. Руководитель кружка совместно с детьми регулярно проводит встречи-концерты с ветеранами нашего поселка при непосредственном участии представителей церковной общины.

Настоятели Храма Успения Пресвятой Богородицы ежегодно привлекают нас к участию в Рождественских чтениях. В 2020 г. в рамках XVIII Московских областных Рождественских образовательных чтений по теме: «Александр Невский: Запад и Восток, историческая память народа» нами был проведен муниципальный семинар «Отражение выбора и подвига святого князя Александра Невского в музыкально-изобразительном творчестве детей». Коллективом нашей дошкольной организации был представлен опыт работы по данной теме. Высокую оценку гостей получила театрализованная зарисовка «Александр Невский – имя России» и мультимедийный фильм «Князь», сделанный дошкольниками старшего возраста для своих младших друзей.

Ежегодно, осенью, мы принимаем участие в благотворительной акции «Согреем детские сердца» по сбору книг и развивающих игр для детского реабилитационного центра.

Педагоги совместно с родителями и детьми участвуют в мероприятиях, организуемых Малинским Благодичием. Настоящий жизненный опыт, соприкосновение с творчеством и православными традициями наши воспитанники получают на мероприятиях, посвященных православным праздникам Рождества Христова и Пасхи. Традиционными являются и конкурсы декоративно-прикладного искусства «Вифлеемская звезда» и «Яичко ко Христову дню», за которые нами

получено множество наград: благодарственные письма за активное участие, дипломы I, II, III степени.

Таким образом, организованное нашим учреждением сотрудничество с Малинским храмом Успения Пресвятой Богородицы позволяет выстраивать единое воспитательно-образовательное пространство, решать многие поставленные задачи, использовать максимум возможностей для духовно-нравственного развития детей дошкольного возраста. Благодаря активной совместной деятельности дошкольного учреждения и церкви имеется положительный результат в приобщении к традициям православной культуры, традициям великого русского народа не только детей, но и семьи в целом.

Список использованных источников

1. Бацкалёва, В.В. Духовно-нравственное воспитание дошкольников: учебно-методическое пособие / В.В. Бацкалёва, И.В. Забегайлова; под ред. С.Ю. Дивногорцевой. – Москва: ПСТГУ, 2021. – 192 с. – ISBN 978-5-7429-1389-4.
2. Величко, А.М. Опыт взаимодействия детского сада, семьи и Русской Православной Церкви в духовно-нравственном воспитании дошкольников. – URL: <https://stoppav.ru/conference/content/36.pdf> (дата обращения 26.11.2021).
3. Сидорова, А.И. Социальное партнерство светской и православной образовательных организаций как одно из средств духовно-нравственного воспитания старших дошкольников / А.И. Сидорова, Е.Г. Бутерус. – URL: <http://yamal-obr.ru/articles/socialnoe-partnerstvo-2/> (дата обращения 26.11.2021).
4. Социализация личности ребенка от рождения до школы в современных культурно-исторических условиях: научная монография / под ред. С. А. Козловой. – Москва: МГПУ, 2017. – 196 с.
5. Шевченко, Л.Л. Добрый мир. Православная культура для малышей: учебно-методический комплект / Л.Л. Шевченко. – Москва: Центр поддержки культурно-исторических традиций Отечества, 2019. – 208 с. – ISBN 978-5-98475-086-8.

**УПРАВЛЕНЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА ПЕДАГОГОВ ДОО В РАЗВИТИИ
МОТИВАЦИИ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ С СЕМЬЯМИ ВОСПИТАННИКОВ В
РАМКАХ ВСЕРОССИЙСКОГО ПРОЕКТА «КУЛЬТУРНЫЙ КОД РОССИИ»**

*Кудрявцева Е.А., канд. пед. наук, зам. председателя Невской Образовательной Ассамблеи, руководитель сетевой инновационной площадки ФГБНУ «ИИДСВ РАО» «Научно-методическое сопровождение деятельности педагогов дошкольного образования при разработке и апробации образовательно-просветительской программы для родителей дошкольников»; Россия, г. Санкт-Петербург;
e-mail: lje5@yandex.ru;*

*Матвеева Н.Г., заведующий ГБДОУ детский сад № 93 Петроградского района Санкт-Петербурга, Россия, г. Санкт-Петербург;
e-mail: lje5@yandex.ru*

Аннотация. В статье раскрывается сущность управленческой поддержки взаимодействия педагогов с родителями в развитии идеи организации образования воспитывающих взрослых в детском саду. Представлен опыт «Родительской школы» как двусторонний процесс образования родителей и педагогов.

Abstract. The article discusses the essence of management support of interrelation between parents and teachers within educational organization of teachers at preschool. The article represents the experience of « parents' school» as two-sided educational process of parents and teachers.

Ключевые слова: взаимодействие; управленческая поддержка; образование взрослых.

Keywords: interrelation; management support; adult education.

Всероссийский проект социальной направленности «Культурный код России» призван развивать институт семьи и общественного воспитания. Это инициатива педагогов России, продиктованная изменениями в системе образования и вызовом современного общества на развитие института семьи.

В последние годы возрос интерес общества к развитию своей страны и выявлению общих культурных ценностей. Нормы и смыслы зарождаются в первом социальном институте человека – в семье. Обществу необходимо понять проблемы современной семьи, найти нужные и своевременные механизмы взаимодействия и помощи. Многие специалисты сегодня ищут действенные механизмы развития и сопровождения семьи. Психология и педагогика в значительной степени ориентированы на консолидацию гетерогенного сообщества родителей, детей и педагогов.

Взаимодействие сегодня рассматривается в качестве основного процесса, требующего внимания со стороны всех уровней управления дошкольным учреждением. Чтобы понять специфику управления взаимодействием в изменяющихся условиях жизни семьи и детского сада, важно рассмотреть его сущность.

Проведенный нами анализ литературы, в том числе работ философов (Б.М. Кедров, Я.А. Пономарев, И.Т. Фролов), психологов (Р. Бейлз, Л.П. Буева, Д.А. Леонтьева, Н.Н. Обозов, Б.Д. Парыгин), педагогов (С.В. Белова, Л.Б. Байбородова, Н.Ф. Радионова, В.В. Горшкова, И.В. Трайнев), позволил выделить следующие сущностные характеристики взаимодействия: ценностные ориентации, позиция во взаимодействии, мотивация, эмоциональные проявления, организация совместных действий, обмен информацией, – а также их полярные проявления.

Анализ педагогических исследований показал, что педагогическое взаимодействие многие годы рассматривалось преимущественно как совместная деятельность двух субъектов: чаще – педагога и ребенка, реже – педагога и родителя, а также педагога, родителя и ребенка. Однако сегодня такого взгляда на педагогическое взаимодействие явно недостаточно, важно переходить от «диадного», к «триадному» взаимодействию (по определению В.С. Мухиной, Г.Г. Кравцова и Е.Е. Кравцовой и др.), чтобы родители были реальными, а не декларируемыми субъектами образовательного процесса в детском саду, а в последующем и в школе.

Для нас «взаимодействие детского сада и семьи – двусторонний, циклический процесс, разворачивающийся по спирали. Переход от ограничивающего к продуктивному взаимодействию (от низкого к высокому уровню спирали) в системе «детский сад – семья» возможен, если каждая сторона проявляет активность и ответственность на всех фазах цикла: с момента поступления ребенка в детский сад и до его выпуска в школу» [4, с. 50].

Согласно проявляющимся в образовании тенденциям, обновляются и меняются задачи, которые ставят перед собой менеджеры детского сада (старший воспитатель, заведующий). В постоянно меняющемся современном мире актуальна необходимость непрерывного образования всех субъектов образовательного пространства. Данным процессом необходимо управлять, это управление нужно строить на основах сопровождения и поддержки.

Управленческая поддержка позволяет гуманизировать и демократизировать управление педагогическим процессом, признать, что личность каждого педагога самоценна и у каждого есть личный жизненный и профессиональный опыт и восприятие образовательного пространства и своей роли в стимулировании культурного развития ребенка-дошкольника.

Наша модель управленческой поддержки педагогов ДОО, конструктивного взаимодействия воспитывающих взрослых направлена на сопровождение и управление процессами образования воспитывающих взрослых. Этот возможно при участии всех субъектов образовательного пространства: руководителя, старшего воспитателя, воспитателей и родителей ДОО. В разработанной нами модели прописаны содержание, способы управленческой поддержки, а так же ответственность и активность педагогов и родителей (Таблица).

Ответственность – волевое личностное качество, проявляющееся в осуществлении контроля за деятельностью человека. Различают внешние формы, обеспечивающие возложение ответственности (подотчетность, наказуемость и т.д.), и внутренние формы саморегуляции (чувство ответственности, чувство долга). Ответственность как черта личности формируется в ходе деятельности при соблюдении норм и правил общества. На принятие ответственности за успех или неудачи существенное влияние оказывает уровень развития группы, ее сплоченность, близость ценностных ориентаций, эмоциональная идентификация (Д.А. Леонтьев).

Условиями эффективности управленческой поддержки педагогов в развитии конструктивного взаимодействия с родителями являются:

- а) признание ценности взаимодействия между педагогом и родителями;
- б) психолого-педагогическая компетентность специалистов методической службы;
- в) установление эмоционально-доверительного контакта между методической службой и педагогами;

Управленческая поддержка педагогов

Этап	Задачи	Содержание управленческой поддержки	Способы управленческой поддержки	Содержание деятельности и ответственность педагогов	Содержание деятельности и ответственность родителей
Социально-педагогическая диагностика	Выявление достижений и трудностей сторон взаимодействия, анализ и оценка особенностей взаимодействия педагогов с родителями	Изучение процесса взаимодействия воспитывающих взрослых: кто задействован, специфика связей, состав действий и их качество, возникающие ошибки и пр.	Наблюдение, анкетирование, методы модерации: «выбери дистанцию», «пчелиный улей», «вопросно-ответное обращение»	Составление корректных анкет, организация метода сочинения для семей воспитанников (объяснение родителям необходимости этих сведений для ДОУ, поддержка и демонстрация позиции «вместе»)	Включение в деятельность по заполнению анкет, написанию сочинений, ответов на тесты, ведение дневника событий (заинтересованно и с доверием, понимания важность этой информации для коллектива ДОУ)
Рефлексия	Помощь в осознании проблемного поля взаимодействия педагогов и родителей, соотнесение его с имеющимся опытом	Определение и осознание общих и частных проблем взаимодействия воспитывающих взрослых, выделение педагогами и родителями зон особого внимания	«Рефлексивные круги» и круглый стол	Принятие активной позиции в обсуждении проблемного поля взаимодействия, ответственность за предоставленные материалы диагностики, за корректность их преподнесения	Принятие активной позиции при выделении зон особого внимания во взаимодействии, ответственность за принятие решения взаимодействовать вместе с педагогами дошкольного учреждения в контексте развития ребенка дошкольного возраста, принятие помощи и поддержки со стороны педагогов

Проектирование	Разработка проекта повышения эффективности взаимодействия педагогов и родителей. Поиск эффективных методов и форм преодоления трудностей во взаимодействии. Составление программы комплексной деятельности воспитывающих взрослых, направленной на развитие новых отношений между детским садом и семьей	Проектирование взаимодействия с прогнозируемым результатами для «педагога-ребенка», «родителя – ребенка» «педагога-родителя-ребенка», разработка программы и перспективного планирования по заданной проблеме, разработка совместных правил, что нужно делать, чего избегать	Работа в проектной группе, составление карты мыслителей, интервью в парах, от сущего к должному, работа в проектной группе	Совместное проектирование перспектив взаимодействия со всеми субъектами: старшим воспитателем, родителями, детьми. Ответственность за четкое выполнение всех этапов проектирования, принятие на себя роли сопровождающего, поддерживающего, ведущего в овладении конструктивным взаимодействием	Эмоциональный, искренний отклик на предложение взаимодействовать вместе, ответственность за совместное проектирование, активность в предложении своих ресурсов (физических, интеллектуальных, духовных, материальных) для решения проблемы взаимодействия
Реализация проекта, мониторинг качества	Реализация проекта взаимодействия, сбор, изучение и систематизация данных, характеризующих качество взаимодействия педагогов и родителей	Выполнение плана совместных действий педагогов и родителей (при непосредственном или опосредованном участии методиста), намеченных в процессе проектирования; мониторинг разворачивающихся отношений педагогов и родителей	Наблюдение, интервью, групповая работа, ролевая игра, учебные станции, «нарисуй картину»	Открытое участие во взаимодействии, обращение за помощью и поддержкой к методической службе ДОУ, желание сработаться с родителями, понимать и познавать их в совместной деятельности	Открытое участие во взаимодействии. Обращение за помощью и поддержкой к управленческой службе, педагогам, друг к другу, желание сработаться, понимать и познавать всех субъектов совместной деятельности

