

НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ



# ПРОЕКТИРОВАНИЕ

№1, 2024

# ОПЫТ

# РЕЗУЛЬТАТ

ISSN 2658-5545



ПЕДАГОГИКА

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ

ТЕХНОЛОГИИ

ПСИХОЛОГИЯ

ВОСПИТАНИЕ

МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ

ВОРОНЕЖ



## ОБЩЕСТВО С ОГРАНИЧЕННОЙ ОТВЕТСТВЕННОСТЬЮ «ИЗДАТЕЛЬСКО-ПОЛИГРАФИЧЕСКИЙ ЦЕНТР «НАУЧНАЯ КНИГА»

Журнал «ПРОЕКТИРОВАНИЕ. ОПЫТ. РЕЗУЛЬТАТ» выходит в свет с 2018 года.

В журнале публикуются материалы, имеющие непосредственное отношение к воспитательной работе, статьи о новом в науке и практике воспитания, об инновационной деятельности школ, опытно-экспериментальной работе федеральных и региональных экспериментальных площадок в сфере образования, предлагаются эффективно действующие модели самоуправления, раскрывается позитивный опыт воспитательной деятельности в учебном процессе и вне уроков. Публикуются материалы о детских и молодежных общественных организациях России и ближнего зарубежья.

Журнал с готовностью размещает на своих страницах отзывы и рецензии на вновь вышедшие монографические исследования и учебно-методические издания, также могут публиковаться организованные научные мероприятия, результаты проведения научных конференций, посвященные актуальным вопросам в области педагогики, психологии, языкознания.

Тексты статей, поступающие в редакцию от авторов, проходят научное рецензирование и в обязательном порядке проверяются на наличие недобросовестного научного цитирования, а также самоцитирования в системе «Антиплагиат». Статьи принимаются к рассмотрению оригинальностью 75% и более.

### РАЗДЕЛЫ И РУБРИКИ ЖУРНАЛА:

- ✓ *Общая педагогика, история педагогики и образования*
- ✓ *Теория и методика обучения и воспитания*
- ✓ *Теория и методика профессионального образования*
- ✓ *Методология и технология профессионального образования*
- ✓ *Общая психология, психология личности, история психологии*
- ✓ *Педагогическая психология*
- ✓ *Филология, аспекты языкознания*

**Языки:** Русский, английский

**Количество статей в журнале:** 20 -25

**Журналу присвоен ISSN печатной версии ISSN 2658-5545**

**Сайт издательства:** [HTTPS://PEDPROJECT.RU](https://pedproject.ru)

Регистрационный номер и дата принятия решения о регистрации: серия ПИ № ФС77-86773 от 26 января 2024 г.

Издатель: Общество с ограниченной ответственностью "Издательско-полиграфический центр "Научная книга"

Адрес издательства: 394030, г. Воронеж, ул. Средне-Московская, 32е, офис 3

## ГЛАВНЫЙ РЕДАКТОР ЖУРНАЛА:

### **Боровицкая Юлия Витальевна**

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики, психологии и социальной работы, ФГАОУ ВО «Волгоградский государственный университет»

## РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ

### **Гилев Геннадий Андреевич**

Доктор педагогических наук, профессор, заслуженный работник физической культуры РФ, почетный работник высшего профессионального образования РФ, Мастер спорта СССР, отличник физической культуры, академик МАНПО, Московский педагогический государственный университет, профессор кафедры Спортивных дисциплин и методики их преподавания

### **Бутов Александр Юрьевич**

Доктор педагогических наук, Академик Международной академии наук высшей школы

### **Гузненков Владимир Николаевич**

Доктор педагогических наук, профессор кафедры «Инженерная графика» ФГБОУ ВО «Московский государственный технический университет имени Н.Э. Баумана (национальный исследовательский университет)», академик Российской Академии Естествознания

### **Колесов Владимир Иванович**

Доктор педагогических наук, профессор, Ленинградский государственный университет им.А.С. Пушкина, Заслуженный работник высшей школы Российской Федерации, заслуженный деятель науки и образования РАЕ, академик РАЕ

### **Полынская Ирина Николаевна**

Доктор педагогических наук. ФГБОУ ВО «Нижевартовский государственный университет», Член Международного союза педагогов-художников, член-корреспондент Российской Академии Естествознания, профессор кафедры изобразительного искусства

### **Самусенков Олег Иосифович**

Доктор педагогических наук, профессор, РГХПУ им. С. Г. Строганова, Российский государственный художественно–промышленный университет им. С.Г. Строганова

### **Свечкарёв Виталий Геннадьевич**

Доктор педагогических наук, профессор, Майкопский государственный технологический университет

### **Тоноян Хорен Аветисович**

Доктор педагогических наук, профессор кафедры физического воспитания и допризывной подготовки; член-корреспондент Международной академии наук педагогического образования. Московский государственный университет технологий и управления им. К.Г. Разумовского (ПГУ)

### **Харченкова Людмила Ивановна**

Доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры русского языка и литературы РГГМУ, Основатель и руководитель научной школы «Межкультурная коммуникация в современной гуманитарной парадигме»

**Хасанов Навруз Баратович**

Доктор педагогических наук, и.о. профессора кафедры «Организация работы с молодежью и развития русского языка» Кыргызского государственного технического университета имени И. Раззакова

**Шкунов Владимир Николаевич**

Российский историк, востоковед, педагог, Заслуженный учитель Российской Федерации, доктор педагогических наук, доктор исторических наук, профессор, член-корреспондент Российской Академии естествознания. Глава муниципального образования «Инзенский район», член Экспертного совета при Правительстве Российской Федерации

**Мальцева Людмила Валентиновна**

Доктор педагогических наук, профессор, ФГБОУ ВО "Кубанский Государственный Университет"

**Куликовская Ирина Эдуардовна**

Доктор педагогических наук, профессор, зав.кафедрой дошкольного образования, ФГАОУ ВО "Южный федеральный университет, почётный работник науки и высоких технологий Российской Федерации

**Шувалова Наталья Владимировна**

доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры спортивных дисциплин и методики их преподавания, Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Московский педагогический государственный университет», специалист по внедрению и применению современных информационных технологий в условиях цифровизации процессов (бизнес-процессов)

**Лихачёва Ольга Николаевна**

кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры Педагогика и межкультурных коммуникаций Академии маркетинга ИМСИТ

**Мерешкова Хэди Рашидовна**

Кандидат филологических наук, доцент кафедры "Иностранные языки и межкультурная коммуникация" в ФГБОУ ВО "Ингушский государственный университет"

**Тулёкова Гулжан Хажмуратовна**

Кандидат филологических наук, ассоц проф, УЧРЕЖДЕНИЕ "УНИВЕРСИТЕТ "ТУРАН"

**Первак Татьяна Владимировна**

Кандидат филологических наук, доцент, ФГБОУ ВО «Государственный университет просвещения», факультет романо-германских языков, кафедра германской филологии

**Таирова Ирина Александровна**

Кандидат филологических наук. Доцент кафедры русского языка и издательского дела РосНОУ

\*\*\*\*\*

## EDITOR-IN-CHIEF

### **Borovitskaya Julia Vitalievna**

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Pedagogy, Psychology and Social Work Department, Volgograd State University

## EDITORIAL BOARD

### **Gilev Gennady Andreevich**

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Honored Worker of Physical Culture of the Russian Federation, Honorary Worker of Higher Professional Education of the Russian Federation, Master of Sports of the USSR, excellent student of physical Culture, academician of MANPO, Moscow Pedagogical State University, Professor of the Department of Sports Disciplines and teaching Methods

### **Butov Alexander Yurievich**

Doctor of Pedagogical Sciences, Academician of the International Academy of Sciences of Higher Education

### **Guznenkov Vladimir Nikolaevich**

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of the Department of Engineering Graphics, Bauman Moscow State Technical University (National Research University), Academician of the Russian Academy of Natural Sciences

### **Vladimir Ivanovich Kolesov**

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, A.S. Pushkin Leningrad State University, Honored Worker of Higher Education of the Russian Federation, Honored Worker of Science and Education of the Russian Academy of Sciences, Academician of the Russian Academy of Sciences

### **Polynskaya Irina Nikolaevna**

Doctor of Pedagogical Sciences. Nizhnevartovsk State University, Member of the International Union of Art Teachers, Corresponding Member of the Russian Academy of Natural Sciences, Professor of the Department of Fine Arts

### **Samusenkov Oleg Iosifovich**

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, S. G. Stroganov Russian State Pedagogical University, S.G. Stroganov Russian State University of Art and Industry

### **Svechkarev Vitaly Gennadievich**

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Maikop State Technological University

### **Tonoyan Khoren Avetisovich**

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of the Department of Physical Education and Pre-conscription Training; corresponding member of the International Academy of Sciences of Pedagogical Education. K.G. Razumovsky, Moscow State University of Technology and Management

### **Kharchenkova Lyudmila Ivanovna**

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor of the Department of Russian Language and Literature of Russian State Hydrometeorological University, Founder and head of the scientific school "Intercultural Communication in the modern humanitarian paradigm"

**Khasanov Navruz Barotovich**

Doctor of Pedagogical Sciences, Acting Professor of the department "Organization of work with youth and development of the Russian language" of the Kyrgyz State Technical University named after I. Razzakov

**Shkunov Vladimir Nikolaevich**

Russian historian, orientalist, teacher, Honored Teacher of the Russian Federation, Doctor of Pedagogical Sciences, Doctor of Historical Sciences, Professor, corresponding member of the Russian Academy of Natural Sciences. Head of the Inzensky District municipality, member of the Expert Council under the Government of the Russian Federation

**Maltseva Lyudmila Valentinovna**

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Kuban State University

**Kulikovskaya Irina Eduardovna**

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Department of Preschool Education, Southern Federal University, Honorary Worker of Science and High Technologies of the Russian Federation

**Shuvalova Natalia Vladimirovna**

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor of the Department of Sports Disciplines and Methods of Teaching Them, Moscow Pedagogical State University, specialist in the introduction and application of modern information technologies in the context of digitalization of processes (business processes)

**Likhacheva Olga Nikolaevna**

Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Pedagogy and Intercultural Communications of the IMSIT Marketing Academy

**Mereshkova Hedi Rashidovna**

Candidate of Philological Sciences, Associate Professor of the Department of Foreign Languages and Intercultural Communication at the Ingush State University

**Tulekova Gulzhan Khazhmuratovna**

Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, INSTITUTION "TURAN UNIVERSITY"

**Pervak Tatyana Vladimirovna**

Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, State University of Education, Faculty of Romano-Germanic Languages, Department of Germanic Philology

**Tairova Irina Alexandrovna**

Candidate of Philological Sciences. Associate Professor of the Department of Russian Language and Publishing at Russian New University

\*\*\*\*\*

## СОДЕРЖАНИЕ

### **ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА, ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ**

<i>Ансабаева Айнур Дуйсеновна</i> ПЕДАГОГ, КАК СУБЪЕКТ ВОСПИТАНИЯ МОЛОДЕЖИ	12
<i>Боровицкая Юлия Витальевна</i> ИННОВАЦИОННЫЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ РАЗВИТИЯ СИСТЕМЫ ШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	16
<i>Мельничук Виктор Алексеевич</i> АНАЛИЗ ПОНЯТИЯ «ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ТЕХНОЛОГИЯ» В КОНТЕКСТЕ СОВРЕМЕННОЙ ДИДАКТИКИ	22
<i>Муллер Ольга Юрьевна</i> ВАЛЬДОРФСКАЯ ПЕДАГОГИКА КАК ЭФФЕКТИВНЫЙ ИНСТРУМЕНТ В РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С ОВЗ	28
<i>Осипова Алла Анатольевна</i> КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАНИИ В КОНТЕКСТЕ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОСОВ	34
<i>Папикян Ангела Валериондовна</i> ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ	39
<i>Потапов Дмитрий Александрович</i> ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ И СОЦИОКУЛЬТУРНЫЕ АСПЕКТЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОНЦЕПЦИИ В.А.СУХОМЛИНСКОГО	43
<i>Хахова Олеся Анатольевна</i> ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ИДЕИ М.МОНТЕССОРИ В ШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ СОВРЕМЕННОЙ РОССИИ	49