Анализ	Анализ и оценка степени значимости взаимодействия, определение степени и причин несоответствия во взаимодействии и его качества	Количественный и качественный анализ достижений воспитывающих взрослых во взаимодействии, самоанализ, определение рубежных достижений во взаимодействии, выработка системы корректировки, подготовка отчетной документации (анализ видеозаписи мероприятия, анализ и самоанализ)	Анализ видеозаписи мероприятия, анализ и самоанализ	Проводит анализ и самоанализ по вопросам: как меняется уровень качества взаимодействия? Какие внутренние и внешние связи являются лишние, а каких недостает? Какие формы или данные являются излишними, а какие необходимы? Как наиболее целесообразно следует распределить ответственность между воспитывающими взрослыми? Следует ли децентрализовать или, наоборот, централизовать некоторые формы взаимодействия? Как следует изменить организационную структуру образовательного учреждения? И т.д.	Проводит анализ и самоанализ совместной деятельности в контексте вопросов: чему необходимо обучить педагогов и родителей? Какие нормативные, методические документы необходимо разработать? Какие методы и формы более приемлемы для взаимодействия педагогов и родителей. Что изменилось во взаимодействии между педагогом и родителем, родителем и ребенком, педагогом и ребенком?
--------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

г) адекватность форм и методов управленческой поддержки проблемному полю взаимодействия педагогов с родителями;

д) конструктивное мышление методиста, способствующее его саморазвитию (развитию рефлексии, креативности, смыслов творчества, открытости новому, работе со своей личностью, искоренению косности, консерватизма мышления);

е) предоставление педагогу возможности реализации собственной активности во взаимодействии с семьей для развития индивидуального стиля взаимодействия;

ж) активность и ответственность всех субъектов взаимодействия: как методической службы, так и педагогов, родителей.

Результатом управленческой поддержки в МБДОУ д/с № 93 Петроградского района Санкт-Петербурга стала организация «Родительской школы». Работа «Родительской школы» строится на следующих принципах:

целенаправленность – ориентация на цели и приоритетные задачи образования родителей;

адресности – учет специфичности образовательных потребностей родителей;

доступность – учет возможностей родителей воспитанников освоить предусмотренный программой учебный материал;

индивидуализация – модификация содержания, методов обучения и темпов освоения курса в зависимости от реального уровня знаний и умений родителей, его осваивающих;

участие заинтересованных сторон – педагогов и родителей – в инициировании, обсуждении и принятии решений, касающихся содержания образовательных программ и его корректировки.

Для «Родительской школы» характерны: работа по учебному плану, наличие примерной программы, постоянный состав слушателей. Занятия обычно проводятся с сентября по июнь один раз в месяц. На занятиях родителям читаются лекции, проводятся семинары, беседы, практические занятия, устраиваются конференции.

Программы образования родителей разрабатывается на основе запроса воспитывающих взрослых. Тематика «Родительской школы» включает следующие основные идеи: воспитывать детей собственной жизнью; теория привязанности; родители – проводники для души ребенка на начальном этапе путешествия в мир; быть в ресурсном состоянии (главный воспитатель ребенка – это состояние бытия родителя проявленное в мыслях словах и действиях); родитель не воспитывает, а раскрывает себя, а ребенок считывает состояние родителя.

Список использованных источников

1. Арнаутова, Е.П. Основы сотрудничества педагога с семьей дошкольника: прогр.-метод. пособие для преподавателей дошк. отд-ний пед. училищ и колледжей / Е.П. Арнаутова; Правление о-ва «Знание» Р. – Москва: ИнТех, 1994. – 40 с.
2. Амонашвили, Ш.А. Размышление о гуманной педагогике / Ш.А. Амонашвили. – Москва: ИД Шалвы Амонашвили, 1995. – 496 с. – ISBN 5-89147-001-2.

3. Белова, С.В. Педагогика диалога: Теория и практика построения гуманитарного образования: монография / С.В. Белова. – Москва: АПК и ППРО, 2006. – 380 с.
4. Евдокимова, Е.С. Детский сад и семья: методика работы с родителями: пособие для педагогов и родителей / Е.С. Евдокимова, Н.В. Додокина, Е.А. Кудрявцева. – Москва: Мозаика-Синтез, 2007. – 144 с. – ISBN 978-5-86775-441-9.
5. Ковалев, С.В. Психология современной семьи / С.В. Ковалев.– Москва: Просвещение, 1988. – 208 с. – ISBN 5-09-000427-7.

РЕФЛЕКСИЯ КАК ПОКАЗАТЕЛЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГА ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

*Кузнецова О.П., аспирант кафедры
комплексной безопасности и
физической культуры АСОУ, Россия,
г. Москва;
e-mail: kuznecova_olesja_58@mail.ru*

Аннотация. В статье рассматривается проблема совершенствования профессиональной деятельности педагога дошкольного образования в контексте современных требований. Раскрывается сущностная характеристика рефлексии как показателя профессиональной компетентности, как фактора профессионально-личностного развития педагога и достижения профессионализма.

Abstract. The article deals with the problem of improving the professional activity of a teacher of preschool education in the context of modern requirements. The essential characteristic of reflection as an indicator of professional competence, as a factor of professional and personal development of a teacher and the achievement of professionalism is revealed

Ключевые слова: педагог; дошкольное образование; профессиональная компетентность; рефлексия; профессионализм; деятельность.

Keywords: teacher; preschool education; professional competence; reflection; professionalism; activity.

В настоящее время модернизация дошкольного образования связана с выделением его в качестве первого уровня общего образования и реализацией федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования (ФГОС ДО).

Основные изменения в системе дошкольного образования отражены в нормативно-правовой базе (ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» № 273, ФГОС ДО, Профессиональный стандарт «Педагог» и др.), которая определяет государственную стратегию развития образования и тенденции к стандартизации дошкольного образования [6].

Риски социальной ситуации развития ребенка требуют обновления содержания образования и использования современных образовательных технологий, позволяющих достигать целевых ориентиров, но с сохранением классических традиций воспитания и обучения детей дошкольного возраста [5].

Ключевой фигурой системы дошкольного образования является педагог (воспитатель), профессионализм которого выступает решающим фактором развития ребенка и обеспечения качества воспитательно-образовательного процесса. По определению Н.В. Зинченко, педагог – это субъект, носитель не только институционального, но и живого опыта, без которого невозможно полноценное воспитание [1].

Педагог должен обладать высоким уровнем общекультурной и профессиональной компетентности, быть способным к функциональной адаптации в различных сферах педагогической деятельности, готовым самостоятельно проектировать и реализовывать образовательные программы разного уровня и направленности. *Профессиональная компетентность* – это интегральная характеристика деловых и личностных качеств педагога, отражающая уровень знаний, умений, опыт, достаточные для осуществления профессиональной деятельности [8]. Уровень профессиональной компетентности педагогов дошкольного образования главным образом зависит от развития инновационного и творческого потенциала личности педагога, обеспечивающего готовность к работе в изменяющихся условиях [4].

Одним из показателей профессиональной компетентности педагогов дошкольного образования является способность к рефлексии. Прежде всего, следует отметить вклад в изучение проблемы рефлексии в отечественной научной школе таких ученых, как Б.З. Вульф, В.П. Зинченко, М.К. Мамардашвили, Г.П. Щедровицкий, М.И. Лукьянова, Г.С. Сухобская и др.

В психолого-педагогической литературе рефлексия соотносится с критическим осмыслением педагогом оснований, идей, методов, эффектов собственных действий и является регулятором мобильного поведения и деятельности в профессии, социуме (Б.З. Вульф, В.П. Зинченко, Г.С. Сухобская, Г.П. Щедровицкий). Это особая способность педагога к самоанализу, самооценке, к решению задач на соотнесение мотивов, характеризующих его и как личность и как профессионала [2].

Рефлексия как профессионально значимое качество личности педагога дошкольного образования предполагает способность сознания педагога быть сосредоточенным не на знаниях, которые он передает, а на самой деятельности. Рефлексия как процесс – это осмысление собственной деятельности, обращение назад, внутрь деятельности, с целью ее дальнейшего, целенаправленного самосовершенствования.

Определяя роль рефлексии в профессиональной деятельности, В.К. Рябцев отмечает, что она заключается в установлении связи между конкретно-практическими действиями и содержанием смысловых понятий, при помощи которых регулируется профессиональная деятельность [3]. Именно уровень развития рефлексии становится определяющим фактором достижения субъектом высокого мастерства и профессионализма.

Таким образом, рефлексия является ведущим фактором профессионально-личностного развития педагога дошкольного образования, становления его субъектной профессиональной позиции. Рефлексия обеспечивает в деятельности педагога целеполагание и целереализацию, является инструментом самоконтроля и самосовершенствования педагога, его индивидуально-личностной сферы, творческих профессиональных способностей. Профессионализм педагога, его инновационный потенциал немислимы без рефлексии.

Список использованных источников

1. Зинченко, В.П. Живое Знание. Психологическая педагогика: материалы к курсу лекций. – Самара: Самарский ГПУ, 1998. – Ч. 1. – 216 с. – ISBN 5-8428-0096-9.
2. Палехина, С.В. Рефлексия как необходимое условие формирования и развития социально-профессиональной мобильности педагога / С.В. Палехина // Рефлексивно-оценочная деятельность субъектов образования в компетентностных образовательных моделях: теория, технологии, измерители: материалы международных педагогических чтений / Лицей № 8 «Олимпия». – Волгоград: ВГАПК РО, 2010. – 452 с.
3. Рябцев, В.К. Развитие рефлексивных способностей в процессе профессионализации средствами организационно-деятельностной игры: специальность 19.00.07 «Педагогическая психология»: автореф. дис. ... канд. психол. наук / Рябцев Владимир Константинович. – Москва, 1995. – 18 с.
4. Слепцова, И.Ф. Квалификационные требования и инновационный потенциал педагога дошкольного образования / И.Ф. Слепцова // Дошкольное воспитание: ежемесячный научно-методический журнал. – Москва: Воспитание дошкольника, 2019. – № 3. – С. 4–12.
5. Слепцова, И.Ф. Новая образовательная политика в контексте федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования / И.Ф. Слепцова // Педагогическое образование и наука. – 2016. – № 5. – С. 19–23.
6. Слепцова, И.Ф. Профессиональный стандарт «Педагог» и вызовы современной социокультурной ситуации / И.Ф. Слепцова // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. – 2020. – № 1 (70). – С. 39–46.
7. Слепцова, И.Ф. ФГОС ДО: от новой образовательной политики к новой экономической политике / И.Ф. Слепцова // Дошкольное воспитание: ежемесячный

научно-методический журнал. – Москва: Воспитание дошкольника, 2020. – № 7– С. 19–25.

8. Словарь профессиональных и педагогических терминов / авт.-сост. М.М. Бикваев. – Уфа: БИРО, 2005. – 40 с.

**КОРРЕКЦИЯ НЕДОСТАТКОВ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О МИРЕ ПРОФЕССИЙ
У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С КОСОГЛАЗИЕМ
И АМБЛИОПИЕЙ В СОЧЕТАНИИ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО
РАЗВИТИЯ**

*Малева З.П., канд. пед. наук, доцент
кафедры психологии и педагогики
АСОУ, Россия, г. Москва;
e-mail: zp.maleva@list.ru*

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы ранней профориентации детей дошкольного возраста с нарушениями зрения в сочетании с ЗПР, описываются основные принципы, научные положения, приводятся предполагаемые результаты профессионального просвещения таких дошкольников.

Abstract. The article deals with the issues of early career guidance of preschool children with visual impairments in combination with ZPR, describes the basic principles, scientific provisions, and provides the expected results of professional education of such preschoolers.

Ключевые слова: системный анализ; ранняя профориентация; ребенок с нарушениями зрения и ЗПР.

Keywords: system analysis; early career guidance; a child with visual impairments and ZPR.

Дошкольное детство рассматривается в современной педагогике как самоценный и особо значимый период в становлении психики ребенка. В этот период происходит овладение ребенком культурными формами сознания и деятельности, специфически человеческими способами познания окружающего мира; интенсивно развивается его речь и мышление. Не менее благоприятен период дошкольного детства и для формирования представлений дошкольников о мире профессий.