### **ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ**

<i>Амельченко Илья Владимирович</i> ПОТЕНЦИАЛ РЕАЛИЗАЦИИ ОБНОВЛЁННОЙ ПРОГРАММЫ "ЦИФРОВАЯ ГВАРДИЯ" ПО ПАТРИОТИЧЕСКОМУ ВОСПИТАНИЮ ОБУЧАЮЩИХСЯ ЧЕРЕЗ ДВИЖЕНИЕ "ЮНАРМИЯ"	56
<i>Амельченко Мария Александровна</i> ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО РЕАЛИЗАЦИИ ТЕХНОЛОГИИ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАК СРЕДСТВА ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ УУД У ОБУЧАЮЩИХСЯ НА УРОКАХ ИСТОРИИ	60
<i>Коженова Любовь Валентиновна</i> МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ФОРМИРОВАНИЯ МИРОВОЗЗРЕНИЯ ШКОЛЬНИКА	64
<i>Лаврикова Ирина Николаевна</i> АСПИРАНТУРА КАК ПРОСТРАНСТВО ПОДГОТОВКИ ПРЕПОДАВАТЕЛЬСКОГО СОСТАВА ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ	68
<i>Ларченко Светлана Анатольевна</i> ФОРМИРОВАНИЕ МЕТАПРЕДМЕТНЫХ И ПРЕДМЕТНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ (ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ)	73
<i>Мякишева Татьяна Витальевна</i> СПЕЦИФИКА ОРГАНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В СОВРЕМЕННОМ ВЫСШЕМ ОБРАЗОВАНИИ	78
<i>Перфилов Анатолий Анатольевич</i> ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА, СОДЕРЖАНИЕ, ПЕРСПЕКТИВЫ ПРИРОДООХРАННОГО ВОСПИТАНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ОРГАНИЗАЦИИ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	83

*Тарасова Александра Васильевна* ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК ИНСТРУМЕНТ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ НАВЫКОВ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ В ВУЗЕ 89

### **КОРРЕКЦИОННАЯ ПЕДАГОГИКА**

*Бизюкова Елена Михайловна* МЕТОДИКИ ИССЛЕДОВАНИЯ ПОНИМАНИЯ РЕЧИ У ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА 95

*Маршинина Татьяна Васильевна, Шорохова Мария Васильевна* ОЦЕНКА СОСТОЯНИЯ ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ ЧТЕНИЯ 100

*Никитенко Арина Викторовна, Кардаш Яна Александровна* ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНО-РЕЧЕВЫХ УМЕНИЙ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ДИЗАРТРИЕЙ 104

*Тишина Виктория Александровна, Букирева Татьяна Анатольевна* СПЕЦИФИКА УСВОЕНИЯ НАВЫКА БЕГЛОГО ЧТЕНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА 108

*Якушева Полина Алексеевна, Шорохова Мария Васильевна* К ВОПРОСУ ОБ ИССЛЕДОВАНИИ УРОВНЯ СФОРМИРОВАННОСТИ СЛОГОВОЙ СТРУКТУРЫ СЛОВА У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С СИСТЕМНЫМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ 113

### **ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА СПОРТА**

*Ибрагимова Назгул Эстебесовна, Немечева Елена Юрьевна* ПОДГОТОВКА ПЕДАГОГОВ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ И СПОРТА В КЫРГЫЗСКОЙ РЕСПУБЛИКЕ 120

### **МЕТОДОЛОГИЯ И ТЕХНОЛОГИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

*Зайчикова Татьяна Васильевна* ПОВЫШЕНИЕ КАЧЕСТВА ФИЗИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ НА ПОДГОТОВИТЕЛЬНЫХ КУРСАХ ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА 124

*Титкова Мария Викторовна* ГОТОВНОСТЬ ИНДИВИДА К САМОУПРАВЛЯЕМОМУ ОБУЧЕНИЮ КАК ВАЖНОЕ УСЛОВИЕ ЛИЧНОСТНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ 128

*Чжан Хэнчан* ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КУЛЬТУРА КАК НЕОТЪЕМЛЕМЫЙ КОМПОНЕНТ КОМПЕТЕНТНОСТИ КИТАЙСКОГО ПЕДАГОГА 132

### **ФИЛОЛОГИЯ**

*Лю Цзя* ДИСКУРС – АНАЛИЗ ПОЛИТИЧЕСКИХ ТЕКСТОВ В КАЧЕСТВЕ ПРИМЕРА ВЫСТУПЛЕНИЙ ВЛАДИМИРА ПУТИНА 137





## CONTENT

### **GENERAL PEDAGOGY, HISTORY OF PEDAGOGY AND EDUCATION**

<i>Ansabayeva Ainur Duisenova</i> TEACHER AS A SUBJECT OF YOUTH EDUCATION	<b>12</b>
<i>Borovitskaya Julia Vitalievna</i> INNOVATIVE PEDAGOGICAL TECHNOLOGIES IN EDUCATIONAL ORGANIZATIONS AT THE PRESENT STAGE OF DEVELOPMENT OF THE SCHOOL EDUCATION SYSTEM	<b>16</b>
<i>Melnichuk Victor Alekseevich</i> ANALYSIS OF THE CONCEPTS OF "PEDAGOGICAL TECHNOLOGY" IN THE CONTEXT OF MODERN DIDACTICS	<b>22</b>
<i>Muller Olga Yurievna</i> WALDORF PEDAGOGY AS AN EFFECTIVE TOOL IN WORKING WITH CHILDREN WITH DISABILITIES	<b>28</b>
<i>Osipova Alla Anatolyevna</i> COMPETENCE-BASED APPROACH IN MODERN EDUCATION IN THE CONTEXT OF THE IMPLEMENTATION OF THE FEDERAL STATE EDUCATIONAL STANDARD	<b>34</b>
<i>Papikyan Angela Valeriondovna</i> INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING	<b>39</b>
<i>Potapov Dmitry Alexandrovich</i> PSYCHOLOGICAL, PEDAGOGICAL AND SOCIO-CULTURAL ASPECTS OF V.A.SUKHOMLINSKY'S PEDAGOGICAL CONCEPT	<b>43</b>
<i>Khokhlova Olesya Anatolyevna</i> M.MONTESSORI'S PEDAGOGICAL IDEAS IN SCHOOL EDUCATION IN MODERN RUSSIA	<b>49</b>

### **THEORY AND METHODOLOGY OF EDUCATION AND UPBRINGING**

<i>Amelchenko Ilya Vladimirovich</i> POTENTIAL FOR THE IMPLEMENTATION OF THE UPDATED "DIGITAL GUARD" PROGRAM FOR THE PATRIOTIC EDUCATION OF STUDENTS THROUGH THE "YUNARMIA" MOVEMENT	<b>56</b>
<i>Amelchenko Maria Alexandrovna</i> EXPERIMENTAL WORK ON THE IMPLEMENTATION OF PROJECT ACTIVITY TECHNOLOGY AS A MEANS OF FORMING COMMUNICATIVE SKILLS OF STUDENTS IN HISTORY CLASSES	<b>60</b>
<i>Kozhenova Lyubov Valentinovna</i> THE METHODOLOGICAL ASPECT OF THE FORMATION OF A STUDENT'S WORLDVIEW	<b>64</b>
<i>Lavrikova Irina Nikolaevna</i> POSTGRADUATE STUDIES AS A TRAINING SPACE FOR THE TEACHING STAFF OF HIGHER EDUCATION	<b>68</b>
<i>Larchenko Svetlana Anatolyevna</i> FORMING META-SUBJECT AND SUBJECT COMPETENCIES OF PRIMARY SCHOOL STUDENTS (FROM WORK EXPERIENCE)	<b>73</b>
<i>Myakisheva Tatyana Vitalievna</i> THE SPECIFICS OF THE ORGANIZATION OF THE EDUCATIONAL PROCESS IN MODERN HIGHER EDUCATION	<b>78</b>
<i>Perfilov Anatoly Anatolyevich</i> PEDAGOGICAL PROBLEM, CONTENT, PROSPECTS OF ENVIRONMENTAL EDUCATION OF STUDENTS IN THE ORGANIZATION OF ADDITIONAL EDUCATION	<b>83</b>

<i>Tarasova Alexandra Vasilyevna</i> PROJECT ACTIVITY AS A TOOL FOR IMPROVING THE SKILLS OF RESEARCH ACTIVITIES OF STUDENTS AT THE UNIVERSITY	<b>89</b>
---	-----------

## **CORRECTIONAL PEDAGOGY**

<i>Bizyukova Elena Mikhailovna</i> METHODS OF STUDYING SPEECH COMPREHENSION IN CHILDREN AUTISTIC SPECTRUM DISORDER PRESCHOOL	<b>95</b>
--	-----------

<i>Marshinina Tatyana Vasilyevna, Shorokhova Maria Vasilyevna</i> ASSESSMENT OF THE STATE OF THE LEXICAL-SEMANTIC ASPECT OF SPEECH IN JUNIOR SCHOOLCHILDREN WITH READING DISABILITIES	<b>100</b>
---	------------

<i>Nikitenko Arina Viktorovna, Kardash Yana Alexandrovna</i> FEATURES OF THE DEVELOPMENT OF COMMUNICATIVE AND SPEECH SKILLS IN CHILDREN OF PRIMARY SCHOOL AGE WITH DYSARTHRIA	<b>104</b>
---	------------

<i>Tishina Victoria Alexandrovna, Bukireva Tatyana Anatolyevna</i> FEATURES OF FORMATION OF READING FLUENCY SKILLS IN JUNIOR SCHOOL CHILDREN WITH AUTISM SPECTRUM DISORDER	<b>108</b>
--	------------

<i>Yakusheva Polina Alekseevna, Shorokhova Maria Vasilyevna</i> ON THE ISSUE OF STUDYING THE LEVEL OF FORMATION OF THE SYLLABIC STRUCTURE OF A WORD IN PRESCHOOL CHILDREN WITH SYSTEMIC SPEECH UNDERDEVELOPMENT	<b>113</b>
---	------------

## **THEORY AND METHODOLOGY OF SPORTS**

<i>Ibragimova Nazgul Estebesova, Nemicheva Elena Yurievna</i> TRAINING OF PHYSICAL EDUCATION AND SPORTS TEACHERS IN THE KYRGYZ REPUBLIC	<b>120</b>
---	------------

## **METHODOLOGY AND TECHNOLOGY OF VOCATIONAL EDUCATION**

<i>Zaichikova Tatyana Vasilyevna</i> IMPROVING THE QUALITY OF PHYSICAL EDUCATION AT PREPARATORY COURSES OF A TECHNICAL UNIVERSITY	<b>124</b>
---	------------

<i>Titkova Maria Viktorovna</i> A PERSON'S READINESS FOR SELF-DIRECTED LEARNING AS AN IMPORTANT CONDITION FOR PERSONAL AND PROFESSIONAL DEVELOPMENT	<b>128</b>
---	------------

<i>Zhang Hengchang</i> PROFESSIONAL CULTURE AS AN INTEGRAL COMPONENT OF THE COMPETENCE OF A CHINESE TEACHER	<b>132</b>
---	------------

## **PHILOLOGY**

<i>Liu Jia.</i> DISCOURSE – ANALYSIS OF POLITICAL TEXTS IN THE CASE OF VLADIMIR PUTIN'S SPEECHES	<b>137</b>
--	------------

# ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА, ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

---

УДК 378

## ПЕДАГОГ, КАК СУБЪЕКТ ВОСПИТАНИЯ МОЛОДЕЖИ

**Ансабаева Айнур Дуйсеновна**

*Магистр педагогических наук, преподаватель-лектор*

*Жетысуский университет им. Ильяса Жансугурова*

*г. Талдыкорган, Республика Казахстан*

[aynursabayeva@gmail.com](mailto:aynursabayeva@gmail.com)

*Статья посвящена учителю как субъекту воспитания молодежи. Автор показывает высокую значимость данной проблемы в контексте осмысления педагогом основных характеристик деятельности: субъектности, целенаправленности, мотивированности, осознанности, активности и предметности. Являясь субъектом воспитания, учитель-профессионал, по мнению автора, воспринимает все происходящее в социуме через призму цели. Содержание его деятельности и проявляется в целесообразном изменении и преобразовании им объекта воспитания. Автор статьи акцентирует внимание, что с учетом специфики воспитания, взаимодействие субъектов и объектов деятельности по ценностному осмыслению жизни требует высокого уровня общей культуры учителя, непрерывного образования, активности в развитии профессиональных умений. Позиция учителя как субъекта воспитания предполагает и его способность нести ответственность за ход и результаты деятельности воспитания, а значит владения инструментарием их оценивания.*

**Ключевые слова:** *воспитание, педагогическая деятельность, субъект, педагог, профессиональные умения, культура, самообразование, педагогическое мастерство, развитие личности.*

\*\*\*\*\*

Педагогическая деятельность – это структура действий, которые приводят учебно-воспитательную деятельность учителя к результату. Умение учителя управлять на основе педагогической профессии.

Педагогические действия состоят из следующих структур: цель действия, объект действия, субъект действия, средство действия. Указанные структуры действия реализуются в связанном между собой комплексе, в котором также присутствуют компоненты действия. Рассматривая отдельно цель, объект, субъект и средства действий, являющиеся также компонентами указанных действий: цель действия – всестороннее воспитание подрастающего поколения. Комплексное проведение является целостным сочетанием нравственного, трудового, эстетического, физического, экономического, экологического, умственного воспитания. Комплексное проведение воспитательной работы позволяет в одно и то же время влиять как на сознание, так и на поведение воспитанников, их жизнедеятельность.

Всестороннее развитие личности предполагает развитие у подрастающего поколения всех способностей в самых разнообразных сферах жизнедеятельности: производственной, общественно-политической, духовно-нравственной.

Объект деятельности – объективную основу формирования людей составляют факторы, не зависящие от воли и сознания людей, такие как материально-техническая база общества, общественные отношения, сферы быта, природная среда и врожденные качества – символы человека [1, 76].

Все, с чем соприкасается человек – люди, вещи, природа и окружение явления окружающей общественной жизни все это накладывает отпечаток на его сознание и поведение, на его духовные черты. Человек формируется как активный член общества. Таким образом, каждый человек выделяется своими неповторимыми индивидуальными особенностями. Поэтому человеку требуется умение организовывать педагогическую деятельность на основе творчества.

На воспитание ребенка также влияют объективные условия педагогической деятельности, окружающая жизнь. Поэтому в воспитательной работе целесообразно проводить воспитательную работу с распределением, связанным с окружающей объективной жизнью.

Субъектами деятельности являются педагоги, семья, педагогический коллектив и общество, оказывающие влияние на воспитание воспитанников и подростков.

Внутришкольное воспитание детей, организующее учебную работу основная личность учителя. Большое влияние оказывают педагогические действия учителя, его знания, умения,

методы и приемы обучения и воспитания. Можно сказать, что педагоги, которые достойно, рационально, продуктивно воспитывают настоящих детей, являются опытными умелыми педагогами, занимающимися самосовершенствованием, обладающими богатыми нравственными качествами.

К средствам педагогической деятельности относятся: учеба, труд, игра, общение. Каждый педагог по своему усмотрению руководствуется этими инструментами в воспитательной работе. Например, А. С. Макаренко в своих действиях использовал «труд» как средство воспитания [2, 53]. Зная особенности каждого учащегося, ему удалось найти в их сердцах результат трудового обучения и направить «трудных» учеников на правильный путь. Сумел воспитать их любовь к труду. Некоторые педагоги умели использовать в качестве средств деятельности совместное коллективное обучение, организацию других совместных действий. Например, Московский учитель В. А. Караковский использовал коллективное обучение как средства воспитательной работы. Такой выбор осуществляется в зависимости от их навыков и возможностей [3, 98].

Педагогические ценностные качества, которые самоориентируют и организуют педагогическую профессиональную деятельность относятся к системе педагогических умений. Педагогическое мастерство подразделяется на следующие системы: гуманистическая направленность в педагогической деятельности, профессиональная компетентность, адаптивность к педагогической деятельности, педагогическая техника.

Данное педагогическое мастерство осуществляется системно взаимосвязанно.

а) гуманистическая направленность в педагогической деятельности. Гуманистическая направленность в педагогической деятельности требует, чтобы воспитатели, учителя совершенствовались в построении нравственно-гуманных отношений с детьми. Система гуманистической направленности требует наличия у педагогов стратегии и тактики сотрудничества с детьми, гуманно-нравственных, любящих отношений демократической направленности. Л. Н. Толстой говорил: «Если учитель свою любовь к детям умеет продолжать с педагогической деятельностью, то он зрелый учитель» [4, 26].

Гуманистическая направленность в педагогической деятельности создает ценнейшие ориентиры. Это следующие:

1. Познание себя как умелого педагога.
2. Наличие педагогического воздействия.
3. Любовь к детям, к детскому коллективу,
4. Наличие склонности к сотрудничеству.
5. Наличие цели, гуманистической, стратегии, тактики педагогической деятельности.

б) профессиональное образование, грамотность. Фундаментальной основой педагогического профессионального мастерства является профессиональное образование. Профессиональное мастерство учителя – во-первых, базируется на глубоком, основанном знании предмета, который он преподаёт, а во-вторых, на знании предмета. Специфика профессионального образования заключается в его комплексности: к нему относятся знания, содержание, метод его обучения, принцип его организации.

Комплексность профессионального образования он формирует сознательное правило профессионального образования принцип – порядок. Профессиональное образование является теоретическим, технологическим, методическим. Его строит каждый педагог в соответствии со своим опытом, на основе научных знаний видит его закономерности.

в) склонность к педагогической деятельности. Еще один важный тип систем педагогического мастерства – склонность к педагогической деятельности. Психологически мы знаем, что предрасположенность, связанная с познанием – это возрастание чувственного вкуса человека к определенному предмету, объекту, действию. Можно назвать различные чувства, ведущие наклонности, проявляющие склонность к той же педагогической деятельности:

- проявлять энтузиазм в общении с людьми, умение ладить с людьми, проявлять склонность к коммуникативным отношениям с людьми.
  - профессиональной дальновидности, склонности, наблюдательности.
  - динамизм личности – способность замечать эмоциональную устойчивость, чувство внутреннего воздействия, чувство волевого воздействия, логическое убеждение.
  - эмоциональная стабильность владеть собой, уметь регулировать свои наклонности.
- Уметь ориентироваться в ситуациях и принимать правильные решения.
- защита оптимизма, ориентация учащихся на надежду на будущее, веру.

г) Техника деятельности педагога. Другой тип систем педагогического мастерства – педагогическая техника. Педагогическая техника – это умение организовывать педагогическую деятельность. В педагогическом техническом умении два вида знаний. Первое – умение педагога управлять собой, второе – умение оказывать взаимовлияние для реализации педагогической задачи.

Во-первых – педагог умеет управлять своим телом, миром эмоциональных ощущений, техникой речи.

Во-вторых – способность педагога к дидактической самоорганизации, осуществлению взаимной гармонии. Как мы указали выше системы педагогического мастерства подчеркивая его функции, мы приходим к выводу, что:

- Педагогическое мастерство – системный процесс.
- Добивается продуктивного успеха в педагогической деятельности.
- Придает работе новое качественное содержание.
- Формирует педагогическую профессиональную позицию.

Системы педагогического мастерства – это процесс, выражающий педагогическую направленность, предрасположенность, знания, умения:

- мерой педагогического мастерства.
- педагогическая целеустремленность, направленность.
- воспитательной, образовательной деятельности.
- сочетаемость в умении применять методы, средства.
- приобретение творческого характера содержания деятельности.

Каждая из вышеперечисленных систем навыков имеет свой определенный критерий развития, уровень развития.

Задача вузов состоит в том, чтобы студенты освоили первый уровень специальности. т.е. необходимо совершенствовать профессиональную направленность, профессиональное образование, предрасположенность, деловую технику. Затем он должен постепенно достичь своего высшего уровня, оттачиваясь на практике. В свое время А. С. Макаренко говорил, что уровень педагогического профессионального мастерства до сих пор не достиг высокого уровня [5, 112]. В связи с обновлением социальной общественной жизни должен развиваться и уровень профессионального педагогического мастерства.

Задачами развития педагогического профессионального мастерства являются: педагогическое образование, адаптация к педагогической профессии, овладение ситуациями, овладение психологическим состоянием детей.

Педагогические задачи – это важнейшая проблема педагогического мастерства, так как педагогические задачи, мышление педагогической ситуации, решение ее в новой ситуации. Так начинается умение учителя понимать проблему, анализировать ситуацию, правильно ее решать. Воспитание, обучение учительскому мастерству осуществляется в высших педагогических учебных заведениях в первую очередь в связи с изучением дисциплин, связанных с отдельной профессией: педагогики, психологии, методики. Поэтому на основе этих дисциплин необходимо повысить мотивацию студентов к изучению данной дисциплины, а также сделать целью овладение студентами высшей профессиональной специальностью. Приобщение к учительскому мастерству должно стать центральным объединяющим аспектом общего воспитательного воспитания.

Изучение курса "Основы педагогического мастерства" дает результаты, руководствуясь следующими принципами:

- руководствоваться принципом построения целостного отношения. Следовательно, сочетание теоретических вопросов с практикой. Он включает в себя обсуждение материала как дискуссии, тренировки, активацию мыслительной операции, построение схемы, конспекта, тезиса и т. д.
- принцип активного общения заключается в организации различных игр, демонстраций, соревнований, фрагментации. Вовлечение самих студентов в организацию урока. Студенты должны уметь осваивать педагогическую деятельность, учиться поэтапно. Например, студенты I-го курса должны овладеть культурой речи, научиться приемам общения, следить за своей внешностью, одеваться, и т.д.
- Самостоятельного освоения отдельных дисциплин в процессе обучения. Аспектное отношение – ориентация на профессию, ориентация на основу педагогического мастерства.
- Принцип связи знаний и умений. Практический заказ.
- Принцип педагогизации педагогических учебных заведений – ориентация учебно-воспитательного процесса на овладение педагогическим мастерством. Студентов нужно привлекать в различные кружки, клубы, студии. Необходимо привлекать их к проведению Дня учителя, организации педагогического чтения, конференции, пропаганде воспитания педагогов-новаторов. Проведение вечеров на различные темы: например, «Школа будущего начинается сегодня». Преподаватели вузов, учителя школ, студенты могут быть подготовлены и подготовлены умелыми педагогами, которые будут заниматься только на совместном уровне.

Эстетическое чувство – основная составляющая педагогического мастерства. Просто в виде сообщения ни одно впечатление, ни ощущение, ни сухое обучение, ни голая речь, ни пропаганда – в учебном процессе не дают никакого эффекта. Поэтому необходимо уметь

создавать силу обучения, воспитания, привлекать к себе чувства учащегося. Способы создания такого эстетического ощущения зависят от процесса доставки его источника. Нам известно, что сами чувства бывают положительными и отрицательными. Положительно связано с различными психофизиологическими состояниями. Они связаны с мыслью, волей, нравственностью, образованием, культурой. Чувство можно разделить на два. Первое чувство – это биологическое чувство – это чувство, которое есть у всех животных. Второе чувство – это чувства, присущие людям. Возникшие в связи с социологическими условиями общественной жизни чувства К. Маркс обозначил проблему целостного объединения: «С одной стороны, создание человеческого чувства – человечности, с другой – человеческого чувства».

Педагогика, психология ставят проблему дифференциации человеческих чувств по дисциплинам на основе педагогических, психологических наук. То есть моральное чувство, труд интеллектуально практическое, эстетическое чувство. Все это можно комбинировать в зависимости от содержания и говорить об эстетическом чувстве, так как времена возникновения эстетического чувства: труд, игра, искусство, религия, отношения между людьми.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Балашов Л.Е. Мир глазами философа. (Категориальная картина мира). М., 1997 – 293 с.
2. Макаренко А.С. Собрание сочинений в 5-и томах. – М.: «Просвещение», 1971. – Т. 4. – 370 с.
3. Караковский В. А. Воспитание эффективно, если оно системно // Воспитательная система. – 2005.
4. Роллан Р. Жизнь Толстого // Ромен Роллан. Собр. соч. – М.: Гослитиздат, 1954. – Т. 2: «Жизни великих людей». – С. 219—368.
5. Макаренко А.С. Педагогические сочинения: в 8 т. М., 1984. Т. 5. С. 8.

#### TEACHER AS A SUBJECT OF YOUTH EDUCATION

**Ansabayeva A.D.**

*The article is devoted to the teacher as a subject of youth education. The author shows the high importance of this problem in the context of the teacher's understanding of the main characteristics of activity: subjectivity, purposefulness, motivation, awareness, activity and objectivity. Being a subject of education, a professional teacher, according to the author, perceives everything that happens in society through the prism of a goal. The content of his activity is manifested in the expedient change and transformation of the object of education by him. The author of the article emphasizes that, taking into account the specifics of education, the interaction of subjects and objects of activity on the value understanding of life requires a high level of general culture of the teacher, continuing education, activity in the development of professional skills. The position of the teacher as a subject of education presupposes his ability to be responsible for the course and results of the activities of education, and hence the possession of tools for their assessment.*

**Keywords:** education, pedagogical activity, subject, teacher, professional skills, culture, self-education, pedagogical skills, personality development.

УДК 37

## ИННОВАЦИОННЫЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ РАЗВИТИЯ СИСТЕМЫ ШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

**Боровицкая Юлия Витальевна**

*Доцент кафедры педагогики, психологии и социальной работы.  
ФГАОУ ВО «Волгоградский государственный университет»  
[heida@mail.ru](mailto:heida@mail.ru)*

*Данная работа раскрывает сущность реализации инновационных педагогических технологий в различных образовательных организациях. Автор исследует возможность включения данных технологий в содержание образования с учетом современных ФГОСов, а также их эффективность.*

*В статье анализируется опыт инновационной деятельности в одной из школ, изучаются критерии эффективности и их выполнение. Исследуется оптимизация учебного процесса, возможности повышения мотивации обучающихся, а также специфика образовательного пространства современных образовательных организаций.*

*Работа дифференцирует инновационные технологии и возможность их включения в различные элементы системы образования (общего и дополнительного). Выявляются особенности использования подобных технологий при изучении различных учебных предметов, а также в контексте формирования межпредметных и универсальных компетенций как важнейших образовательных результатов.*

*Внедрение инновационных технологий в образовательный процесс современной школы предоставляет много преимуществ, но и встречает некоторые сложности в ходе реализации. Исходя из этого, целью исследования определено изучение специфики реализации инновационных технологий в школьном образовании. Объект работы- это особенности современного образовательного процесса в школе, предметом являются инновационные технологии в образовании.*

**Ключевые слова:** *инновации, система образования, проектная деятельность, педагогические технологии, образовательный инжиниринг, цифровизация, активное обучение, педагогическое сотрудничество, наставничество, учебный процесс, субъектная позиция, ФГОСы*

\*\*\*\*\*

Актуальность данной проблематики отражается не только в научных исследованиях, но и в педагогической практике, которая осуществляется, с одной стороны в соответствии с требованиями современных ФГОСов, с другой – обусловлена запросами рынка труда, изменяющимися образовательными потребностями учащихся.