Вопросы организации ранней профессиональной ориентации детей дошкольного возраста имеет универсальное значение, охватывая различные стороны взаимодействия человека с действительностью. Поэтому гармоничное развитие ребенка невозможно без развития у него представлений о различных профессиях и профориентационных возможностей многих видов игр. Изучавшие представления о мире профессий у дошкольников исследователи (Б.Г. Ананьев, А.А. Люблинская, З.П. Малева, Ф.Н. Шемякин и др.) установили, что их несформированность к концу дошкольного возраста является одной из причин, вызывающих затруднения при овладении детьми школьными навыками [5; 7]. В свете этих данных актуальным представляется развитие

у дошкольников адекватных способов восприятия окружающего мира, изучение предпочтений ребенка и личных склонностей и способностей в игре. Эта задача выступает как необходимый элемент подготовки ребенка к школе, являющейся, в свою очередь, одной из важнейших задач дошкольного воспитания. При этом одним из основных направлений решения этой задачи должно быть формирование у дошкольников представления о разнообразии профессионального мира, возможности самореализации в этом мире, поскольку суть и содержание многих школьных навыков и видов деятельности, с которыми ребенок соприкоснется с самого начала обучения в школе (письмо, чтение, ручной труд, ориентировка в пространстве страницы учебника, тетради, в пространстве парты и т.п.) требуют владения навыками трудовой деятельности.

Особое значение овладение представлениями о смене профессий имеет для детей с ОВЗ, в частности, для детей со зрительными и интеллектуальными нарушениями, так как и сенсорный, и интеллектуальный дефекты осложняют процесс формирования этих представлений и навыков.

Среди детей со зрительной патологией дошкольники с косоглазием и амблиопией представляют самую обширную группу. В исследованиях Л.А. Григорян, А.Н. Добромыслова, З.П. Малевой и др. отражены особенности зрительно-пространственного восприятия детей этой категории, обусловленные монокулярным характером зрения: невозможность полноценно воспринимать удаленность, глубину, объемность и протяженность пространства; сложность фиксации истинного положения объектов в пространстве [3; 4].

Неполноценность представлений о мире профессий наблюдается у детей с интеллектуальными нарушениями, в том числе с задержкой психического развития, что отмечают многие исследователи (О.П. Гаврилушкина, Т.Н. Головина, З.М. Дунаева, В.Г. Петрова и др.), считая основными причинами этого бедность практического опыта ориентировки и слабость ее мыслительного компонента, анализа и синтеза. Формирование таких представлений у детей с недостатками интеллекта нарушается по всем направлениям. Дети этой категории испытывают существенные трудности в овладении действиями восприятия, в приобретении опыта практического преобразования представлений об окружающем мире, при его отражении в слове и в продуктивных видах деятельности [3; 6].

В настоящее время весьма актуальна проблема изучения, обучения и воспитания дошкольников со сложными множественными нарушениями. К этой группе детей

относятся дошкольники с сочетанием зрительного и интеллектуального дефектов, а именно, дети с косоглазием и амблиопией в сочетании с ЗПР. В ряде исследований, прямо или косвенно затрагивающих проблему изучения, обучения и воспитания детей с сочетанием зрительных и интеллектуальных нарушений (А.И. Зотов, М.И. Земцова, Н.Б. Лурье, З.П. Малева, А.А. Моргайлик и др.), отсутствуют сведения об особенностях познавательного интереса в различных видах деятельности детей названной выше категории. Между тем можно предположить, что трудности формирования профессиональной ориентации, обусловленные монокулярностью зрения, будут осложняться трудностями осмысления информации о мире профессий у дошкольников с косоглазием и амблиопией в сочетании с ЗПР [4; 6].

Относительное увеличение числа таких детей, выявляющихся в период воспитания их в условиях инклюзивного образования, обуславливает постановку вопроса о приемах, методах работы с данной категорией воспитанников, о разработке содержания и программы коррекционно-педагогической работы с ними. Можно утверждать, что выявлено противоречие между необходимостью формирования адекватных представлений о профессиях взрослого у дошкольников с косоглазием и амблиопией в сочетании с ЗПР и неразработанностью вопросов, касающихся изучения особенностей этих представлений и навыков и путей преодоления их недостатков у детей названной категории. Следовательно, существует необходимость разработки путей, методов и средств коррекции недостаточности формирования представлений о мире профессий у детей с сочетанием функциональных нарушений зрения и задержки психического развития.

Проблема формирования представлений о профессиях – одна из наиболее сложных и актуальных научных проблем, поскольку она, как психологический феномен в его разнообразных формах, играет важнейшую роль в процессах биологического и социального взаимодействия человека с окружающей средой. Б.Г. Ананьев, В.А. Кручинин, И.С. Якиманская и другие исследователи, рассматривающие данную проблему, подчеркивают универсальное значение ранней профориентации для всех сторон деятельности человека. Ее универсальность для человека связана с тем, что она «является необходимым условием его социального бытия, формой отражения окружающего мира, условием успешного познания и активного преобразования действительности. Свободное оперирование образами является тем фундаментальным умением, которое объединяет разные виды учебной и трудовой деятельности» [2, с.25].

Первой и важнейшей предпосылкой для образования и развития восприятия мира профессий и основой формирования представлений об окружающей действительности ученые считают накопление чувственных знаний о предметах окружающего мира. Чувственное познание расширяется пропорционально накоплению жизненного опыта и знаний о предметах окружающего мира.

Другим важным положением, вытекающим из научных работ названных выше исследователей, является то, что восприятие действительности возникает и развивается в результате не созерцательного, а действенного отношения человека к окружающему миру. Поэтому не менее значима в практическом освоении пространства и формировании представлений о профессиях активная двигательная деятельность ребенка.

Экспериментальные психологические и физиологические исследования показали также, что различительные функции свойственны в той или иной мере всем органам чувств, а деятельность различных анализаторов при восприятии окружающего мира имеет системный характер, т.е. деятельность одного анализатора всегда соотносится с деятельностью других, участвующих в процессе анализа и синтеза. Иными словами, восприятие представлений о мире профессий имеет в своей основе взаимодействие зрительного, кинестетического, двигательного и осязательного анализаторов.

В системном механизме восприятия окружающего мира сочетаются общие и специфические для человека интермодальные ассоциации; зрительно-вестибулярно-кинестетические связи выполняют роль ядра всего механизма (Б.Г. Ананьев, Е.Ф. Рыбалко и др.). Сенсорно-перцептивная организация человека характеризуется Б.Г. Ананьевым как единая система анализаторов всех без исключения модальностей, включенная, в свою очередь, в общую структуру человеческого развития. Вывод, сделанный вышеназванными учеными о системном механизме восприятия представлений об окружающем, восходит к идеям И.М. Сеченова, рассматривающего движение и связанное с ним мышечное чувство как «дробный анализатор пространства».

Многие исследователи отмечают, что зрение является важнейшим анализатором при восприятии окружающего мира. С первых дней жизни ребенка его движения развиваются при ведущей роли зрения, особенно с появлением к трем месяцам устойчивой фиксации взора. При конвергенции осей глаз на предмете ребенок начинает воспринимать его в определенном месте пространства, а по мере накопления его

индивидуального опыта – различать отношения между предметами.

При этом большое значение в развитии восприятия пространства имеет хватание, сопровождаемое движением руки по направлению к объекту. К концу первого года жизни ребенка, с появлением зрительного ориентирования, хватание осуществляется с учетом направления и расстояния до объекта, предварительным приспособлением пальцев к его пространственным особенностям.

Постепенное формирование анализаторных систем обуславливает и постепенное развитие ориентировки детей в окружающей среде. Взаимодействия зрения, осязания, слуха играют особую роль в этом процессе, обеспечивая в том числе развитие предметной деятельности ребенка, которая, в свою очередь, является основой развития активного осязания. (Б.Г. Ананьев, И.М. Сеченов, Н.И. Голубева, Т.А. Люблинская и др.).

К концу дошкольного возраста дети овладевают словесной системой отсчета, что дает им возможность ориентироваться не только в знакомом, но и в незнакомом пространстве окружающего мира (А.Я. Колодная, А.М. Леушина, А.А. Люблинская и др.)

Однако, придавая исключительно важное значение роли слова в освоении окружающего мира, исследователи в то же время подчеркивают, что отвлечение представлений о мире профессий от предметов с последующим отражением их в речи – трудная задача для конкретного мышления ребенка дошкольного возраста. Как отмечают М.В. Вовчик-Блаkitная, Т.А. Мусейибова, А.В. Ярмоленко, дошкольники еще испытывают некоторые трудности при словесном обозначении профессий. По мнению Б.Г. Ананьева и Е.Ф. Рыбалко, слово и образующееся на основе представления понятие ведущую роль в отражении окружающего приобретают позже, уже в подростковом возрасте [2].

Анализ психолого-педагогических исследований, освещающих вопросы формирования представлений о мире профессий у нормально развивающихся детей, позволяет говорить о том, что дошкольный возраст является периодом освоения предметно-практического ориентирования и словесной системы отсчета по основным вопросам ранней профориентации.

Экспериментальные исследования показали, что дошкольный возраст у нормально развивающихся детей является сензитивным периодом для развития представлений; при систематически осуществляемой специально организованной работе над представлениями они становятся более осознанными и системными.

Итак, анализ исследований по данной проблеме позволяет сделать следующие выводы: ранняя профориентация представляет собой сложное психическое системное образование, основанное на взаимодействии различных анализаторов и включающее систему высших психических функций в процесс практического формирования о мире профессий.

Все вышесказанное свидетельствует о значительных потенциальных возможностях дошкольников с сочетанием зрительных и интеллектуальных нарушений в овладении представлениями о мире профессий, а также убеждает в необходимости организации коррекционно-педагогической работы с детьми данной категории, учитывающей их индивидуальные и специфические особенности и возможности. Выраженный положительный эффект формирования представлений о мире профессий свидетельствует о целесообразности его применения в практике обучения и воспитания дошкольников с сочетанием зрительных и интеллектуальных нарушений, а также других категорий детей с ОВЗ в условиях инклюзивного образования.

Список используемых источников

1. Алексеев, О.Л. Теоретические основы учебной тифлотехники / О.Л. Алексеев; НИИ дефектологии РАО. – Екатеринбург: НИЦФ РАО, 1992. – 284 с.
2. Ананьев, Б.Г. Особенности восприятия пространства у детей / Б.Г. Ананьев, Е.Ф. Рыбалко. – Москва: Просвещение, 1964. – 304 с.
3. Малева, З.П. Дополнительное образование слепых и слабовидящих обучающихся в условиях инклюзии / З.П. Малева; Мин-во образования Московской области, Академия социального управления // Конференциум АСОУ: сборник научных трудов и материалов научно-практических конференций / сост. Е.А. Руднев; Мин-во образования Московской обл., Академия социального управления. – 2021. – Вып. 1. – URL: <https://asou-mo.ru/media/download/3465>
4. Малева, З.П. Профессиональная ориентация и социализация слепых и слабовидящих обучающихся / З.П. Малева // Конференциум АСОУ: сборник научных трудов и материалов научно-практических конференций / сост. Е.А. Руднев; Мин-во образования Московской обл., Академия социального управления – 2021. – Вып. 1. – URL: <https://asou-mo.ru/media/download/3465>
5. Малева, З.П. Ранняя профориентация детей с нарушениями зрения (слепые и слабовидящие): методические рекомендации / З.П. Малева; Мин-во просвещения РФ, Институт коррекционной педагогики Российской академии образования. – URL: <https://ikp-rao.ru/metodicheskie-rekomendacii/soderzhanie-32/> (дата обращения: 26.11.2021).
6. Малева, З.П. Родительские компетенции в преодолении нарушений развития детей / З.П. Малева // Семья особого ребенка: сборник материалов II научно-практической конференции с международным участием «Семья особого ребенка» (19 ноября 2020 г.,

г. Москва) / сост. Г.Ю. Одиноква, С.А. Пономарева. – Москва: ИКП РАО, 2020. – Ч. 2. – 687 с. – С. 63–67.

7. Малева, З.П. Создание специальных условий дошкольного образования детей с нарушениями зрения в условиях образовательной организации: методические рекомендации / З.П. Малева; Мин-во образования Московской области, Академия социального управления. – Москва: АСОУ, 2021. – 68 с.

ФИЗИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ РЕБЕНКА КАК СУБЪЕКТА ДВИГАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В УСЛОВИЯХ ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

*Прищепа С.С., канд. пед. наук, доцент
кафедры дошкольного образования
МГОУ, Россия, г. Мытищи;
e-mail: s.s.prishepa@mail.ru*

Аннотация. Статья посвящена проблеме физического воспитания на современном этапе. Автор рассматривает аспект формирования субъектной позиции ребенка дошкольного возраста в процессе двигательной деятельности. Представлен анализ педагогических исследований в данном направлении. Описываются важные качества ребенка-субъекта: детская инициатива, творчество и самостоятельная двигательная деятельность детей.

Abstract. The article is devoted to the problem of physical education at the present stage. The author considers the aspect of the formation of the subjective position of a preschool child in the process of motor activity. The analysis of pedagogical research in this direction is presented. The important qualities of the subject child are described: children's initiative, creativity and independent motor activity of children.

Ключевые слова: ребенок; дошкольный возраст; субъект; физическое воспитание; двигательная деятельность; инициативность; творчество; самостоятельная деятельность.

Keywords: child; preschool age; subject; physical education; motor activity; initiative; creativity; independent activity

Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (ФГОС ДО) ориентирует педагогов на поддержку разнообразия детства, реализацию принципов сотрудничества и субъектности, определяет дошкольника как полноценного участника – субъекта образовательных отношений.

Впервые о ребенке как о полноправном партнере образовательного процесса, как о неповторимой индивидуальности с собственными вкусами, интересами и способностями было сказано и отражено в содержании «Концепции дошкольного воспитания» (В.А. Петровский, В.В. Давыдов, 1989). Указанными авторами признавалась самоценность детства, необходимость изучения и содействия становлению каждого ребенка как личности. Кроме того, обращалось внимание на самоценность детства, необходимость изучения каждого ребенка с целью содействия его становлению, организации педагогического процесса на основе личностно

ориентированного подхода, владения педагогами умением встать на позицию ребенка, учитывать его точку зрения, не игнорировать его чувства и эмоции.

В фундаментальных трудах Е.Н. Герасимовой, М.В. Крулехт, В.И. Логиновой, в диссертационных исследованиях О.В. Акуловой, Н.А. Вершининой, Ю.А. Гладковой, А.Г. Гогоберидзе, М.Н. Поляковой, О.В. Солнцевой и др. доказано, что развитие ребенка в той или иной деятельности (игровой, трудовой, художественной) будет эффективным при условии, если педагог относится к ребенку как к субъекту.

Ю.А. Гладкова рассматривает дошкольника как субъекта образовательного процесса, являющегося его центральным звеном, проявляющего свою активную жизненную позицию в ходе взаимодействия с родителями, педагогами, сверстниками через удовлетворение основной его потребности в общении (прежде всего любви и внимании), которая выражается как познавательная активность [4, с. 46]. Субъектная позиция ребенка в физкультурно-оздоровительной деятельности состоит в проявлении мотивов, потребностей, интереса к этому виду деятельности, волевых проявлений и активности – так считает Л.Н. Волошина [1, с. 150].

Исследователи справедливо отмечают, что в настоящее время ребенок продолжает оставаться пассивным объектом физкультурно-оздоровительной деятельности, инициатором которой является взрослый [1, с. 149]. Главная причина этого заключается в недостаточном внимании со стороны организаторов и руководителей физкультурно-оздоровительных мероприятий к таким элементам, как:

- направленность детей на освоение различных движений и двигательных актов;
- совместное со сверстниками и взрослыми определение путей достижения конечного результата в конкретной двигательной деятельности;
- совместный со сверстниками и взрослыми выбор алгоритмов достижения целей и определение наиболее целесообразного вспомогательного оборудования;
- способность ребенка к самостоятельной двигательной деятельности;
- обязательность обсуждения полученного результата с анализом причин и неудач.

Современному педагогу необходимо поддерживать и развивать такие важные качества ребенка-субъекта, как: детская инициатива, творчество и создавать условия для развития самостоятельной двигательной деятельности дошкольников.

Понятие «инициативность» по-разному интерпретируют по-разному. Одни исследователи (В.И. Байков, Д.Б. Богоявленская, Т. С. Борисова, А.С. Жарикова, В.В. Зеньковский, Э.И. Карамова, И.З. Кезикова, Лень Яцян, А.Ю. Польская,

С.Л. Рубинштейн, Н.Ф. Шляхта и др.) рассматривают инициативность как качество личности, другие (К.А. Абульханова-Славская, А. Н. Леонтьев, А. А. Люблинская, А.М. Матюшкин, Ю.Ю. Палайма, Е.А. Погонина, С.А. Петухов, Г.С. Суховейко и др.) – определяют данный термин как высшую форму активности.

Проблемой развития творчества в двигательной деятельности занимались Н.Н. Ермак, О.М. Гребенникова, Л.М. Коровина, В.Т. Кудрявцев, М.В. Мащенко, Е.А. Сагайдачная, Т.А. Семенова, С.Ю. Федорова, В.Н. Шебеко, В.А. Шишкина, Т.С. Яковлева. Авторы рассматривают смежные по смыслу понятия, такие как «двигательное творчество» (М.В. Мащенко, В.А. Шишкина), «двигательное воображение» (В.Т. Кудрявцев), «развитие творческих способностей» (В.Н. Шебеко), «творческая активность» (О.М. Гребенникова), «двигательная одаренность» (С.Ю. Федорова), вкладывая в них разное содержание.

Н.Н. Кожуховой разработаны диагностические методики, направленные на выявление уровня сформированности творчества и инициативы в подвижной игре [1, с. 270]. Показателями развития творчества в подвижной игре являются:

- а) для детей младшей группы – умение передавать образ с сюжетом игры;
- б) для детей средней группы – выполнение роли (ведущей, массовой) и проявление инициативы (в движениях, в поведении, в создании и использовании условий);
- в) для детей старшей группы – проявление инициативы (при распределении ролей; в движениях; в ролевом поведении; в создании и использовании условий; в придумывании вариантов знакомых игр);
- г) для детей подготовительной к школе группе – проявление инициативы (при распределении ролей; в движениях; в поведении; в придумывании вариантов и усложнений, в действиях, в изменяющейся обстановке).

Нами разработаны практические рекомендации для педагогических работников с целью развития у детей творчества в процессе двигательной деятельности в условиях дошкольной образовательной организации [5]. Для развития детской инициативности в процессе физического воспитания педагог может использовать следующие педагогические приемы: выбор партнера для выполнения общеразвивающих упражнений в паре, выбор физкультурного оборудования для выполнения физического упражнения, выбор подвижные игры, выбор способ передвижения в играх соревновательного характера и т.д. Развитию двигательного творчества у дошкольников будут способствовать такие педагогические методы, как беседы с

элементами движений, двигательные загадки, игровые задания, проблемные ситуации, игровое экспериментирование.

Проблему развития самостоятельности рассматривали в своем исследовании И.М. Воротилкина, Л.Н. Волошина, О.Г. Галимская, О.В. Никулина. Самостоятельность дошкольников в двигательной деятельности И.М. Воротилкиной рассматривается как «взаимосвязанный процесс количественных и качественных изменений в физическом развитии и физической подготовленности, в мотивационно-эмоциональной сфере. Закономерно зависит от содержания деятельности, от воздействия различных факторов, среды, условий воспитания, которые действуют вместе на сложную структуру развития и детерминируются половозрастными и индивидуальными особенностями» [2, с.15]. Л.Н. Волошина, Л.Г. Галимская, О.В. Никулина отмечают, что содержание самостоятельной двигательной деятельности детей должно способствовать освоению новой модели поведения, отражающей самостоятельность, выразительность действий, направленность на решение двигательной задачи, на умение конструировать, создавать, обновлять движение, изменять его структуру, использовать оригинальные двигательные решения [1, с. 24].

Для развития самостоятельности ребенка в двигательной деятельности необходимо разнообразить физкультурно-оздоровительную среду, предоставлять детям свободный доступ к физкультурному оборудованию, не опекают их, регулировать двигательную активность детей, учитывая индивидуальные и возрастные особенности.

Изложенный выше материал позволяет сделать вывод, что современный ребенок является субъектом двигательной деятельности физкультурно-оздоровительного процесса в ДОО. Развитие ребенка как субъекта напрямую зависит от педагога. Сегодня важно учитывать особенности воспитуемого, его потребности, интересы, возможности, стимулировать инициативу и проявление творчества в движении, создавать условия для активизации самостоятельной двигательной деятельности.

Список использованных источников:

1. Волошина, Л.Н. Проблемы формирования самостоятельности и активности старших дошкольников в двигательной деятельности / Л.Н. Волошина, О.Г. Галимская, О.В. Никулина // Научный результат. Педагогика и психология образования. – 2020. – Т. 6, № 4. – С. 16–27.
2. Воротилкина, И.М. Развитие самостоятельности в онтогенезе / И.М. Воротилкина // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. – 2015. – № 4. – С. 16-18.

3. Гладкова, Ю.А. Семья как субъект образовательных отношений: взаимодействие, сотрудничество, партнерство / Ю.А. Гладкова // Дошкольное воспитание: ежемесячный научно-методический журнал. – Москва: Воспитание дошкольника, 2018. – № 5. – С. 44–52.
4. Кожухова, Н.Н. Воспитатель по физической культуре в дошкольных учреждениях: учебное пособие для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений / Н.Н. Кожухова, Л.А. Рыжкова, М.М. Самодурова; под ред. С.А. Козловой. – Москва: Академия, 2002. – 320 с. – ISBN 5-7695-0873-6.
5. Прищепа, С.С. Развитие творчества в процессе двигательной деятельности у детей дошкольного возраста в условиях ДОО / С.С. Прищепа // Дошкольное воспитание: ежемесячный научно-методический журнал. – Москва: Воспитание дошкольника, 2018. – № 11. – С. 44–50.
6. Федорова, С.Ю. Методика развития двигательной одаренности у детей дошкольного возраста / С.Ю. Федорова // Современные исследования социальных проблем (электронный научный журнал). – 2013. – № 4 (24). URL: <http://dx.doi.org/10.12731/2218-7405-2013-4-31> (дата обращения – 19.11.2021).
7. Формирование субъектной позиции дошкольников в процессе физкультурно-оздоровительной деятельности / Л.Н. Волошина, А.А. Горелов, Л.А. Григорович, О.Г. Румба // Мир образования – образование в мире. – 2014. – № 2(54). – С. 148–155.

СЕМЕЙНЫЕ ЦЕННОСТИ В ПРОСТРАНСТВЕ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

*Симакова Т.П., д-р пед. наук,
профессор кафедры управления
АСОУ, Россия, г. Москва;
e-mail: simakova_tp@asou-mo.ru*

Аннотация. Представленная статья развивает тему создания условий для формирования ценностной сферы личности, начиная с дошкольного возраста в условиях взаимодействия образовательной организации с семьями обучающихся. Рассматриваются возможные ценностные ориентации семейного воспитания, с которыми сталкиваются дошкольные учреждения, и предлагаются возможные направления для размышления и деятельности.

Summary. The article develops the topic of creating conditions for the formation of a valuable sphere of personality, starting from pre-school age, under the conditions of interaction of educational organization with the families of pupils. Consideration is being given to the possible value orientations of family education that pre-school institutions face, and possible directions for reflection and action are being proposed.

Ключевые слова: семейные ценности; семейное воспитание; дошкольное образование.

Keywords: family values; family education; pre-school education.

Как известно, формирование ценностной сферы дошкольника начинается в семье, и на первый взгляд это уже стало общим местом, очевидным для всех. Но при этом сам процесс ценностного становления не становится простым и понятным не только для родителей, но зачастую и для педагогов-практиков. О том, как именно это происходит, как формируется нравственность ребенка на разных ступенях развития, писали многие авторы, занимавшиеся проблемами педагогики и возрастной психологии. Достаточно назвать хотя бы имена В.В. Зеньковского, Б.Т. Лихачева и А.Ц. Гармаева, Б.С. Братуся и др.

Кроме того, исследованию процесса формирования ценностных ориентаций человека посвятили свои труды многие российские и зарубежные ученые (такие, как В.А. Здравомыслов, Д.А. Леонтьев, А. Маслоу, Г. Олпорт, А.Г. Ольшанский, К. Роджерс, М. Рокич, В.А. Ядов и др.). Этот процесс достаточно сложен и является, по сути, вершиной воспитательного процесса в образовании в целом, где знание норм и формирование привычек поведения – лишь наиболее простые первые шаги. При этом данный процесс, как и многие в этом мире, цикличен: то, что в итоге становится

результатом воспитания и ценностным базисом личности, сначала закладывается и развивается скрыто, незаметно для внешнего наблюдателя в самом раннем детстве. А на поверхности проявляется то, что не является сущностью, а лишь как зеркало отражает внешний для ребенка мир и пока достаточно легко меняется при внешних изменениях.