Это подчеркивает необходимость включения в учебный процесс инновационных технологий, которые позволяют оптимизировать обучение (цифровые, интерактивные технологии, проектное обучение и пр.). Подобные технологические изменения позволяют повысить учебную мотивацию обучающихся, сделать более интересным содержание различных учебных дисциплин, а также расширить возможности внеурочной деятельности и дополнительного образования.

На настоящий момент также актуален вопрос о понятии инновационных технологий, сравнении их с традиционными и определении критериев инновационности. При этом важно понимать специфику дифференциации способов и методов педагогической деятельности в контексте преподавания предметов различных циклов (естественнонаучного, гуманитарного, точных дисциплин). Инновационные технологии в современной школе должны учитывать не только требования общества, но и различия в образовательном уровне, возможностях и запросах обучающихся.

В контексте вышесказанного целью исследования определено изучение специфики реализации инновационных технологий в школьном образовании. Объект – работы- это



особенности современного образовательного процесса в школе, предметом являются инновационные технологии в образовании.

Чтобы указанная цель была достигнута, необходимо решить следующие исследовательские задачи:

Конкретизировать сущность и содержание понятия «инновационные технологии»;

Определить специфику их реализации в процессе школьного образования;

Изучить опыт включения инновационных технологий в учебный процесс в школе.

Методы и методология

Основным методом нашей работы является теоретико- методологический анализ источников по данной проблематике. Литература, выбранная в качестве методологической базы, посвящена общим вопросам включения педагогических инноваций в образовательную деятельность (О. В. Буховцева, Л. А. Колесникова, С. А. Джумаева и др.). отдельным направлениям реализации инновационных технологий (З. П. Рахмонов, О.Л. Мохова, Н.И. Мерззликина), а также раскрытию содержания различных технологий (М. В. Груздев, И. Ю. Тарханова, О. А. Матусевич). Анализ данных публикаций позволит нам всесторонне изучить исследовательскую проблематику, а также сделать выводы по работе.

Следующим методом исследования является практический, отражающий опрос, беседу и анализ деятельности одного из образовательных учреждений.

Базой практического исследования нами определена МКОУ «Дубовоовражская СШ» Светлоярского муниципального района Волгоградской области.

Результаты и их обсуждение

Современная система образования проходит процесс динамичной и содержательной трансформации, меняются образовательные потребности и дифференцированные запросы обучающихся. Поэтому эффективность обучения зависит от множества факторов: стиля преподавания, объема информации и, безусловно, педагогических технологий.

Современное общество, как отмечают О.Л. Мохова, Н.И. Мерззликина, Н.И. Львова, готовит обучающихся к непредсказуемому будущему [6] и в контексте этого важно понимать, что технологический компонент образовательного процесса играет важную роль в повышении качества обучения, становлении образовательных результатов. Если не обеспечить должное качество образовательного процесса, то в ближайшее время, как отмечают некоторые исследователи (О.Л. Мохова, Н.И. Мерззликина) в большинстве сфер человеческой жизнедеятельности будет отмечен дефицит высококвалифицированных кадров и недостаток специалистов.

В условиях необходимости формирования универсальных компетенций (коммуникативной, критического мышления, командного взаимодействия и др.) важно, чтобы качество обучения было отражено не только в формальных критериях оценивания, но также еще и в глубине знаний, возможности использования в практической деятельности.

Большинство профессий и направлений современной жизни требуют от специалистов таких умений и навыков, которые будут полезны в профессиональной деятельности вне зависимости от специализации. Подобные требования обуславливают необходимость внедрения таких образовательных технологий, которые будут интересны, востребованы и эффективны.

Достижения науки и техники позволяют использовать технологические новшества, инновации, которые позволяют обеспечить условия для эффективного овладения знаниями, умениями и практическими навыками учебной и научно- исследовательской деятельности.

Говоря об инновационных технологиях, необходимо конкретизировать вопрос инновационности. Современное общество развивается такими темпами, что те технологии, которые вчера считались новейшими, на сегодняшний момент уже можно классифицировать как традиционные, зарекомендовавшие себя как актуальные и результативные. Именно поэтому в контексте инновационности важно говорить о тех аспектах, которые обеспечивают удовлетворение образовательных потребностей обучающихся, а также запросов рынка труда в отношении конкурентоспособных специалистов.

Включение инновационных технологий в современное школьное образование обусловлено требованиями ФГОСов, которые отражают в своем содержании не только классические педагогические теории, но и необходимость инновационного подхода к преподаванию различных предметов. Такие исследователи как Н.И. Львова, Ю.М. Мухина [6] отмечают, что инновационные образовательные технологии должны быть направлены на:

- формирование научного мировоззрения обучающихся и осуществление не только учебной, но и научно- исследовательской, поисковой деятельности;

- становление универсальных и межпредметных компетенций, которые в дальнейшем позволят успешно реализовываться в профессиональной сфере;

- организацию комфортного образовательного пространства и создание условий для полноценного самовыражения учащихся в учебной, внеурочной деятельности и дополнительном образовании;

- возможность изучения результативности обучения не только в процессе формального оценивания, но и при помощи выполнения практических и научно-исследовательских работ.

Данные направления обуславливают необходимость поддержки инновационных технологий на уровне государства, определяя различные образовательные цели и задачи. Именно поэтому в последнее время разрабатывается множество федеральных и региональных программ, которые обеспечивают административную, финансовую и техническую поддержку включения инновационных технологий в образовательный процесс.

Приоритетным в данном ключе является долгосрочный Федеральный проект «Образование», включающий несколько подпроектов, направленных на совершенствование технологического обеспечения различных предметных областей: «Цифровая образовательная среда», «Точка роста», «Билет в будущее» и пр. Каждый из этих подпроектов отражает инновационный аспект в образовании и обязательно основывается на научных и цифровых методах и технологиях их реализации в общем и дополнительном образовании.

В контексте инновационности в современном образовании говорят о нескольких важнейших принципах:

Цифровизация отражает внедрение цифровых и информационных технологий во все сферы образования. Использование гаджетов, проекторов и компьютеров на уроках уже не является инновационным, а в данном случае важны такие направления как использование образовательных платформ, онлайн обучение. Интерактивные технологии с использованием искусственного интеллекта - все то, что не только предоставляет обучающимся необходимый материал, но и активизирует их самостоятельную поисковую деятельность;

Научность способствует трансформации учебного процесса в научно-исследовательскую деятельность, технологию становления личности обучающегося-исследователя. В этом случае эффективно выполнение индивидуальных и групповых образовательных проектов, исследовательских программ, полевых работ и экспериментов с использованием различных, в том числе, и цифровых средств обучения;

Универсальность отражает возможность реализации инновационных технологий вне зависимости от предметной области, уровня образования. Инновационные технологии должны быть доступны на любом этапе образования, на уроке, факультативе, элективном курсе или занятии кружка, детского объединения.

Активная субъектная позиция является главным принципом, без которого не будут работать все вышеуказанные. Какими бы информативными и эффективными ни были инновационные образовательные технологии, но если мотивация обучающихся будет низкой, детям неинтересно, а учителю сложно вести занятие, то результативность будет сведена к минимуму.

В качестве одних из наиболее интересных инновационных образовательных технологий отечественные авторы выделяют образовательный инжиниринг (М. В. Груздев, И. Ю. Тарханова, Н. В. Энзельдт) и технологии, включающие активное обучение (О. А. Матусевич).

Образовательный инжиниринг отражает построение индивидуального образовательного маршрута обучающегося, который включает не только объем и глубину необходимой информации, определение учебных целей и задач, но и саму траекторию обучения. В данном случае речь идет не о ступенях образования: детский сад, школа, колледж и вуз, а о создании комплексной системы мероприятий в общем и дополнительном образовании

Образовательный маршрут предполагает включение в сопровождение обучающегося комплекса специалистов (учителя-предметники, педагоги дополнительного образования, психологи и пр.), что позволяет реализовывать технологию наставничества, трансформирует функции учителей в тьюторские, что также является инновацией.

Подобные нововведения только начинают свою реализацию в последние несколько лет и поэтому интересно рассмотреть опыт включения инновационных образовательных технологий в деятельность образовательных учреждений на примере одной из школ Волгоградской области.

В качестве инновационной площадки по реализации Федерального проекта «Точка роста» МКОУ «Дубовоовражская СШ» функционирует с начала 2023 года. Всего на базе центра обучается 110 учащихся с 5 по 11 класс.

Данный центр предполагает реализацию инновационных образовательных технологий в области цифровых, естественнонаучных и технических дисциплин.

Этот проект интегрирует технологии общего и дополнительного образования, реализующиеся на уроках, во внеурочной деятельности, а также на занятиях дополнительного образования.

Технологии активного обучения, которые являются основой в работе данного проекта, используются на уроках по робототехнике, химии, биологии, физики, а также в преподавании дисциплин гуманитарного цикла. Концептуальной идеей реализации данного проекта является объединение науки и практики, когда педагоги вооружают обучающихся на уроках знаниями, а затем на занятиях в детских объединениях дополнительного образования апробируют практические навыки в создании проектов по робототехнике, лабораторных экспериментах по физике и химии.

Предложенная система непрерывного образования позволяет формировать у учащихся не только предметные, но и универсальные компетенции, предполагающие реализацию в практической деятельности, возможность создать реальные творческие продукты и продемонстрировать его окружающим. После уроков физики и математики на занятиях по робототехнике, к примеру, обучающиеся конструируют и программируют роботов на базе комплектов «Клик», «Arduino», «Lego Mindshtorm». Затем с собранными роботами ребята участвуют в соревнованиях, которые проводятся детским технопарком «Кванториум», Волгоградским государственным политехническим университетом, что создает ситуации успеха, позволяющие почувствовать актуальность и востребованность результатов их научно-исследовательской деятельности.

Кроме того, инновационные цифровые технологии позволяют организовывать онлайн лекции, межрайонные конференции и телемосты с участием педагогов, обучающихся и студентов из других городов и регионов.

В проекте задействованы такие виды инновационных технологий как: цифровые, научные, активное обучение, образовательный инжиниринг и пр.

По результатам мониторинга, проведенного в конце 2022-2023 уч. г. обучающиеся, которые принимали участие в деятельности «Точки роста» показали следующие результаты:

- на 5,4% выше оценки по ВПР по математике;
- на 4,9% выше оценки по ВПР по биологии;
- на 3,1% выше оценки по СПР по физике.

Данные показатели приведены в сравнении с оценками тех обучающихся, которые не занимаются в рамках Центра «Точка роста». Кроме того, оценками эффективности работы центра можно назвать множество призовых мест в конкурсах и соревнованиях, проводимых детским Технопарком, ассоциацией робототехники, Волгоградским государственным политехническим университетом.

В контексте реализации инновационных технологий в школьном образовании нами был выявлен ряд проблем, которые препятствуют полноценной их интеграции в процесс обучения:

- мотивационная неготовность педагогов к реализации инновационных технологий, отсутствие желания на временные, интеллектуальные затраты при подготовке к занятиям с использованием инновационных технологий;
- недостаточный уровень профессиональной компетентности в контексте работы с новым оборудованием и использованием инновационных технологий. Не всегда есть возможность прохождения курсов, получения консультаций по интересующим вопросам. Особенно это осложнилось ситуацией импортозамещения, когда работать пришлось с российскими комплектами робототехники, не имеющими аналогов;
- сложность восприятия обучающимися информации в ходе реализации инновационных технологий. Дети и подростки привыкли воспринимать традиционную форму подачи материала и поэтому интерактивный, цифровой форматы достаточно сложны для принятия и усвоения.

Подобные трудности определяют актуальные направления дальнейшего развития педагогической науки и практики в контексте использования инновационных образовательных технологий.

В заключение необходимо отметить, что инновационные технологии на настоящий момент являются неотъемлемым компонентом современного образовательного процесса. Они способствуют формированию универсальных и межпредметных компетенций, повышают эффективность образовательного процесса. Однако, в процессе исследования было выявлено несколько спорных моментов, которые мы можем определить в качестве перспектив дальнейшей работы:

- противоречивость определения «инновационные технологии» обусловлена стремительной динамикой развития научно-технического прогресса и для того, чтобы классифицировать технологию в качестве инновационной, необходимо разработать ряд определенных критериев;
- несогласованность компонента инновационности технологий с уровнем профессиональной компетентности педагогов, которые не готовы реализовывать данные способы и методы педагогического воздействия;

- неоднозначность продолжения интеграции данных технологий в образовательном процессе после окончания действия программ и проектов и прекращения финансирования.

Одним из основных эффективных решений нам представляется участие образовательных учреждений по различным направлениям национального проекта «Образование», что дает возможность обучения педагогов, поиска новых технологий, а также материально-технического обеспечения учреждения.

Кроме того, необходима тесная связь науки с практикой, которая позволит разрабатывать и апробировать инновационные технологии непосредственно в практической образовательной деятельности.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Буховцева О. В., Колесникова Л. А. Педагогические инновации в современной системе школьного образования // Вестник ПГУ им. Шолом-Алейхема. 2023. №4 (53). С. 14-24.
2. Груздев М. В., Тарханова И. Ю., Энзельдт Н. В. Образовательный инжиниринг: концептуализация понятия // Ярославский педагогический вестник. 2019. №5. С. 8-15.
3. Джумаева С. А. Хайруллаева М. Хайрулло Кизи Педагогические инновации в современной системе образования // Научные исследования. 2019. №3 (29). С. 38-39.
4. Джангабаева Д. Р., Дилшода А. Кизи А. Роль педагогических инновационных технологий в оптимизаций учебного процесса // Academic research in educational sciences. 2022. №7. С.96-101.
5. Матусевич О. А. Стратегия активного обучения как инновационная педагогическая технология // Высшее техническое образование. 2012. №8 (155). С. 169-172.
6. Мохова О.Л., Мерзликина Н.И., Львова Н.И., Мухина Ю.М. Формирование инновационных предпосылок для инструментального сопровождения учебного процесса // Управление образованием: теория и практика. 2022. №2 (48). С. 124-132.
7. Оганисян Л.А., Мищенко Ю.А. Инновационные педагогические технологии в современной школе // Таврический научный обозреватель. 2015. №3-1. С. 47-50.
8. Рахронов З. П. Целенаправленное использование инновационных технологий в образовательном процессе // Ученые записки Худжандского государственного университета им. академика Б. Гафурова. Гуманитарные науки. 2022. №3 (72). С. 131-137.
9. Семенова А. А. Проектирование образовательного процесса с учетом «зоны ближайшего развития» в современных условиях как проблема педагогической психологии // Педагогическое образование в России. 2022. №5. С. 170-178.
10. Шилова Н. В. Метод проектов как инновационная педагогическая технология // Проблемы современного педагогического образования. 2023. №78-4. С. 277-280.

## INNOVATIVE PEDAGOGICAL TECHNOLOGIES IN EDUCATIONAL ORGANIZATIONS AT THE PRESENT STAGE OF DEVELOPMENT OF THE SCHOOL EDUCATION SYSTEM

**Borovitskaya Yu.V.**

*This work reveals the essence of the implementation of innovative pedagogical technologies in various educational organizations. The author explores the possibility of including these technologies in the content of education, taking into account modern federal State Educational Standards, as well as their effectiveness.*

*The article analyzes the experience of innovation activity in one of the schools, examines the criteria of effectiveness and their implementation. The optimization of the educational process, the possibilities of increasing the motivation of students, as well as the specifics of the educational space of modern educational organizations are investigated.*

*The work differentiates innovative technologies and the possibility of their inclusion in various elements of the education system (general and additional). The features of the use of such technologies in the study of various academic subjects, as well as in the context of the formation of interdisciplinary and universal competencies as the most important educational results are revealed.*

*The introduction of innovative technologies into the educational process of a modern school provides many advantages, but also encounters some difficulties during implementation. Based on this, the purpose of the study is to study the specifics of the implementation of innovative technologies in school education. The object of the work is the features of the modern educational process at school, the subject is innovative technologies in education.*

**Keywords:** *innovation, education system, project activity, pedagogical technologies, educational engineering, digitalization, active learning, pedagogical cooperation, mentoring, educational process, subject position, Federal State Educational Standard.*

УДК 378

## АНАЛИЗ ПОНЯТИЯ «ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ТЕХНОЛОГИЯ» В КОНТЕКСТЕ СОВРЕМЕННОЙ ДИДАКТИКИ

**Мельничук Виктор Алексеевич**

Кандидат военных наук, доцент кафедры деятельности  
ОВД в особых условиях,  
Санкт-Петербургский университет МВД России  
[melvic70@mail.ru](mailto:melvic70@mail.ru)

*В данной статье автор представляет анализ понятия «педагогическая технология» в контексте современной дидактики. В современном образовательном процессе педагогическая технология играет важную роль, поскольку обеспечивает эффективное использование современных информационно-коммуникационных технологий и методов обучения для достижения образовательных целей.*

*В статье проводится обзор различных подходов и концепций, связанных с педагогической технологией, включая традиционные методы преподавания, инновационные методики и современные образовательные технологии. Анализируются основные принципы, преимущества и ограничения педагогической технологии, а также их влияние на результаты обучения и развитие обучающихся.*

**Ключевые слова:** педагогическая технология, современная дидактика, информационно-коммуникационные технологии, методы обучения, критическое мышление, образовательная среда, творческий потенциал.

\*\*\*\*\*

Анализ опыта проведения занятий по дисциплинам служебно-профессиональной подготовки, накопленный профессорско-преподавательским составом в образовательных организациях МВД России, дает основание утверждать, что все они используют педагогические технологии на основе здравого смысла, для чего применяют определенные формы занятий (лекция, семинар и т.п.), различные методы их проведения, доступные средства обучения (учебники, презентации, модели и т.п.) с учетом условий существующей образовательной среды. Они готовят учебно-методические материалы, необходимые для спроектированного учебного курса (отдельного занятия), методические разработки и учебные материалы. При этом любой из них в ходе образовательной деятельности прогнозирует возможную оценку качества результата обучения. Все эти действия в совокупности могут характеризоваться категориями «педагогическая технология» или «технология обучения» [1,2]. В связи с этим проблематика технологизации образовательной деятельности, обоснования и разработки инновационных педагогических технологий требует особого внимания со стороны научно-педагогических кадров.

Основная часть

В современных научных исследованиях вопросам изучения понятий категорий «педагогическая технология» и «технология обучения» уделяется очень много внимания со стороны учёных разных стран мира. Результаты этих исследований нашли свое отражение в научных статьях, монографиях учебниках и другой литературе.

Термин «технология» имеет широкий смысл и используется в различных областях, включая науку, инженерию, производство и образование [3]. В контексте данной темы, педагогическая технология относится к использованию и применению современных образовательных и информационно-коммуникационных технологий в процессе обучения и взаимодействия между преподавателем и обучающимися.

Технология в педагогике включает в себя разработку и применение методов, приемов и инструментов, основанных на научных исследованиях и инновационных подходах, с целью обеспечить более эффективное и качественное образование. Педагогическая технология может включать использование компьютеров, интерактивных досок, программного обеспечения, мультимедийных ресурсов, онлайн-платформ и других технологических средств для создания интерактивных и стимулирующих учебных ситуаций.

Педагогическая технология также охватывает проектирование и организацию учебных материалов, выбор и адаптацию образовательных программ, оценку и мониторинг учебного процесса с использованием современных технологий. Целью педагогической технологии

является создание благоприятной и эффективной образовательной среды, способствующей активному и глубокому обучению, развитию навыков критического мышления, творчества и сотрудничества среди обучающихся.

В настоящее время понятие «технология» в абстрактном смысле относится к знаниям и способам достижения целей, которые определяются научным знанием и общественной эффективностью. Проще говоря, технология представляет собой систему представлений и действий, направленных на рациональное осуществление практики. Таким образом, педагогическая технология может быть научно обоснованным алгоритмом или методикой, применяемой в педагогической науке или являющейся ее результатом.

Исходя из представленного, можно сказать, что педагогическая технология представляет собой внедрение системного подхода в педагогическую практику. Системный подход позволяет исследовать педагогический процесс как сложную систему, анализировать его развитие и оценивать эффективность системы в целом.

Однако в современной педагогике отсутствует единое понимание этой категории. В различных областях, например, при подготовке специалистов [5] для силовых структур в армиях НАТО, используются разные педагогические теории (бихевиоризм, когнитивизм, личностно-мотивационный подход), которые различным образом трактуют сущность обучения и достижение его эффективности. Это приводит к различным интерпретациям педагогических технологий.

В отечественной педагогике А.С. Макаренко внес значительный вклад в развитие идеи технологичности педагогики. Он ввел понятие «педагогическая техника», которое шире, чем просто использование различных средств воздействия на учащихся. Педагогическая техника, по его представлению, также включает в себя технологичность самого воспитательного процесса.

Наследие А.С. Макаренко оказало значительное влияние на развитие педагогической науки и практики [6] в России. Его идеи о технологичности воспитательного процесса и необходимости учета различных факторов при планировании и реализации образования продолжают оставаться актуальными и находят свое отражение в современных педагогических подходах и методиках.

Таким образом, понятие педагогической технологии остается неоднозначным в современной педагогике. В различных контекстах оно может трактоваться по-разному, отражая различные подходы и методы образования. Однако идеи системного подхода, разработанные в рамках педагогической технологии, а также вклад А.С. Макаренко, по-прежнему имеют значение и предоставляют возможности для развития эффективных практик и подходов в образовании.

В 80-х годах прошлого века было возвращено внимание к разработке проблематики педагогической технологии, несмотря на то, что в педагогической науке уже были проведены фундаментальные исследования в этой области. Различные труды на эту тему стремились осветить процессуальную сторону обучения с учетом последних научных достижений. Однако, несмотря на многолетние исследования, понятие «педагогическая технология» имело разные определения и статусы. Оно рассматривалось как педагогическая наука, занимало промежуточное положение между наукой и практикой, либо связывалось с проектированием обучения.

Действительно, в определении понятия «педагогическая технология» существовали разные подходы [7] и трактовки. Некоторые авторы сосредотачивались на технических аспектах и видели педагогическую технологию как инструментальный, включающий использование различных технических средств обучения. Они подчеркивали, что эффективность обучения может быть повышена благодаря применению современных технологий и инновационных подходов. В таком понимании педагогическая технология связана с технизацией и использованием технических новинок в образовательном процессе.

Другие авторы подходили к понятию «педагогическая технология» с научной точки зрения [8]. Они рассматривали ее как применение научных принципов, закономерностей и методов в практике обучения. Педагогическая технология в этом понимании была тесно связана с научным обеспечением практики подготовки специалистов и использованием результатов педагогических исследований. Основная идея заключалась в том, что разработка и применение педагогических технологий должны основываться на научных принципах и эмпирических данных.

В обоих подходах педагогическая технология рассматривается как средство оптимизации образовательного процесса и повышения его эффективности. Однако акцент делается на различных аспектах: технической оснащенности и инновациях или научном обеспечении и научных принципах. Оба подхода имеют свое место в истории и развитии педагогической технологии и способствуют разнообразию подходов и методов в образовании.

Важно отметить, что педагогическая технология включает не только технические аспекты, такие как инструменты и ресурсы, но также учитывает личностные особенности обучающихся и их взаимодействие в процессе обучения. Это подчеркивает значимость адаптации методов и

средств обучения к потребностям и особенностям учащихся, чтобы обеспечить требуемый уровень эффективности образования.

Также интересно отметить, что некоторые подходы к педагогической технологии уделяют внимание процессу проектирования и практическому применению педагогических средств для достижения образовательных целей. Это подтверждает роль педагогической технологии как инструмента для организации и структурирования образовательного процесса с учетом педагогических принципов и закономерностей.

В целом, понимание педагогической технологии как системы, включающей цели, методы, средства, закономерности и принципы обучения и воспитания, подчеркивает ее роль в достижении эффективности и оптимизации образовательного процесса. Это означает, что педагогическая технология служит основой для разработки и реализации практических стратегий и методов обучения, направленных на достижение желаемых результатов в образовании.

Анализ различных определений педагогической технологии показывает, что она может включать в себя разные аспекты и быть представлена как технико-инструментальный подход, функционально-процессуальный подход и другие направления, которые отражают развитие и обогащение содержания технологии в образовании.

Таким образом, педагогическая технология включает в себя методы, приемы, средства и подходы, которые применяются для организации образовательного процесса с целью достижения оптимальных результатов обучения и развития обучающихся.

При организации образовательного процесса с использованием педагогической технологии, преподаватели учитывают организационную структуру образовательной деятельности и особенности конкретных учебных дисциплин. Они также ориентируются на цели и содержание образовательных программ, соответствующие образовательным стандартам и требованиям модели специалиста.

Масштабы организуемого процесса обучения определяются исходными установками, которые могут быть разнообразными. Например, преподаватель может ориентироваться на социальный заказ, то есть на потребности и ожидания общества в отношении определенных знаний и навыков. Он также учитывает образовательный стандарт, который определяет требования к содержанию и результатам обучения. Модель специалиста указывает на необходимые компетенции и навыки, которые должны быть развиты у студентов. Кроме того, цели и содержание профессионального образования также влияют на организацию образовательного процесса и выбор соответствующих педагогических технологий.

Таким образом, педагогическая технология в образовательной практике используется для создания эффективной структуры обучения и развития, учета образовательных стандартов и требований к специалистам, а также для достижения соответствующих образовательных целей. Она обеспечивает систематический и целенаправленный подход к обучению, а также помогает преподавателям выбирать и применять подходящие методы, формы и средства обучения для достижения наилучших результатов.

В образовательной практике педагогическая технология представляет собой комплексный подход к организации образовательного процесса на разных уровнях управления образовательной организацией. Она включает в себя общепедагогические, частнопредметные и локальные технологии, которые способствуют эффективному осуществлению образовательного процесса и достижению поставленных образовательных целей.

Общепедагогическая технология охватывает общедидактические аспекты образовательного процесса. Она определяет цели, содержание, методы и средства обучения, а также алгоритмы деятельности педагогов и учащихся. Общепедагогическая технология включает в себя систему образовательных целей, программ, методик и организационных аспектов обучения, которые формируют основу для эффективной работы преподавателей и студентов.

Частнопредметные педагогические технологии фокусируются на конкретных учебных дисциплинах или предметах. Они разрабатываются для оптимизации процесса обучения и включают в себя методики преподавания, подходы к структурированию содержания обучения [9], выбору методов и средств обучения, а также форм оценки и контроля. Частнопредметные технологии помогают преподавателям эффективно передавать знания и развивать необходимые навыки и компетенции у обучающихся.

Локальные технологии, которые применяются на модульном уровне, представляют собой специфические методики и подходы, направленные на решение конкретных задач обучения и воспитания. Они могут включать в себя методики проведения занятий, организацию самостоятельной работы студентов, методики контроля и оценки знаний, развитие определенных навыков и формирование личностных качеств. Локальные технологии предоставляют возможность более гибко адаптировать образовательный процесс к потребностям и специфике каждого конкретного модуля или занятия.



Таким образом, педагогическая технология на разных уровнях управления образовательной организацией помогает систематизировать и структурировать образовательный процесс, обеспечивает эффективное использование методов, приемов и средств обучения, а также способствует достижению поставленных образовательных целей и развитию обучающихся. Каждый уровень технологии имеет свою специфику и основные задачи.

Представленные выше рассуждения позволяют выделить основные структурные составляющие [10] педагогической технологии:

1. Цели и задачи: Определение конкретных образовательных целей и задач, которые педагогическая технология должна помочь достичь. Цели и задачи должны быть четко сформулированы и соответствовать образовательным потребностям и требованиям учеников.

2. Методы и стратегии: Выбор и применение различных методов и стратегий обучения, которые оптимально сочетают педагогические и технологические аспекты. Это может включать интерактивные методы, проблемно-ориентированное обучение, коллективное обучение и другие подходы, а также использование различных технологических инструментов и ресурсов.

3. Образовательные материалы и ресурсы: Разработка или выбор соответствующих учебных материалов и ресурсов, которые поддерживают обучение и достижение образовательных целей. Это может включать электронные учебники, мультимедийные материалы, программное обеспечение, онлайн-ресурсы, интерактивные задания и другие образовательные материалы.

4. Оценка и обратная связь: Разработка методов и инструментов для оценки учебных результатов и эффективности педагогической технологии. Это может включать формативную и суммативную оценку, использование онлайн-тестирования, самооценку, а также предоставление обратной связи учащимся для поддержки их развития.

5. Управление и организация: Планирование и организация учебного процесса с использованием педагогической технологии. Это включает выбор подходящих временных рамок, организацию групповой и индивидуальной работы, управление доступом к технологическим ресурсам, а также обеспечение безопасности и конфиденциальности данных.

6. Профессиональное развитие: Обеспечение поддержки и обучения педагогов в области использования педагогической технологии. Это может включать профессиональные тренинги, семинары, обмен опытом, развитие навыков работы с технологиями, а также стимулирование их самообразования в области интеграции технологий в учебный процесс.

7. Исследования и инновации: Проведение исследований в области педагогической технологии, анализ существующих практик и разработка новых подходов и инноваций. Это помогает улучшить эффективность и результаты образовательного процесса, а также расширить понимание о том, как технологии могут быть использованы в образовании.

8. Структурное взаимодействие: Обеспечение взаимодействия между различными структурными компонентами педагогической технологии. Это включает координацию работы педагогов, администрации, технического персонала и других участников образовательного процесса для успешной реализации педагогической технологии.

Комбинация этих структурных составляющих в педагогической технологии позволяет создать эффективную и инновационную образовательную среду, которая способствует активному участию учеников, развитию их навыков и достижению образовательных целей.

На основе применения педагогических технологий появляется возможность исключения из процесса подготовки специалистов необоснованных педагогических экспериментов и перевода методической работы на путь предварительного проектирования процесса обучения, с последующим воспроизведением этого проекта на занятиях.

В современных условиях педагогическое проектирование является важным условием эффективности процесса обучения, так называемый «технологический подход» в проектировании и реализации педагогических систем является инновационным и требует дальнейшего развития.

Педагогическое проектирование представляет собой предварительную и функциональную разработку элементов педагогических систем. Термин «проектирование» в педагогике заимствован из инженерно-технической деятельности, где под ним понимают создание проекта изделия (сооружения), который реализуется на практике. Идеи «педагогического проектирования» и «педагогических технологий» получили развитие в образовательной теории и практике и используются при составлении Федеральных государственных стандартов. Благодаря проектированию, реализуемому на основе технологических подходов, разрабатываемая педагогическая система также становится технологичной.

В образовании объектом проектирования в большинстве случаев является педагогическая система как единство структурных и функциональных элементов и связей между ними, а также внешних и внутренних условий, влияющих на достижение целей обучения. При

этом, педагогические системы следует проектировать на разных иерархических уровнях: педагогическая система профессионального образования, педагогическая система образовательной организации, педагогическая система каждого преподавателя, педагогическая система учебной дисциплины, темы и конкретного занятия. Основное отличие технологического проектирования педагогической системы от планирования образовательной деятельности состоит в обязательном детальном целеполагании результатов её функционирования на диагностической основе. Действительно, в рамках технологического подхода к педагогической деятельности, основной упор делается на системность и структурированность всех элементов образовательного процесса. Целеполагание играет важную роль в проектировании педагогической системы, поскольку четко определенные образовательные цели являются отправным пунктом для выбора методов, средств и оценки достижения результатов обучения.

Технологический подход предполагает детальное проектирование каждого элемента педагогического процесса: целей, содержания, форм, методов и средств обучения. Это позволяет обеспечить структурную и содержательную целостность педагогической системы, гарантировать достижение требуемых результатов обучения и развития личности.

Системный подход, в свою очередь, позволяет рассматривать педагогическую технологию как сложную систему, включающую взаимодействующие элементы. Каждый элемент образовательного процесса взаимосвязан и оказывает влияние на другие элементы, их взаимодействие определяет эффективность образования. Системный подход способствует планированию и организации педагогической деятельности в целом, учитывая взаимосвязь и взаимодействие между ее компонентами.

Таким образом, педагогическая технология, построенная на основе технологического и системного подходов, позволяет достичь высокой эффективности обучения и развития личности. Целеполагание, структурная и содержательная целостность, системность и планируемая эффективность являются важными принципами, которые помогают обеспечить качество образовательного процесса и достижение поставленных целей.

Проведенный анализ источников по этой проблематике показал, что на современном этапе наметились два подхода в трактовке категории «технология». В первом случае она рассматривается как средство преобразования, а во втором как искомые продукты и услуги. При рассмотрении педагогической технологии с позиции общего определения технологии, она может быть понята как система, включающая цели, формы, методы, средства и критерии оценки, которые направлены на решение конкретных задач и достижение поставленных результатов в образовательном процессе.

Педагогическая технология, как система целей, форм, методов и средств, является инструментом для организации и управления образовательным процессом. Она предоставляет педагогу набор инструментов и методов, которые позволяют достичь поставленных образовательных целей, обеспечить эффективность обучения и развития учащихся.

Кроме того, педагогическая технология также включает критерии оценки эффективности решения поставленной задачи и получения намеченных результатов. Это означает, что она предусматривает систему контроля и оценки, которая позволяет оценить уровень достижения образовательных целей и определить необходимые корректировки в процессе обучения.

Таким образом, педагогическая технология, определенная как система целей, форм, методов, средств и критериев оценки, представляет собой комплексный подход к организации образовательного процесса, который обеспечивает эффективность обучения и достижение поставленных целей. Она позволяет педагогам систематизировать свою деятельность, использовать определенные методы и инструменты для достижения желаемых результатов в образовании.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Бобонец С.А. Интенсификация образовательного процесса как условие повышения качества подготовки специалистов / С.А. Бобонец, А. В. Костюк // Вестник Санкт-Петербургского военного института войск национальной гвардии. 2020. № 3(12). С. 6-10.
2. Гребенюк В.П. Применение метода интеграции при организации подготовки курсантов в военных институтах войск национальной гвардии Российской Федерации / В.П. Гребенюк, С.В. Гребенюк, А.В. Фетисов // Вестник Санкт-Петербургского военного института войск национальной гвардии. 2021. № 3(16). С. 9-14.
3. Гуслова М.Н. Инновационные педагогические технологии: учебное пособие для студентов средних профессиональных уч. Заведений / М.Н. Гуслова. – М.: Издательский центр «Академия», 2010. – 288 с.

4. Дашков П.П. Инновационные подходы в мотивации и адаптации курсантов к служебной деятельности в условиях риска // Вестник Санкт-Петербургского военного института войск национальной гвардии. 2020. № 2(11). С. 16-19.

5. Китаев А.Б. Особенности реализации метода игровых технологий при подготовке военных специалистов по дисциплине «Военная топография» / А.Б. Китаев, С. П. Павловский // Вестник Санкт-Петербургского военного института войск национальной гвардии. 2021. № 1(14). С. 24-28.

6. Макаренко А.С. Пед. соч.: В 8 т. – Т. 4. – М., 1984. – 246 с

7. Мельничук В.А. Подготовка военнослужащих внутренних войск МВД России на основе комплексных учебно-методических задач: монография. СПб.: СПВИ внутренних войск МВД России. 2016. –154 с.

8. Мельничук, В. А. К вопросу об эффективности подготовки курсантов с использованием весовых макетов и ситуационных полигонов, на занятиях по тактико-специальной подготовке / В. А. Мельничук, А. Н. Смуглов // Вестник Санкт-Петербургского военного института войск национальной гвардии. – 2023. – № 2(23). – С. 140-146.

9. Фетисов А.В., Бережнова Л.Н. Научная организация управления качеством подготовки военного специалиста: материалы XXI межвузовской научно-технической конференции «Военная радиоэлектроника: опыт использования и проблемы, подготовка специалистов». Ч. 1. Петродворец: изд-во ВМИРЭ имени А.С. Попова, 2010. С. 173-183.

10. Щербакова, Т.Н. Теоретические основы организации обучения в начальных классах. Педагогические технологии: Учебное пособие для студентов учреждений среднего профессионального образования / В.П. Сергеева, Э.К. Никитина, Т.Н. Щербакова; Под ред. В.П. Сергеева. – М.: ИЦ Академия, 2013. – 320 с.