Отсюда понятно, насколько важно уделять своевременное и должное внимание именно базовым процессам формирования ценностных оснований, чтобы, поднявшись вместе с ребенком к вершине воспитательного процесса, не оказаться в «зазеркалье», где все, что мы вроде бы закладывали в него, искажается и превращается в свою прямую противоположность. Что необходимо учесть самим и, главное, что и когда донести до родителей, чтобы не опоздать?

Именно в период раннего и дошкольного детства семья и ближайшее окружение оказывают наибольшее воздействие на личность. Но, несмотря на общеизвестность тезиса о том, что начинать воспитание нужно с первых дней рождения, а лучше – еще в перинатальный период, существует иллюзия, что пока ребенок не понимает смысла многих слов, не может быть эффективного воспитания. Эта сохраняющаяся идея словесно-понятийного (вербального) воздействия на ребенка наносит существенный вред глубинному воспитанию. Например, ребенок не понимает до поры до времени, «что такое хорошо, что такое плохо». Надо дожидаться, когда подрастет, и тогда «он сам все поймет, а что не поймет – мы тогда ему и объясним». Так говорят или думают многие родители, а некоторые действуют в соответствии с этой мыслью, не особо задумываясь, опираясь на опыт своих родителей.

Но прежде чем начать задавать вопросы о том, что для него важно, но не понятно («возраст почемучек»), ребенок уже включается в процесс подражания взрослой деятельности и пропитывается смысловым полем, которое еще не осознает, но оно в нем уже начинает свое глубинное действие. И все базовые ценности (отношение к миру, к себе и другим людям, к активности, познанию и др.) начинают закладываться поэтапно с первых дней жизни ребенка, питаясь ценностями и смыслами его близких, отраженных в их отношениях и действиях.

При этом эти ценности и смыслы взрослых (чаще – родителей и прародителей) часто скрыты даже от них самих, проявляясь лишь время от времени более или менее явно в их поступках. Но становятся видны им самим через поведение их ребенка, отражая формирующееся его смысловое поле. В дошкольном и даже младшем школьном детстве эти проявления неустойчивы, невняты, и родители редко всерьез

обращают на них внимание, но в этом скрытом до поры состоянии они становятся все более основательными, чтобы начать проявляться вовне с подросткового возраста в его словах и поступках.

Родители в силу своего представления о том, что их маленький ребенок «пока ничего не понимает», не очень следят за своим поведением, эмоциями и словами в его присутствии. И, как правило, не очень-то осознают смысл и мотив своих действий (ради чего действие осуществляется и что им движет). Но именно этот смысл и «разлит в пространстве», воспринимаемый ребенком интуитивно, поскольку, как сказала М. Монтессори – «ребенок – это сплошной орган чувств» [4, с. 31–41], причем, добавим, чувств не только физических, но и душевных. Один из первых воспитателей вальдорфского детского сада – Э. Грюнелиус писал: «Все, чего мы хотим достичь в воспитании маленького ребенка, мы должны переносить из области мыслей и идей в область поступков и действий. Из этого получается вся методика ведения детского сада. Мы воспитываем ребенка своими каждодневными действиями, а не тем, что мы ему говорим...» [3, с.67].

Анализ ценностной сферы семейного воспитания мне кажется более понятным, если опираться на систему потребностей родителей, чаще всего неосознанно транслируемую детям.

Как известно, базой потребностей являются витальные потребности в еде, сне, физическом тепле и т.п. Чем сложнее социально-экономическое положение в государстве и конкретной семье, тем бóльшая часть семей фиксируется именно на этом уровне. В поведенческой сфере взрослых членов семьи это отражается в большом внимании к поиску средств к существованию, трата преимущественного времени и сил именно на это, вращении эмоций и разговоров вокруг работы как средства заработка. Похвалы заслуживает тот, кто заработал больше денег, и не всегда важно, каким путем. В ходу фразы: «Он умеет жить, так как “крутится”, “много зарабатывает”», «У него в доме “все есть, полная чаша”» и т.п. Ребенок быстро улавливает образ жизни и образ мысли родителей, так как стремится подражать им во всем, повторяя отдельные слова и фразы, видя отношение мамы и папы к работе (например, раздражение, чрезмерная усталость и явное нежелание идти на работу). Постепенно понимает: родители любят не работать, а зарабатывать денежки, именно за этим ходят на нелюбимую работу и терпят все неприятности и трудности. Чем старше становится ребенок, тем чаще возникает разговор о том, «кем ему стать», а именно – нужно стремиться к тому, чтобы, окончив школу (9 или 11 кл.), попасть в такую профессию, где можно «меньше

напрягаться» и «больше получать». Это и есть идеал. А еще лучше – найти такого «партнера» по жизни (муж/жена), который бы обеспечивал безбедное существование.

В пространстве образования, куда растущий человек рано или поздно попадает (в детский сад или сразу в школу), отношение к другим людям (корыстное или заботливое), собственной активности (ради выгоды или на общую пользу), формирующиеся во внутреннем мире ребенка ценностные ориентиры проявляются пока не устойчиво, эпизодически, но их уже можно заметить в дошкольном возрасте. Опытный равнодушный педагог, безусловно, обратит на эти проявления свое внимание, так как в этом периоде еще можно многое достаточно мягко скорректировать. Но – только при помощи родителей и никак иначе!

Такой уровень семейных ценностей сегодня, к сожалению, достаточно распространен. И не только среди так называемых малообеспеченных семей. Как же так?! Ведь если у человека достаточно финансовых возможностей, он должен бы, кажется, перейти на следующие ступени потребностей – социальных и духовных! Но не все так просто, и автоматически это не происходит, а количество, к сожалению, здесь далеко не всегда не переходит в новое качество. Кроме того, присутствуют и, казалось бы, парадоксальные примеры – когда в семьях с очень невысоким достатком чрезмерного акцента на материальных ценностях нет... [2, с. 90–95].

Посмотрим более внимательно. Большинство современных молодых родителей прошли через пресловутые 90-е. Им сейчас как раз 25–30 с небольшим – по современным меркам именно в этом возрасте сегодня происходит рождение детей в семьях. И те из них (а таких большинство), кто на себе прочувствовал в родительской семье и воспринял как основу жизни главенство «витальных ценностей», теперь транслируют их своим детям. Это для взрослых период нескольких наиболее сложных в финансовом отношении лет – только этап жизни, возможно, временное явление, «внешняя шелуха», которая «отлетит» при смене обстоятельств. Для ребенка же первые годы жизни – время закладки ценностной базы на всю дальнейшую жизнь. В этом принципиальное отличие первичной адаптации ребенка в мире от адаптации взрослого к изменившимся обстоятельствам. Для многих из этих бывших детей материальная сторона жизни стала важнейшим критерием успеха. И мы сегодня нередко отмечаем возросший «прагматизм» новых поколений.

Если же ребенку повезло расти в семье, которая благодаря и вопреки каким-то обстоятельствам смогла преодолеть «материальный центризм», несмотря на постигшие всех проблемы, то у него не сформировалась характерная для большинства

прагматически-материальная ценностная ориентация. Не секрет, что в эту категорию чаще попадали семьи из прослойки «настоящей», а не оказавшейся в ней лишь по внешним признакам интеллигенции, а также – аналогично – семьи, глубоко верующие (и те, и другие – с высоким уровнем духовности, те, чьими поступками руководит дух – совесть, высшие ценности, а не тело и его удовольствия). Отсюда уже, углубив несколько размышления, можно убедиться, что именно духовность есть защита и спасение человека и человечества в кризисные времена.

Как же выглядят «ценностные поля» перспективно более благополучных в воспитательном отношении семей?

Прежде всего, их ценности лежат во вне материальной сферы – это не значит, что они живут «в нищете» и счастливы. Это значит, что независимо от наличия или отсутствия материального благополучия их стремления направлены на другие ценности, а материальное – лишь средство для их достижения. Например: принадлежность к группе, любовь и забота о ближних (в число которых, согласно Б.С. Братусю [1], могут попадать сначала члены семьи, затем – друзья и знакомые, земляки, соотечественники, а затем – и все люди нашей планеты); стремление к познанию и творчеству, красоте; самовыражению и самореализации; экзистенциальные ценности (стремление выполнить свою миссию, предназначение, обрести смысл жизни и т.д.).

В этих случаях семьи используют материальные ценности для того, чтобы, например: удовлетворить свою потребность в познании и красоте – покупают книги, ходят в театры и музеи, посещают интересные в историческом, познавательном, эстетическом плане места, а также, возможно, в целях паломничества; делают добрые дела, помогают тем, кто еще более нуждается в поддержке и т.д.

Дети из таких семей, оказываясь в пространстве образования, очень хорошо впишутся в ценностное поле здоровой образовательной среды, и будут там успешны. Но, оказавшись «белой вороной» в коллективе с иными ценностями, особенно без внешней педагогической поддержки, могут ощутить на себе давление сверстников и даже их родителей. Примером может служить ставшая классикой ситуация, описанная в повести «Чучело» еще в середине 80-х. Сегодня эта проблема не только обострилась, но и стала более распространенной, приняла более жестокие формы. Полноценно справиться с ней без активного включения семьи в пространство образования и создания единого ценностного поля практически невозможно. И начинать необходимо именно с истоков личностного развития – с раннего и дошкольного возраста, тесно

сотрудничая с семьей и корректируя по возможности ценностные ориентиры родителей, через включение их в соответствующую коллективную, совместную с детьми и другими взрослыми ценностно-формирующую деятельность. Здесь можно порекомендовать событийный подход (И.Ю. Шустова [5]), в результате которого создаются детско-взрослые событийные общности, где дети и взрослые включены в совместную интересную всем участникам деятельность не столько ради результата, сколько ради самого процесса. Именно так: не через сознание идем к поступкам и образу действий, а через действия, поступки, взаимодействие – к осмыслению и осознанию. Причем в коллективе формирование ценностей происходит более эффективно, чем при индивидуальном воспитании. Это было подмечено давно и активно использовалось в советский период как идея коллективного воспитания, наиболее системно практически и теоретически обоснованная А. С. Макаренко, а теперь перенимается и другими странами (можно привести яркий пример Японии).

Таким образом, пространство дошкольного образования может стать существенным фактором формирования и коррекции семейных ценностей современных молодых семей в процессе коллективного взаимодействия с ними. Но это образовательное пространство, при правильной организации становящееся развивающей средой, должно быть наполнено, пронизано ценностями, на базе которых мы хотим формировать нормы морали и привычки поведения. Они могут быть как раз не явными на первый взгляд, но как косвенные методы воспитания действуют наиболее эффективно, так как не встречают активного противодействия со стороны взрослых (родителей воспитанников) как это происходит в случаях прямого воздействия на их сознание. Такими ценностями в дошкольном детстве могут быть: Красота, Доброта, Дружба, Семья, Человек, Труд, Отечество и др. – на выбор педагогического и отчасти – родительского коллективов.

Именно такой – деятельностный – подход в воспитании сегодня максимально соответствует требованиям образовательного стандарта и запросам современного общества.

Список использованных источников

1. Братусь, Б.С. Нравственное сознание личности / Б.С. Братусь – Москва: Знание, 1985. – 301 с. – (Новое в жизни, науке, технике. Этика. № 3). – 84 с.
2. Гармаев, А. Нравственная психология и педагогика. Обрести себя // Свет Православия. - Макариев-Решемская Обитель. – 1999. – Вып. 49. – 177 с.
3. Грюнелиус, Э.М. Вальдорфский детский сад. Воспитание детей младшего возраста. – Москва: Мир книги, 1992. – 72 с. – ISBN 5-7043-0627-6.

4. Монтессори, М. Впитывающий разум ребенка / М. Монтессори. – Москва: Благотворительный фонд «Волонтеры», 2011. – 320 с. – ISBN 978-5-903884-08-7.
5. Шустова, И.Ю. Детско-взрослая общность как условие становления ценностно-смысловой ориентации ребенка / И.Ю. Шустова // Вестник ПСТГУ. Сер. 4: Педагогика. Психология. – 2013. – Вып. 1 (28). – С. 51–61.

ЧТО ДАЮТ ПРАКТИКЕ ДОШКОЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ РАЗЛИЧНЫЕ ТРАКТОВКИ ТВОРЧЕСТВА?

*Сусоколова И.А., свободно
практикующий психолог, Германия,
г. Бремен;
e-mail: irinasousokolova@yahoo.com*

Аннотация. Рассмотрено понимание творчества с позиций психометрического подхода и теории деятельности. Проанализированы преимущества и ограничения вытекающих из них педагогических рекомендаций для практики дошкольного образования.