#### **ANALYSIS OF THE CONCEPTS OF "PEDAGOGICAL TECHNOLOGY" IN THE CONTEXT OF MODERN DIDACTICS**

**Melnichuk V.A.I.**

*In this article, the author presents an analysis of the concept of "pedagogical technology" in the context of modern didactics. In the modern educational process, pedagogical technology plays an important role, since it ensures the effective use of modern information and communication technologies and teaching methods to achieve educational goals.*

*The article provides an overview of various approaches and concepts related to pedagogical technology, including traditional teaching methods, innovative methods and modern educational technologies. The main principles, advantages and limitations of pedagogical technology are analyzed, as well as their impact on learning outcomes and student development.*

**Keywords:** *pedagogical technology, modern didactics, information and communication technologies, teaching methods, critical thinking, educational environment, creative potential.*

УДК 37

## ВАЛЬДОРФСКАЯ ПЕДАГОГИКА КАК ЭФФЕКТИВНЫЙ ИНСТРУМЕНТ В РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С ОВЗ

**Муллер Ольга Юрьевна**

*Кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогике профессионального и дополнительного образования, Сургутский государственный университет, г. Сургут, Россия*  
SPIN-код: 8126-0589, [olga\\_megion@mail.ru](mailto:olga_megion@mail.ru)

*Данная работа отражает применение неклассической педагогической концепции в условиях современной работы с детьми с ограниченными возможностями. Кроме того, автор исследует трансформацию данной технологии в контексте коррекционно-развивающей работы, ведет поиск эффективного инструментария достижения результатов в работе с данной категорией детей.*

*Статья не только исследует специфику вальдорфской педагогики в классическом варианте, но и изучает ее современное применение в образовательных организациях, учреждениях. Данная педагогика анализируется с точки зрения эффективности методологического инструментария в коррекционной деятельности с детьми с ОВЗ, а также с учетом возможностей инновационных педагогических технологий в школах, специализированных интернатах и учреждениях дополнительного образования. Автор подчеркивает актуальность интеграции классических педагогических технологий с инновационными элементами в обучении и воспитании. При этом акцент делается на специфику контингента детей, с которыми проводится коррекционно-развивающая работа, особенности диагнозов и построения педагогического процесса.*

*Целью данной работы является изучение специфики вальдорфской педагогики в контексте инструментария работы с детьми с ОВЗ. Объектом работы является концепция вальдорфской педагогики, предметом определено использование данного направления в развивающей работе с детьми с ОВЗ.*

**Ключевые слова:** *вальдорфская педагогика, опережающее развитие, ограниченные возможности здоровья, педагогический инструментарий, коммуникативное развитие, коррекционно-развивающая работа, игровая деятельность, образовательная среда, коррекционное обучение, инновационная педагогика, готовность педагогов*

\*\*\*\*\*

Важность изучения эффективности различных технологий в работе с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья, обусловлена изменениями в современном законодательстве, которые предоставляют возможность получения образования различным категориям обучающихся.

Современная педагогика включает множество различных направлений, отражающих особенности работы с различными категориями детей и подростков. Одними из важнейших разделов педагогики являются инклюзивная и коррекционная педагогика, позволяющие организовывать работу с обучающимися, имеющими ограниченные возможности здоровья.

Современная образовательная среда не всегда в полной мере демонстрирует готовность к обучению, воспитанию и коррекционно-развивающей работе с подобными учениками и воспитанниками. Зачастую технологии, средства и методы педагогического воздействия не в полной мере являются эффективными в учебно-воспитательном процессе. Поэтому выбирая в качестве основы конкретные педагогические теории, необходимо ориентироваться на особенности данной категории обучающихся, которые предполагают специфику выбора методик работы.

В целях качественного обеспечения эффективности коррекционно-развивающей работы нами определена такая педагогическая концепция как вальдорфская педагогика. Она имеет ряд преимуществ перед другими теориями и идеями, которые будут рассмотрены нами в дальнейшей работе.

Вальдорфская педагогика направлена не только на всестороннее развитие детей, но и коррекцию особенностей, способствующих появлению трудностей в обучении, организацию

комфортной образовательной среды и создание условий для максимально полноценного развития обучающихся.

Исходя из этого, целью нашей работы определено изучение специфики вальдорфской педагогики в контексте инструментария работы с детьми с ОВЗ. Объектом работы является концепция вальдорфской педагогики, предметом определено использование данного направления в развивающей работе с детьми с ОВЗ.

Вышеуказанная цель позволяет поставить ряд исследовательских задач, а именно:

Определить специфику коррекционно- развивающей работы с обучающимися, имеющими ограниченные возможности здоровья;

Конкретизировать содержание вальдорфской педагогики;

Выявить значение данной педагогической концепции в работе с детьми с ОВЗ.

Данные задачи позволяют максимально детально изучить использование положений данного направления педагогики в образовательной практике.

Методы и методология

Основным методом в нашей работе является теоретико- методологический анализ включения элементов вальдорфской педагогики в коррекционно- развивающую работу с детьми, имеющими ОВЗ в системе образования.

В данном контексте нам интересны публикации, посвященные общим вопросам изучения организации работы с детьми с ОВЗ (Н.А. Абрамова, А.А. Скрыбина, О.О. Бриллиантова), исследованию специфики вальдорфской педагогики (Е. А. Абдулаева, Л. Дамовска, Р. А. Козликов и пр.), а также использованию элементов вальдорфской педагогики в современном образовании (В. А. Пегов, К. Ю. Рассохина, Т. И. Целевич, Морозова О. В. и др.)

Результаты и их обсуждение

Специфика коррекционно- развивающей работы с обучающимися, имеющими ОВЗ

Современная образовательная система в контексте внесения последних изменений в ФЗ «Об образовании» предоставляет максимальные возможности всем категориям обучающихся возможности получения образования на любой ступени: от дошкольной до вузовской.

В связи с этим актуализируется вопрос об оптимизации работы с отдельными группами детей и подростков, в частности, имеющих ОВЗ. Ограничения по здоровью отражают широкий диапазон диагнозов и особенностей развития, которые оказывают значительное влияние на организацию образовательного процесса в школе, коррекционно- развивающую работу в детском саду и учреждениях дополнительного образования.

Такие авторы как Н.А. Абрамова, А.А. Скрыбина отражают, что именно при взаимодействии с педагогом образуются причинно- следственные связи между когнитивными процессами и деятельностью детей, закладываются основы личностного развития [2]. Кроме того, особенности развития детей различного характера (психического, физиологического, интеллектуального) обуславливают не только необходимость их учета в педагогическом процессе, но также и выбор методик, которые будут максимально эффективны в работе с данными детьми.

Интеграция в образовательный процесс обучающихся с особыми образовательными потребностями, обусловленными ограничениями здоровья, обуславливает необходимость соблюдения следующих педагогических условий [2;3]:

Дифференцированный подход к обучающимся, отражающий особенности диагноза, специфики уровня развития и образовательных потребностей каждого обучающегося с ОВЗ;

Высокий уровень профессиональной компетентности педагогов, осуществляющих обучение и воспитание подобных обучающихся. Данная компетентность отражает не только знание основ педагогики и своих предметов и дисциплин, но и методическую грамотность, свободное владение специализированными приемами и способами педагогического воздействия;

Организация комфортного безопасного образовательного пространства, в котором много методических пособий, игр, игрушек, цифровых средств обучения. Это способствует эффективной передаче информации детям с различными нарушениями (зрительные, слуховые, сенсорные).

Данные условия способствуют такой организации образовательного процесса, которая позволяет реализовывать с каждым обучающимся, имеющим ОВЗ, индивидуальный образовательный маршрут, адаптированную образовательную программу или индивидуальную программу развития.

Учитывая все это, необходимо изучить технологии, которые помогают сделать образовательный процесс удобным, интересным и для обучающихся, и для педагогов.

Ряд отечественных авторов (В. А. Пегов, К. Ю. Рассохина, Т. И. Целевич, Морозова О. В.) определяют в качестве подобной технологии использование идей вальдорфской педагогики, которая в современной образовательной системе получила широкое распространение не только

в системе частных образовательных и развивающих учреждений (детские сады, реабилитационные центры, центры раннего развития), но и в государственных детских садах, школах и учреждениях дополнительного образования.

Данная педагогика на настоящий момент, имея традиционную основу, дополняется современными педагогическими средствами и достаточно часто реализуется в работе с детьми с ОВЗ.

Сущность и содержание вальдорфской педагогики

Указанный термин отражает содержание педагогической концепции, разработанной и апробированной немецким педагогом Р. Штейнером в начале 20 века. Особенности этой педагогической теории заключаются в том, что основным критерием эффективности педагогического процесса определяется не только объем полученных ребенком знаний, а возможность творческой самореализации, создания ситуации успеха в процессе обучения и развития.

Данная педагогика в своей основе имеет идею о единстве развития телесных, духовных и душевных компонентов личности ребенка. Работая с подобным комплексом свойств и качеств, педагог в полной мере может обеспечить не только коррекцию, но и развитие обучающихся, имеющих ОВЗ.

Принципы вальдорфской педагогики перекликаются с основными принципами и развитиями организации учебного процесса с обучающимися, имеющими ОВЗ, о которых мы говорили ранее [1;4]:

Индивидуальный подход к каждому ребенку, дифференцированный учет образовательных потребностей;

Психологически и физически комфортная и безопасная среда обучения;

Развитие творческих способностей и эмоционального интеллекта, которое не предполагает формальной оценки полученных знаний и сформированных умений в рамках различных учебных предметов.

Говоря о реализации вальдорфской педагогики в современных учреждениях образования, необходимо понимать, что различные педагоги включают в свою работу лишь элементы данной педагогической идеи. Специализированных образовательных учреждений и организаций по всей России насчитывается не так уж и много (чуть больше 20 школ, 70 детсадов и примерно 30 дошкольных студий).

Концепция данной педагогики способствует становлению человека как целостной сущности, гармонично развитой личности [7] и поэтому становится все более актуальной в российской педагогической практике. Вся педагогическая деятельность рассматривается как действия, направленные на развитие духовности, поэтому методы и технологии интерпретируются как художественная деятельность, искусство, направленное на совершенствование личности.

Уровни развития педагогов в данной концепции способствуют реализации направлений деятельности с различными обучающимися, ориентируясь на их образовательный уровень, возможности и потребности.

К примеру «педагог-ремесленник» будет эффективно работать в ситуациях, когда ученик нацелен на конечный продукт своей творческой учебной деятельности, не углубляясь в детальное изучение предмета.

«Воспитатель-ученый» – это следующий уровень, который позволяет осуществлять научно-исследовательскую деятельность с обучающимися и направлен он на тех учащихся, которые разрабатывают индивидуальные проекты.

«Педагог-технолог» является тем уровнем, который использует множество сложнейших технологий и способен одновременно осуществлять работу в интегрированных группах обучающихся. Данный уровень ориентирован на достижение результатов в духовно-нравственном ключе и становление ценностной системы и нравственных ориентиров обучающихся.

Идеи вальдорфской педагогики ценны еще и тем, что критерии формального оценивания учебной деятельности являются не только показателями уровня знаний по различным предметам, но также отражают степени сформированности метакогнитивных навыков, помогающих учащимся осознать свое место в учебном процессе, осмыслить полученные знания и возможность их применения на практике.

Значимость вальдорфской педагогики в работе с детьми с ОВЗ

В контексте работы с детьми с ОВЗ очень важно отметить, что большинство понятий, применяемых к педагогическому процессу, необходимо корректировать и адаптировать, исходя из особенностей развития, специфики тех ограничений, которые препятствуют полноценному обучению и развитию.

Именно поэтому вальдорфская педагогика, ключевым понятием которой является свобода [4] максимально подходит для обучения и коррекционно- развивающей работы с детьми данной категории. Кроме того, очень важным является то, что данная концепция рассматривает обучающегося как совокупность трех компонентов:

- тело (опорно-двигательная система, обмен веществ, действенно-волевая сфера),
- душа (сердце, дыхательная система, сфера эмоций),
- дух (мозг и нервная система, интеллектуальная сфера).

Для полноценного развития ребенку необходимо пройти различные этапы физического, заниевого и духовного развития. Задача педагога при этом- создать условия, которые способствуют распознаванию и развитию способностей детей для подготовки к их проявлению в различных нестандартных ситуациях, какими, в том числе являются случаи ограничений возможностей здоровья.

Коррекционно- развивающая работа с детьми, имеющими ограничения здоровья в большей степени использует естественные средства обучения (музыка, игра, художественное творчество). И это еще один аргумент в пользу вальдорфской педагогики, включающей достаточно обширный инструментарий подобных средств. К примеру, эвритмия- это искусство движения, основывающееся на умении попадать в ритм, объединении закономерностей музыки и речи, включении обучающих элементов в танцы и двигательную активность. В работе с детьми с ОВЗ это тесно связано с танцтерапией, телесной терапией, которую осуществляют сопровождающие психологи. Это уравновешивает духовное и физическое развитие ребенка, позволяет адаптироваться к ситуации обучения, которая является стрессовой для обучающихся с различными особенностями и диагнозами.

Еще один инструмент- гимнастика Ботмера, направлен на формирование ориентации в пространстве, становление чувства стабильности (физической и психологической), что очень важно для детей с ОВЗ, которые не всегда могут самостоятельно стоять и передвигаться. Испытывая физическую уверенность, будучи раскрепощенными, дети проявляют гораздо большие способности к обучению, обретают возможность самореализации, демонстрации того, что умеют.

Студии и центры вальдорфской педагогики достаточно активно используют эвритмию, музыкальные занятия, гимнастику при работе с детьми с ОВЗ, но это обусловлено тем, что оценка учебной деятельности в данных учреждениях не является обязательной. Подобная ситуация характерна и для государственных детских садов, т.к. в дошкольном образовании критерии результативности не такие строгие, как в общем.

Общеобразовательные школы включают элементы вальдорфской педагогики в учебную деятельность либо в специализированных классах, либо в случаях индивидуального, домашнего обучения.