Abstract. The understandings of creativity in the psychometric approach and in the theory of psychic activity are compared. The advantages and limits of pedagogical recommendations for preschool education are analyzed.

Ключевые слова: психология творчества; дошкольное образование; познавательная инициатива; детско-взрослая ситуативная общность.

Keywords: psychology of creativity; preschool education; initiative in seeking new knowledge; child-adult situative accord.

1

Понимание творчества как стратегического потенциала общества определяет социальный заказ на изучение явления, называемого способности, одаренность, талант, гениальность, креативность. Современная эпоха стремительного информационного и технического прогресса, характеризующаяся быстрыми социокультурными переменами, требует буквально от каждого человека освоения цивилизованных способов исследовательской деятельности. Такие исследовательские действия, как анализ ситуации, самостоятельная постановка проблемы, выдвижение гипотез ее возможного решения и их проверка, служат основой не только для принятия осознанных решений, совершения разумных поступков, но и для развития человеческой культуры и общества [5].

Область знаний, от которой ожидается выполнение социального заказа, далеко не всегда располагает необходимым научным пониманием природы искомого феномена и механизмов его действия. Но поиски ответа на запросы общественной практики дают мощный импульс развитию исследовательских подходов. Социальный заказ, в ответ на который начинает формироваться наука (в частности, психология), требует прежде всего сиюминутного практического ответа. Как отметил Л.С. Выготский, невозможно «ждать, пока психология завершит свою теоретическую

систему», ибо, «опыт естественных наук говорит о другом: медицина и техника не ждали, пока анатомия и физика отпразднуют свои последние триумфы» [6, с. 390].

Как же осмысливается творчество в психологической науке? Какие рекомендации она дает педагогической практике? Пытаясь всесторонне проанализировать понимание творчества в психологии, я предвижу, что некоторым практикам в сфере образования мое изложение покажется «слишком теоретическим». Но нет ничего практичнее прогностичной теории.

Я вижу мою задачу в том, чтобы донести понимание творчества до педагогов, а самое главное – до воспитателей, работающих с дошкольниками, ибо именно в этом нежном возрасте создается ядро личности. Социум ставит перед ними сверхтрудную задачу: обеспечение стратегического потенциала общества – формирование, воспитание творца. Соответственно, в фокусе образовательного процесса – возвращение человека-исследователя, творца, способного не только успешно овладевать знаниями и виртуозно их применять, но и освоить процесс познания, исследования, приводящий к «производству» нового знания в науке, изобретению технических устройств, созданию новых направлений в искусстве и т.п. И здесь решающую роль играют мотивационно-личностные качества. Их формирование происходит в раннем детстве.

Это нетривиальная задача, ибо нельзя дать готовый рецепт, как культивировать творца. В основе становления личности лежит познавательная потребность: потребность в исследовании мира через активное взаимодействие с ним. Исследовательское поведение ребенка – универсальная характеристика деятельности человека, которая начинается в младенческом возрасте и пронизывает все возрастные этапы и все виды деятельности [1]. Однако нет универсального рецепта формирования познавательной потребности, базовой для человека, без которой невозможно развитие. Она каждый раз появляется на свет с рождением нового человека и обнаруживает себя в разных формах. Более того, даже если можно было бы вычленить некие универсальные параметры познания, при формальной реализации познавательно-исследовательской деятельности в образовании (и школьников, и дошкольников), без наличия подлинного к ней интереса у всех участников (и взрослых, и детей) она вместо того, чтобы быть наиболее эффективным инструментом развития ребенка как творца, может стать фактором, деформирующим его духовно-нравственное развитие, блокировать любознательность, желание познавать новое. Не понятое и не

осмысленное детьми наукообразие развивает интеллектуальный формализм, разрушает познавательную мотивацию и приводит к развитию имитационного поведения [1].

Именно поэтому необходимо дать воспитателю дошкольного учреждения психологическое понимание развитой формы феномена творчества и характеристик мотивации творческой личности. Это позволит ему увидеть в малыше зачатки этой созревшей формы, которая постепенно выковывается в горниле со-творчества со взрослым. На воспитателя возлагается сверхмиссия: только неформально приняв ценность познания и поддержав ростки познавательного интереса в малыше, он сможет заложить краеугольные камни в фундамент творческой личности. К сожалению, воспитатель может и не увидеть плодов своего титанического труда, ибо чтобы стать творцом, малышу необходимо пройти все этапы созревания личности и овладения знаниями. Лишь у взрослого человека, уже осуществившегося субъекта деятельности можно наблюдать феномен творчества. У ребенка можно наблюдать лишь признаки одаренности.

2

Формирующаяся в ответ на социальный заказ эмпирическая психология – психометрия – вынужденно заимствовала понятия и метод из других наук. Социум ожидает от творцов ответ на задачи, возникающие в ходе общественного прогресса. На основе этого сложился очевидный социальный критерий креативности, апеллирующий к результату (ощутимому продукту или идее) деятельности. Этот критерий был взят на вооружение в психометрии. Креативным назывался индивид, если он производил новаторский и полезный продукт в ответ на запросы общественной практики. Кто ставит задачу, невозможно выяснить с этих позиций.

Сочетание этого критерия со статистическим аппаратом и заимствованным из дарвинизма термином «дивергенция» (расхождение признаков), описывающим единственный механизм возникновения новых форм, дало способ психометрического «измерения» признаков креативности: производство множества ответов на заданный стимул, из которых отбирается статистически наиболее редкий, который и называется креативным. Производство множества ответов стало психометрическим клеймом гения.

Педагогические рекомендации, основанные на такой трактовке креативности, сводятся к выявлению (в очень раннем возрасте) индивидов с искомыми способностями и стимуляции их продуктивности в решении поставленных задач. Универсальный метод тестов позволяет измерять некоторые параметры ответов и

ранжировать их. Было выделено два основных компонента креативности: ум и характер. Сначала предполагалось, что чем выше интеллект, тем выше креативная отдача, но со временем было показано, что эта связь не такая прямолинейная. Была потрачена масса усилий на установление корреляций между числовыми показателями интеллекта и некоторыми измеряемыми проявлениями эмоций и отдельных черт характера. Но сами исследователи признали полный провал этих попыток (подробно см. [4]). И хотя некоторые «теоретики от психометрии» продолжают видеть интеллект как «центральную исполнительную функцию» для креативности (обзор работ см. [14]), но все чаще практики в сфере образования предостерегают против следования идее «общества знаний» (акцент ставится на знаниях: их наличии и умении ими пользоваться) и утверждают подход, который помещает личностные особенности индивида в центр «обязанностей образования» [13]. Однако психометрия не в состоянии выявить ключевые черты характера, значимые для креативности.

Отметим принципиальные ограничения этого направления. Никакие параметры самого по себе результата, продукта уже отчужденного от психической деятельности, к нему приводящей, не обогатят наши знания психологии творчества. Измерение скорости отдельных гипотетических операций, релевантных дивергентной продуктивности, в лучшем случае дают некоторую информацию о мотивах достижения, но оставляют за скобками собственно познавательную мотивацию, существенную для творца. Необходимо обратиться к процессу деятельности личности.

Стратегия отбора апеллирует к свойственным всем или подавляющему большинству людей признакам креативной продуктивности (в основном: беглость, гибкость, оригинальность), различающимся лишь количественно. Качественные различия не улавливаются.

Попытки проследить развитие, трактуемое как прижизненное накопление и «увеличение объема» различных способностей, путем составления шкал для разных возрастных групп провалились, ввиду невозможности разработать тесты, измеряющие сопоставимые функциональные и результативные аспекты для различных возрастных уровней. Множество тестов, которые могут быть даны взрослым, полностью исключены для маленьких детей. Непреодолимым препятствием психометрического исследования развития креативности является отсутствие внешних критериев для определения валидности тестов. Приемлемый для взрослых критерий степени креативности результата: «проверено и подтверждено временем», не релевантен методу тестов, требующему жесткого ограничения времени выполнения заданий. И он не

применим для детей, у которых еще нет четкого представления о новаторском и общественно полезном продукте. Оценки учителей субъективны. Лонгитюдные исследования по сопоставлению величины тестовых баллов в детском возрасте с реальными достижениями во взрослом возрасте не дали четких результатов, на основе которых можно было бы валидизировать тесты (подробно см. [11]). Тем самым, дав формальную базу для поголовного измерения признаков (в частности, креативности), объективно-эмпирическая наука закономерно стала психологией взрослого нормального человека [6, с. 292]. Вопрос о формировании креативности в онтогенезе остается за пределами психометрии.

Полный крах потерпели попытки внедрения в педагогическую практику рекомендаций, данных на основе трактовки креативности в этом подходе. Согласно заимствованным из дарвинизма представлениям о том, что для выживания вида максимальное число особей должны стать носителями нового, адаптивного признака, его сторонники считают перспективным увеличение в популяции количества людей, проявляющих «креативный перформанс». Для этой цели предлагалась наиболее ранняя идентификация «обещаний талантов»: отбор детей по предполагаемым количественным относительным (у одного ребенка в сравнении с другими) признакам одаренности (высоким достижениям и очень высоким баллам по тестам интеллекта), отделение их и стимуляция продуктивности, преимущественно в сфере проявления их специальных способностей. План работы с этими детьми был нацелен на ускорение обычной программы образования, позволяя ученикам форсировать обучение: учить больше, завершать быстрее, обучаться по индивидуальной программе, быть более независимыми от школьного коллектива (подробно см.: [4]).

Однако ни одно из таких мероприятий не принесло ожидаемых результатов: количество гениев в этих группах не увеличилось, хотя было много детей с высокой успеваемостью. Отделение одаренных учеников оставляет детей в обычных классах без модели, т.е. без тех, кто поддерживает планку в учении и поведении на достаточно высоком уровне. Это приводит к резкому снижению успеваемости и дисциплины в этих классах. В то же время при отсутствии в рамках эмпирического подхода понимания существа и природы творчества практикуются неадекватные педагогические воздействия на отобранных учеников: интенсивный тренинг, жесткая конкуренция, внешняя (по отношению к познанию) стимуляция их продуктивности, главным образом в диапазоне их способностей. Побуждать ребенка к расширению диапазона, формированию навыка учиться, трудом добывать знания, а не просто репродуцировать

то, что легко дается, не практикуется. Это приводит в среде с высокой концентрацией одаренных детей к поднятию планки результативности на очень большую высоту и, как следствие, к выдвиганию на передний план и доминированию мотива достижения, овеществленного в награде, похвале, успехе, что истребляет радость от самого познания. В результате происходят необратимые деформации одной из основных составляющих творчества – мотивационно-личностной сферы (подробно см. [4]).

3

Эти ограничения преодолеваются с позиций процессуально-деятельностной парадигмы. Не заимствование понятий и метода из других областей знаний, не метафорическое описание искомой креативности, не измерение ее отдельных гипотетических показателей, а разработка собственно психологического понятийного аппарата и специфически психологического метода диагностики единицы творчества [1] обеспечивает создание адекватных условий, способствующих реализации современных требований образования.

Вводя теорию познания в психологию и опираясь на методологический принцип «обратного» метода, Выготский был уверен, что «понять до конца какой-нибудь этап в процессе развития и самый процесс можно, только зная конец процесса, результат, направление, куда и во что развивалась данная форма» [6, с. 294]. Знание существа высшей формы психики – творчества позволяет увидеть ее зачатки во всех предшествующих формах и эффективно ее развивать. Вместо перечисления некоторых гипотетических измеряемых признаков креативности исходно было дано теоретическое определение творчества, выявляющее существо этого феномена как самодвижения познавательной деятельности.

Вскрывая фундаментальные основы бытия человека, С.Л. Рубинштейн разработал субъектно-деятельностный принцип познания, понимая его как «познавательную самодеятельность», которая проявляется в развитии познавательной деятельности по инициативе самого субъекта [9]. С опорой на этот принцип Д.Б. Богоявленская предложила единицу психологического анализа творчества – интеллектуальную активность (ИА), понимаемую как выход познания за пределы заданных ситуативных требований [3]. В данном случае термин «познание» трактуется как теоретическое раскрытие причин, породивших установленные в опыте закономерности, открытие, развитие нового знания, в отличие от его эмпирической трактовки как когнитивного акта: восприятия, опознания, приобретения и осознания опыта. Отсюда ясна принципиальная ограниченность психометрических измерений

отдельных относительных гипотетических признаков креативных продуктов, произведенных одним человеком в сравнении с другим и соотнесение их по заданным меркам сегодняшнего дня. Уж если и применять сопоставительный подход, то гений не сравнивает свои результаты с результатами других гениев, а бросает вызов всему корпусу накопленного человечеством знаний и достижений культуры. Выходя за пределы данного, он создает вневременные творения, качественно новое знание, определяя прогресс человечества.

Внешняя нестимулированность творческого процесса означает, что он необъясним только стороне выраженными, чуждыми познанию параметрами. Феномен творчества рождается не вопреки внешней детерминации и не из нее, а как раскрытие глубинных потенций личности, как внутренне детерминированное и в этом смысле свободное действие. В процессе развития познавательной деятельности по собственной инициативе субъект устанавливает определенные закономерности, которые подвергает теоретическому анализу для осознания причин, породивших эти закономерности. Это и есть акт целеполагания [3].

Отнесенность познавательной самодеятельности к типу ядерных образований личности была экспериментально доказана [2]. Необъяснимый лишь признаками интеллекта феномен познавательной самодеятельности отражает свойство целостной личности, неразрывное единство «разума и аффекта» [3]. Результат их взаимодействия определяет характер творческого акта. Будучи базовым компонентом познавательной самодеятельности, умственные способности проявляются в ней не непосредственно, а лишь преломляясь через мотивационную структуру личности, которая может либо тормозить, либо стимулировать их проявление. Проведенный в ряде работ под руководством Д.Б. Богоявленской анализ различных типов мотивации (внешней и внутренней по отношению к познанию) показал, что в основе творчества лежит познавательная мотивация – системообразующий фактор в психологической структуре одаренной личности, личности, способной к творчеству [3].

4

Познавательно-исследовательское развитие рассматривается как развитие субъектности индивида по отношению к познанию. По мнению ряда ученых, программы познавательно-исследовательского поведения (постижение окружающего мира путем активного взаимодействия с ним), возникая практически с момента рождения, характеризуют все прижизненное развитие человека, пронизывают все виды его деятельности, лежат в основе становления способностей к творчеству в области

познания, преодолению страха перед новыми, неизвестными ситуациями [1; 5]. Соответственно, унитарные программы образования должны начинаться с младенческого возраста и продолжаться в раннем и дошкольном возрасте, и стратегии их реализации должны обладать определенными качественными характеристиками [5].

Разработанный С.Л. Рубинштейном субъектно-деятельностный принцип является методологической основой подхода, способствующего реализации этих требований к образованию. Определение познавательной самостоятельности, понимаемой как способность к развитию деятельности по собственной инициативе, с очевидностью показывает необходимость создания условий для развития у детей дошкольного возраста такого компонента познавательной самостоятельности, как познавательная инициатива.

В рамках субъектно-деятельностного подхода субъектность понимается как сущностная характеристика человека, проявляющаяся в его способности изменять окружающий мир и себя вместе с ним [5]. Познавательная инициатива стимулирует субъекта на переделку себя и окружения. Для того чтобы изменить окружающий мир, надо сначала в известной мере изменить себя: пополнить недостающие для реализации своего замысла знания, освоить или разработать соответствующие способы. Измененный мир и вновь приобретенные знания будоражат пылкий ум и иницируют познание. Субъект – не просто активный исполнитель деятельности. Субъектность – способность «авторизовать» познавательную деятельность, привносить в нее собственные смыслы и ценности и тем самым участвовать в ее проектировании и построении [7]. «Познавательно-исследовательское развитие включает развитие субъектной позиции по отношению к познанию (1) и освоение структуры, средств и способов познавательно-исследовательской деятельности (2)» [5, с. 151].

В отличие от исполнителя субъект познавательной деятельности характеризуется стремлением к самосовершенствованию, самореализации, совершенствованию процесса и результатов самой деятельности. При этом результат выступает не как самоцель, а как ступенька для продолжения познания. «Субъекту свойственна инициативность, которая проявляется как предлагаемое и реализуемое им действие, соответствующее его замыслу и направленное на его достижение (в частности, на преодоление возможных препятствий, возникающих на пути его реализации: как внешних: недоступность организационных, предметно-материальных ресурсов, так и внутренних: недостаток своих знаний, умений и т.д.)» [5, с. 151].

В отличие от других видов активности познавательная инициатива всегда направлена на «значимого другого»: включает в себя смысловую ориентировку на авторитетного другого человека и на те общественные нормы, носителем и транслятором которых он выступает [7]. основополагающая характеристика субъектности – проявление инициативы: активности, не стимулированной внешними средовыми факторами и факторами внутренней физиологической нужды, т.е. не определяемой не зависящими от человека обстоятельствами [5, с. 151].

Ключевые для субъекта ценности и смыслы он выбирает путем рефлексии оснований процесса и результата собственной деятельности. По мнению современных ученых, одной из важнейших характеристик субъекта является зрелость его ценностного отношения к деятельности [5, с. 151]. Идея саморазвития, самореализации обуславливает наиболее развитую форму ценностного отношения; сознательное принятие на себя определенной ответственности, чувство долга лежат в основании менее зрелой формы; интерес к предмету и (или) процессу деятельности характеризует наиболее простую форму [8].

Фундаментальный научный анализ субъектной деятельности позволил выделить ее основные характеристики: «опора на собственную позицию, соответствие ценностям, которыми субъект руководствуется; целостность; самостоятельное целеполагание; стремление к желаемому результату (цели), целенаправленное продвижение к нему; выбор и адекватное использование культуросообразных и природосообразных средств и способов деятельности; постоянная рефлексия своего продвижения; поиск собственных путей достижения поставленных целей на основе своего опыта, особенностей и возможностей» [5, с. 151].

5

Какова же специфика субъектности у ребенка? Знание психологической сущности феномена творчества, понимание познавательной мотивации как системообразующего фактора в психологической структуре одаренности [3] позволили современным ученым провести систематическое и целенаправленное изучение развития познания ребенка [1; 5]. Они указали вектор этого развития: от исследовательского поведения к познавательной самостоятельности – и установили «маркировочные вешки», отмечающие этот путь.

Исходя из того, что свойственная ребенку дошкольного возраста познавательная мотивация преимущественно связана со спонтанно возникающим у него интересом, они задались вопросом: что же мешает на пути взросления успешному и высоко

способному с самого раннего детства ребенку стать одаренной личностью? «Множество окружающих явлений и объектов» – рассуждают авторы – «вызывают непосредственный, живой интерес ребенка: у него возникает желание узнать ответ на появившийся у него вопрос, отгадать “загадку”. Но пока это “хочу” ребенка – лишь начальные предпосылки его субъектной позиции, первые шаги в становлении инициативности по отношению к познавательно-исследовательской деятельности. Без поддержки и помощи взрослых они не только практически не имеют шансов для развития, но могут угаснуть!» [5, с. 152].

Тем самым субъектом познания в дошкольном возрасте выступает не отдельный индивид, а детско-взрослая событийная общность. В общем случае детско-взрослая событийная общность – как субъект образования и развития детей дошкольного возраста – представляет собой такое совместное бытие детей и взрослых (бытие не рядом, а именно вместе!), для которого характерно их содействие друг другу, сотворчество и сопереживание, взаимопонимание и взаимное уважение интересов, склонностей, особенностей каждого, их прав и обязанностей, где к ребенку относятся как к полноправному субъекту, а не как к исполнителю. Таким образом, в дошкольном детстве субъектность представляет собой интерпсихологическую характеристику той событийной общности, которая объединяет ребенка и близких ему взрослых [5, с. 152].

Каждый из участников этого совокупного субъекта играет специфическую роль, но лишь их взаимодействие обеспечивает консолидацию познавательной инициативы в устойчивую черту личности. С одной стороны, «у маленького ребенка зачастую нет осознанного замысла своей деятельности, он даже не в состоянии сформулировать появившийся у него вопрос. Кроме того, он не владеет средствами и способами («могу»), необходимыми для поисков ответа на него. Да и желание искать этот ответ у него порой еще очень неустойчиво: одно очень быстро сменяется другим и т.д., а «буду» – волевая составляющая деятельности – вовсе отсутствует» [5, с. 152]. С другой стороны, не ограничивая роль взрослого в основном передачей ребенку «культурного наследия», авторы подчеркивают активное участие старшего в пестовании познавательного интереса младшего. Согласно субъектно-деятельностному принципу необходимо «построить процесс и всю систему образования на основе творческой самодеятельности субъекта (как педагога, так и ребенка)» [9, с. 101].

Являясь со-субъектом познавательной деятельности, взрослый не может относиться к ней формально, а с необходимостью лично включается в нее, искренне интересуется ею. Как совокупный субъект [10] развития познания он не может быть

лишь передатчиком информации. Исключительно талантливый, любивший детей педагог В.А. Сухомлинский предостерегал: «Не обрушивайте на ребенка лавину знаний... под лавиной знаний могут быть погребены пытливость и любознательность. Умейте открыть перед ребенком в окружающем мире что-то одно, но открыть так, чтобы кусочек жизни заиграл перед детьми всеми цветами радуги. Оставляйте всегда что-то недосказанное, чтобы ребенку захотелось еще и еще раз возвратиться к тому, что он узнал» [12, с. 10]. Для взрослого, стремящегося оказать поддержку и помощь в жизненно необходимом дошкольнику освоении окружающего мира и тем самым повлиять на развитие его познавательной инициативы, упрочение субъектности ребенка по отношению к познавательно-исследовательской деятельности должно быть действительной ценностью. «Он целенаправленно создает условия для этого. Этот взрослый близок ребенку: находясь в контакте с ним, его внутренним миром, зная конкретные детские особенности и интересы, ориентируется на них в процессе общения и совместной деятельности. Кроме того, он пользуется доверием и авторитетом у ребенка» [5, с. 152].

Эксплицированная познавательно-исследовательская направленность детско-взрослой общности – необходимое условие развития познавательной самостоятельности дошкольников. «Событийная общность этой направленности складывается на основе ценностей поиска истины, смыслов, постижения все более глубоких закономерностей явлений, самосовершенствования и самореализации в области познания. Именно эти ценности, а также используемые средства и способы познавательно-исследовательской деятельности, ее совместное распределение между участниками, их партнерские отношения имеют решающее значение для развития познавательной самостоятельности детей» [5, с. 152]. Чрезвычайно важно, чтобы «взрослый участник детско-взрослой общности познавательно-исследовательской направленности имел высокую познавательную мотивацию, был носителем ценностей познания, исследовательской культуры (в частности, хорошо ориентировался в ее структуре и способах), занимал лидерскую позицию и в то же время умел устанавливать партнерские отношения в ходе совместной с детьми деятельности» [5, с. 152].

Для успешного воплощения намерения поддержать познавательную инициативу ребенка, необходимо очень четко понимать роль награды (ее вид и смысл) в упрочении этого неосязаемого качества. Ранние проявления детской одаренности обычно опознаются по наблюдаемым признакам: ребенок с самого раннего детства проявляет любознательность, ему нравится узнавать новое, ему все дается легко, он любит

выступать, был лидером. Отношение взрослых к такому поведению может оказать двойное влияние на развитие ребенка. При обывательской трактовке таланта как высокой продуктивности ребенка начинают хвалить за любое достижение (а их у него много!), осыпать регалиями и общественным признанием, им постоянно восхищаются и всегда ставят в пример, как бы возвышая его над другими. Это прививает слабость к легкому получению наград. Ребенок избегает делать то, что не получается сразу. Не научается концентрировать волю и прилагать усилия, трудиться. (Видимо, волю надо закалять с младых ногтей.) Привычка быть лучше всех закрепляется в высокомерном отношении к другим. При такой «готовности» к школе учеба станет для ребенка тягостной ношей; его ждут непреодолимые трудности. М.Е. Богоявленская обозначила «ряд психологических причин, которые приводят к отсутствию радости от учебы: ребенок не испытывает удовольствия от усилий, не может заставить себя работать; испытывает страх несоответствия ожиданиям, в первую очередь ожиданиям родителей; радуется отметкам, а не тому, что узнал и понял; мерилом собственной значимости являются внешние показатели; не замечает свой “прирост”, если он не выражается в отметке или одобрении; боится проявлять познавательную инициативу; не позволяет себе совершать ошибки» [1, с. 125].

При адекватном понимании психологической сути творчества взрослый пестует в ребенке радость от познавательно-исследовательской деятельности как таковой, когда наградой служит само познанное, понятное. Удовольствие доставляют не столько знания и умение эти знания применять, сколько овладение способами получения, «производства» этих знаний, сам по себе процесс познания, исследования. Взрослый целенаправленно создает благоприятную обстановку для развития субъектности ребенка по отношению к познавательно-исследовательской деятельности. Если познание является действительной ценностью для взрослого, он сможет передать эту ценность ребенку. Пользуясь доверием и авторитетом у ребенка, этот взрослый находится в контакте с его внутренним миром, зная конкретные детские особенности и интересы, ориентируется на них в процессе общения и совместной деятельности.

Господство эмоционального компонента в познании малыша не только определяет специфику его познавательной деятельности, но и накладывает определенные требования на качества взрослого. Являясь активными агентами совокупного субъекта деятельности детско-взрослой ситуативной общности, ребенок и взрослый вместе несут эмоциональный заряд познания. Неискренность, отсутствие подлинного интереса у взрослого сведет на нет все его усилия. Обучение поведет за

собой развитие, за бортом педагогических усилий не останутся так и не реализованные детские замыслы, если взрослый ориентируется на собственную исследовательскую программу ребенка, входит в его смысловое поле, получает от него эмоциональный отклик. Взаимная радость познания умножится.

Особое место в развитии познания дошкольника занимает его незнание. Перед воспитателем встает специфическая, очень трудная задача: обнаружить незнание ребенка. Для этого необходимо выделить тот предмет или явление, которые вызывают у ребенка интерес, определить характер этого интереса. Внимательное наблюдение за действиями детей, анализ детских высказываний и вопросов позволят взрослому помочь ребенку приблизиться к самоопределению в познании: выделить тот смысл, который ему интересен. С правильно сформулированного вопроса и начинается целенаправленное исследование, в отличие от спонтанного исследовательского поведения.

Поощрение желания детей и развитие их умения задавать вопросы позволяет выявлять их познавательные интересы и разворачивать совместное исследование для поисков ответов на них. Плодотворная работа с детскими вопросами предполагает выделение среди них вопросов познавательной направленности (уже в этом возрасте может проявиться различная направленность: на себя, на познание). Анализ вопросов помогает выбрать из них наиболее продуктивные для решения задач образования и развития детей. «К ним относятся такие вопросы, которые дают возможность организовать активную познавательно-исследовательскую деятельность, позволяющую детям, в со-деятельности с педагогами и родителями, конструировать новые представления, осваивать средства и способы познания, позволяющие получить ответ на заинтересовавший вопрос. Это, в свою очередь, усиливает познавательную активность и самостоятельность детей, т.е. их субъектную позицию по отношению к познавательно-исследовательской деятельности» [5, с. 154].

Дошкольники, заинтересованные в проведении исследования, принимающие в нем активное участие, с большим желанием и более результативно осваивают необходимые для этого средства и способы, осознавая с помощью взрослых их назначение и смысл. Если поиск ответов на детские вопросы вызывает подлинный интерес у взрослого, который его организует, если взрослый сам радуется тому, как интересно узнавать новое, делать открытия, то он эмоционально вовлекает в этот процесс всех детей детсадовской группы, а не только непосредственного автора разбираемого вопроса.

Дошкольное детство посвящено игре, в которой познание генерируется и усваивается как процесс. Для его адекватного формирования ребенку необходимо пройти все стадии и формы игровой деятельности. Познание, которое формируется и реализуется в ходе игры, бескорыстно, оно – познание ради познания. В игре не ожидается получение социальной оценки ее результата, но принципиально важна отработка процессуальных навыков, составляющих фундамент для реализации различных форм и способов познавательной деятельности. Игра способствует формированию воображения как процесса, характеризующегося развитием единого содержания. Задача дошкольника – исчерпать все возможности игровой деятельности, последовательно пройти все ее виды и этапы, что позволяет усвоить и адекватно сформировать процессуальную составляющую познавательной деятельности. Процесс несет в себе мотивы и цели, которые приведут в будущем к качественно различным результатам. Усвоением процессуального фундамента деятельности определяется готовность ребенка к школе.

Вдумчивый анализ познавательного поведения ребенка показывает, что готовый ответ, который ничего ему не объясняет, закрывает для него непознанное. «В конце концов, он перестает замечать или даже начинает игнорировать всякого рода «загадки», чтобы не огорчаться, наткнувшись на запрет или разочарование. Многие малыши, приходя в детский сад в возрасте “почемучек”, сензитивном для зарождения и развития стойкой мотивации к познанию, возрасте, в котором должен произойти переход от характерного для раннего детства нестойкого любопытства как реакции на новизну к любознательности, как желанию разобраться: “отчего”, “почему” и “как это устроено”, – уже боятся задавать вопросы» [1, с. 127].

Многолетняя практическая работа в области дошкольного воспитания показала, что «задача детского сада во многом состоит в том, чтобы не погасить (а зачастую, даже вернуть к жизни) огонек исследовательского отношения ребенка к миру и, вооружив доступными ему культурными средствами и способами исследовательской деятельности, заложить начала культуры исследования. К сожалению, в детских садах не уделяется должного внимания интересам и смыслам самих детей. И он их послушно осваивает лишь для того, чтобы его похвалили» [1, с. 127].

М.Е. Богоявленская трактует это явление в терминах отчуждения труда (К. Маркс). «Отчуждение – это потеря смысла существования и собственной деятельности в процессе труда. Смысл остается только в материальном вознаграждении. Так и ребенок теряет смысл образования и учится только за вознаграждение: отметки.

Деформируя развитие познавательной составляющей образования, ограничивая ребенка в его самостоятельных попытках познать этот мир в угоду “безопасного детства”, фетишируя детские успехи и достижения, мы своими руками отчуждаем познание от образования, обесмысливаем важнейшие составляющие умения учиться и лишаем ребенка радости. И повзрослев, он может оказаться совсем беспомощным в этом быстро меняющемся мире, остаться равнодушным к его красоте» [1, с. 128].

6

Резюмируя вышесказанное, отмечу основные моменты, на которые, по-моему, надо обращать внимание при реализации стремления поддержать познавательную инициативу у дошкольников и превратить ее в устойчивую черту личности.

1. Надо апеллировать к познанию как существенной характеристике человека; познание не сводится к накоплению знаний и умений владеть ими; познавательная мотивация является системообразующим фактором в психологической структуре одаренной личности, личности, способной к творчеству.

2. Никакие внешние относительно познания награды не должны применяться; они должны гармонизировать сути познавательной деятельности: само приобретение новых знаний (и этим изменение себя и окружающей среды) должно доставлять удовольствие, а не призы или общественное признание.

3. Взрослый может не только передать ребенку нормативные знания, выработанные общественной практикой, но может увлечь его познавательным стремлением выхода за пределы наличных знаний, «производства» своих знаний; игра несет в себе большой потенциал проявления познавательной инициативы.

4. При формировании субъекта – носителя ценностей и смыслов познавательно-исследовательской (а не просто исполнительской) деятельности – индивидуальный подход неизбежен, ибо нет универсального рецепта культивации творца.

5. Надо использовать преимущества совокупного субъекта детско-взрослой ситуативной общности, дающей уникальную возможность пестовать талант; при этом не нужно замыкаться на одном ребенке, который задал вопрос, требующий познавательно-исследовательских действий; надо привлекать к проблематизации этого вопроса других детей, «заразить» их яркими позитивными эмоциями, свойственными процессу познания; это поможет преодолеть нередко встречающуюся калейдоскопическую недолговечность детских интересов.

6. Не надо давать готовый ответ, который ничего ребенку не объясняет и тем самым или становится балластом ненужных знаний, или закрывает для него

непознанное; нужно помочь ему произвести свой собственный ответ сообразно свойственной ему «системе смыслов»; так приобретенное знание становится его «собственным» – неотъемлемой частью всей «конструкции познания».

7. Сама по себе ситуация неизвестности, где не работают уже известные знания, должна быть осмыслена, проанализирована и проблематизирована с позиций субъекта деятельности, личности; в соответствии с самостоятельно поставленной проблемой будут выдвигаться и проверяться гипотезы ее возможного решения.

8. Общеизвестно, что ученик – это не сосуд, который надо наполнить, а светильник, который надо зажечь; дело не в том, чтобы завалить ребенка информацией, а в том, чтобы он воспринял ценность и смысл процесса познавательно-исследовательской деятельности и освоил ее базовые способы; если процессуальный аспект прочно усвоен и утвердился как стволуевой элемент «древа познания» субъекта (в дошкольном возрасте), то к нему плодотворно привьется черенок результата, достигать которого учат в школе, что обеспечит адекватное формирование истинно творческой личности; достигнутый результат выступает как ступенька дальнейшего самосовершенствования субъекта познания; изменяя себя таким образом субъект изменяет и окружающий мир.

9. Не надо стимулировать детей на производство многих разнообразных продуктов и результатов в ответ на заданный стимул в ситуации конкуренции с другими детьми; хорошо бы открыть перед ребенком в окружающем мире что-то одно, но открыть так, чтобы ему бескорыстно захотелось вернуться к тому, что он узнал, т.е. проявить познавательно-исследовательскую инициативу.

Список использованных источников

1. Богоявленская, М.Е. Как стать одаренным (о развитии познавательной мотивации в процессе образования детей): Психология творчества и одаренности / М.Е. Богоявленская // Сборник статей Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, 15–17 ноября 2021 года, г. Москва: в 3 ч. / под ред. Д.Б. Богоявленской. – Москва: Ассоциация технических университетов, 2021. – Ч. 1. – 301 с.
2. Богоявленская, Д.Б. Опыт психогенетического исследования интеллектуальной активности / Д.Б. Богоявленская, И.А. Сусоколова // Вопросы психологии. – 1985. – № 3. – С. 154–158.
3. Богоявленская, Д.Б. Психология творческих способностей. – 2-е изд. / Д.Б. Богоявленская. – Москва: ИД «Федоров», 2009. – 416 с.

4. Богоявленская, Д.Б. Психометрическая интерпретация творчества. Научный вклад Дж. Гилфорда / Д.Б. Богоявленская, И.А. Сусоколова. – Москва: МГППУ, 2011. – 286 с. – ISBN 978-5-94051-069-7.
5. Богоявленская, М.Е. Путь от исследовательского поведения к познавательной самодеятельности: как пройти его дошкольнику? / М.Е. Богоявленская, Л.М. Кларина // Сборник трудов международной конференции «От учебного проекта к исследованиям и разработкам» – ICRES'2020 / под ред. Д.Б. Богоявленской, А.О. Карпова, Н.Г. Багдасарьян, Н.Х. Розова. – Москва: НТА АПФН, 2020. – 561 с.
6. Выготский, Л.С. Собрание сочинений: в 6 т. / Л.С. Выготский. – Москва: Педагогика, 1982. – Т. 1. – 488 с.
7. Кудрявцев, В.Т. Субъект деятельности в онтогенезе / В.Т. Кудрявцев, Г.К. Уразалиева // Вопросы психологии. – 2001. – № 4. – С. 14–30.
8. Лазарев, В.С. Основания проектирования и структура целей развивающего образования / В.С. Лазарев // Развивающее образование. Т. 1. Диалог с В.В. Давыдовым. – Москва: АПКИППРО, 2002. – С. 170–196.
9. Рубинштейн, С.Л. Принцип творческой самодеятельности / С.Л. Рубинштейн // Вопросы психологии. – 1986. – № 4. – С. 101–107.
10. Слободчиков, В.И. Психология развития человека. Развитие субъективной реальности в онтогенезе: учебное пособие / В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев. – Москва: ПСТГУ, 2013. – 400 с.
11. Сусоколова, И.А. Проблема кризиса в психологии: Л.С. Выготский и современность / И.А. Сусоколова // Методология и история психологии. – 2018. – № 2. – С. 47–72; 2018. – № 4. – С. 160–174.
12. Сухомлинский, В.А. Сердце отдаю детям / В.А. Сухомлинский. – URL: <https://www.litmir.me/br/?b=84572&p=10> (дата обращения 03.10.2021).
13. Hargreaves, A. (2003). Teaching in the knowledge society. Education in the age of insecurity. New York: Teachers College Press.
14. Legget, N. (2017). Early Childhood Creativity: Challenging Educators in Their Role to Intentionally Develop Creative Thinking in Children. Early Childhood Education Journal, 45, 845–853.

Составитель: Степанова О.А.
Редактор: Воронкова Е.А.
Обложка: Пеннер И.А.
Оригинал-макет: Иванов С.Г., Манджиева М.Л.

Дата подписания к использованию 29.12.2021
Объем издания: 7,0 МБ
Тираж издания: 100 экз.

Государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
Московской области «Академия социального управления»
Москва, ул. Енисейская, д. 3, корп. 5.