Еще одной особенностью вальдорфской педагогики, которая так важна для работы с детьми, имеющими ОВЗ, является совместная деятельность (в идеале- сотрудничество) различных специалистов. Учителя- предметники, классные руководители, социальные педагоги, психологи, педагоги дополнительного образования активно участвуют в обучении ребенка, используя данные о его особенностях, полученные друг от друга.

Работа в интегрированных разновозрастных группах по вальдорфской педагогике используется преимущественно в коррекционных детских садах и центрах развития и позволяет использовать особенности каждого возраста для эффективного обучения и воспитания.

Ориентация данной педагогической концепции на становление личности в процессе естественного развития позволяет обеспечить максимальную эффективность работы с детьми, имеющими ОВЗ. Воздействие на чувственную и эмоциональную сферу обучающихся результативно при наличии любых диагнозов, ведь именно «пропуская через себя», «проживая» то, что говорит учитель, ребенок максимально глубоко и полно усваивает учебный материал. Впечатления и эмоции очень важны для становления полноценной личности и эффективность подобных технологий подтверждается результатами различных исследований [1]. Именно данная сфера обеспечивает полноценное усвоение знаний, учебного материала и запоминание необходимой информации.

В контексте работы с детьми, имеющими ОВЗ, необходимо учитывать не только особенности данной категории, но и специфику организации образовательной среды- мебель, оборудование, учебно- методические пособия, а также элементы оформления кабинетов для занятий в контексте вальдорфской педагогики. Не любое образовательное учреждение может обеспечить необходимые ресурсы в плане территории, кадров и учебно- методической комплектации.

Именно поэтому важно актуализировать вопросы ресурсного обеспечения и кадровой политики при организации коррекционно- развивающей работы и обучения детей с ОВЗ.

В качестве перспектив дальнейшего исследования необходимо выделить следующие направления:

- повышение уровня профессиональной компетентности педагогов в области вальдорфской педагогики;
- изучение возможности школ и детских садов открытия специализированных кабинетов для реализации данной педагогической теории;
- организацию работы школьных консилиумов не только в плане диагностики нарушений у детей, но также в свете возможности участия всех специалистов в коррекционно-развивающей работе.

#### Заключение

Подводя итоги нашей работы, необходимо отметить эффективность вальдорфской педагогики как инструмента реализации учебно-воспитательного процесса в работе с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья.

Однако, вальдорфская педагогика не всегда является эффективной в случаях, когда необходима формальная оценка образовательных результатов, особенно, что касается обучающихся с ОВЗ. В связи с этим данную теорию необходимо расценивать как средство адаптации к условиям окружающей действительности, а также инструмент установления контакта с обучающимися. Поэтому актуальным будет являться определение концептуальных педагогических положений, которые составляют основу коррекционно-развивающей работы с обучающимися, имеющими ограниченные возможности здоровья.

### ЛИТЕРАТУРА

1. Абдулаева Е. А. От отзывчивости к самоорганизации: сопоставление подходов к ребенку в вальдорфской и "директивной" педагогике // Национальный психологический журнал. 2022. №3 (47). С. 77-88.
2. Абрамова Н.А., Скрыбина А.А. Коррекционно-педагогическая работа по социально-коммуникативному развитию детей раннего возраста с ОВЗ в игровой деятельности // МНКО. 2023. №3 (100). С. 63-65.
3. Бриллиантова О.О., Маслиева С.Н. Развитие готовности образовательной среды к работе с детьми с ОВЗ // Инновационная наука. 2016. №5-3 (17). С. 117-120.
4. Дамовска Лена Вальдорфская педагогика и дети, нуждающиеся в коррекционном обучении // СДО. 2013. №6 (38). С. 76-78.
5. Козликов Р. А. Современная вальдорфская школа // НАУ. 2020. №60-1 (60). С. 13-15.
6. Медведев А. М., Жуланова И. В. Педагогическое действие в фокусе проблем реализации деятельностного подхода // Мир науки. Педагогика и психология. 2022. №1. С. 1-19.
7. Пегов В. А. Обзор научных исследований вальдорфского движения в России: история и теоретический анализ // ПНиО. 2013. №4. С. 60-78.
8. Перышкова С. А., Володина А. В., Трунина А. С. Организация коррекционно-развивающей работы с детьми с ОВЗ // Наука и образование. 2022. №1. С. 1-16.
9. Рассохина К. Ю. Особенности психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ в образовательной организации // НИР/S&R. 2021. №2 (6). С. 16-19.
10. Целевич Т. И., Морозова О. В. Деятельность социального педагога общеобразовательной школы в условиях инклюзивного образования // Гуманизация образования. 2020. №3. С. 38-48.

### WALDORF PEDAGOGY AS AN EFFECTIVE TOOL IN WORKING WITH CHILDREN WITH DISABILITIES

**Muller O. Yu.**

*This work reflects the application of the traditional pedagogical concept in the context of modern work with children with disabilities. In addition, the author explores the transformation of this technology in the context of correctional and developmental work, the search for effective tools to achieve results in working with this category of children.*

*The article not only explores the specifics of Waldorf pedagogy in the classical version, but also studies its modern application in educational organizations and institutions. This pedagogy is analyzed from the point of view of the effectiveness of methodological tools in correctional activities with children with disabilities, as well as taking into account the possibilities of innovative pedagogical technologies in schools, specialized boarding schools and institutions of additional education. The author emphasizes the relevance of integrating classical pedagogical technologies with innovative elements in teaching and upbringing. At the same time, the emphasis is on the specifics of the contingent of children with whom*



*correctional and developmental work is carried out, the features of diagnoses and the construction of the pedagogical process.*

*The purpose of this work is to study the specifics of Waldorf pedagogy in the context of tools for working with children with disabilities. The object of the work is the concept of Waldorf pedagogy, the subject is the use of this direction in developing work with children with disabilities.*

**Keywords:** *Waldorf pedagogy, advanced development, limited health opportunities, pedagogical tools, communicative development, correctional and developmental work, play activities, educational environment, correctional training, innovative pedagogy, teacher readiness*

УДК 37

## КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАНИИ В КОНТЕКСТЕ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОСОВ

**Осипова Алла Анатольевна**

Профессор кафедры общей и педагогической психологии  
Академии Психологии и педагогики, Южный Федеральный Университет  
г. Ростов-на-Дону, Россия  
[alla\\_nika2006@mail.ru](mailto:alla_nika2006@mail.ru)

*Данная работа исследует специфику реализации компетентностного подхода в современной системе российского образования. Автор изучает возможности ФГОСов при организации образовательного процесса в школе. Иллюстрируется не только содержание компетентностного подхода, но и практическое его применение в изучении различных учебных предметов.*

*Статья отражает актуальность включения данного подхода в обучение, учитывая важность развития компетенций как обучающихся, так и учителей. Компетентностный подход анализируется с точки зрения повышения уровня профессиональной компетентности педагогов, их универсальных и межпредметных компетенций. Акцент делается на содержательном компоненте данного понятия.*

*Исходя из этого, целью данной работы является изучение реализации компетентностного подхода в системе современного образования с учетом требований государственных образовательных стандартов. Объект исследования- сущность и содержание компетентностного подхода, предметом является специфика организации образовательного процесса с учетом Федеральных государственных образовательных стандартов.*

*В качестве основного вывода в статье определяются перспективы развития основных направлений реализации компетентностного подхода в современной школе. При этом учитывается содержание и требования ФГОСов, которые оказывают значительное влияние на методику преподавания.*

**Ключевые слова:** компетентностный подход, система образования, современный ФГОС, педагогическая концепция, проектная деятельность, компоненты компетентности, компетенции, проблемы образования, образовательная среда, человеческий капитал

\*\*\*\*\*

Важность данного исследования обусловлена динамикой развития современного общества, изменением федеральных государственных образовательных стандартов среднего и высшего образования.

Непрерывность ФГОСов СО (среднего) и ВО (высшего образования) отражает необходимость подготовки выпускников учебных заведений в качестве будущих высококвалифицированных конкурентоспособных специалистов. Это возможно обеспечить лишь при соблюдении принципов преемственности и единства концептуальных оснований, которые используются в образовательном процессе. Говоря о содержании современного российского образования, необходимо отметить, что его основой являются классические педагогические теории, в том числе, данный концептуальный подход. Данный подход является одним из главных в содержании всех ФГОСов и отражается в общем и дополнительном образовании.

Компетентностный подход подразумевает воздействие не только на обучающихся, но и на педагогов в контексте повышения профессиональной компетентности и стимулирует развитие всех участников образовательного процесса. Именно поэтому тематика исследования является актуальной и требует детального изучения и практического иллюстрирования.

Целью нашей работы определяется изучение реализации компетентностного подхода в системе современного образования с учетом требований государственных образовательных стандартов. Объект исследования- сущность и содержание компетентностного подхода, предметом является специфика организации образовательного процесса с учетом Федеральных государственных образовательных стандартов.

Для того, чтобы данная цель была реализована, необходимо решить следующие задачи:

1. Изучить сущность компетентностного подхода в отечественной педагогике;

2. Определить содержание современных ФГОСов среднего школьного образования;
3. Выявить особенности реализации компетентного подхода в школе.

#### Методы и методология

Методологической основой нашего исследования являются публикации современных авторов относительно общих вопросов компетентного подхода, применяемого в образовании (А. Байлеписова, Л. Т. Кудашова и пр.), проблематике интеграции данной концепции в образовательный процесс школы (В. Г. Краснова), а также перспективы интеграции компетентного подхода в обучение и воспитание (С. Г. Наговицын, Е.В. Ширинкина, Н.Р. Хадасевич).

В качестве основного метода мы определили теоретико- методологический и исторический анализ данной концепции.

#### Результаты и их обсуждение

Важность трансформаций современного образовательного процесса обусловлена изменениями требованиями к уровню знаний и навыков выпускников различных образовательных учреждений, начиная от школ и заканчивая вузами.

Федеральные государственные образовательные стандарты с начала 2000х годов также претерпели ряд существенных изменений, касающихся содержания и качества обучения и воспитания.

Специфика, содержащаяся в стандартах, отражает в первую очередь, содержание результатов, которые заключаются не только в знаниях, умениях и навыках, но в большей степени включают еще и личностные характеристики обучающихся. В данном случае мы говорим о компетенциях- личностных, предметных и межпредметных, а также универсальных, которые составляют портрет выпускника, а следовательно- и будущего специалиста.

Требования работодателей к специалистам отражают не только важность профессиональных знаний, но также те компетенции, которые важны для представителей любых направлений и специальностей (универсальные компетенции). В данном случае речь идет о коммуникации, личностных особенностях, а также тех свойствах и качествах, которые могут быть необходимы в профессиональной деятельности. Формирование универсальных и межпредметных компетенций – процесс сложный и многоэтапный. Именно поэтому его начало осуществляется в школе и продолжается в течение всего школьного обучения. Это определяет необходимость включения компонентов компетентного подхода в практику.

Наиболее ярко компетентный подход в отечественной практике представлен в работах таких исследователей как И. А. Зимняя, А. В. Хуторской, которые подробно рассматривали понятие, структуру и содержание компетентности.

Среди основных компонентов компетентности в рамках данного подхода выделяются:

- личностный, отражающий свойства и качества личности, имеющие непосредственное отношение к профессиональной деятельности в целом (дисциплина, целеустремленность, коммуникативность, мотивация достижения и пр.);
- коммуникативный (умение общаться с различными категориями населения, организовывать повседневное и профессиональное общение, дискуссии, способность аргументированно отстаивать свою точку зрения);
- когнитивный (комплекс знаний и умений, отражающих специфику профессии и направления, а также способность к самосовершенствованию и саморазвитию);
- креативно- деятельностный, отражающий выражение предыдущих компонентов, а также творческого мышления в поступках, поведении и деятельности;
- проективный. Включает в себя способность моделировать различные ситуации, просчитывать варианты их развития и возможные способы разрешения.

Именно подобная структура профессиональной компетентности определяет необходимость построения образовательного процесса с учетом необходимых требований. ФГОСы предыдущих поколений не содержат условия и методику формирования различных компетенций, а знания и умения в качестве образовательных результатов являются разрозненными.

Однако, говоря о функциональной грамотности обучающихся, метакогнитивных навыках, критическом мышлении, необходимо включать в терминологию такие понятия как «компетенция» и «компетентность».

Компетентный подход, согласно определению О. Е. Лебедевой- это совокупность мнений, суждений и концепций о целях, методике и результатах образования, а также эффективности оценки образовательных итогов. [1] Единая теоретическая основа позволяет организовывать обучение не только в соответствии со стандартами, но также и с актуальными требованиями рынка труда.

В соответствии с компетентным подходом одной из задач образования является создание условий обучающимся для полноценного развития, изучения различных дисциплин, а

также самореализации и самоактуализации. В контексте этого знания, полученные при овладении различными дисциплинами, отраслями науки, не являются самоцелью, а используются как инструментальный формирования необходимых компонентов компетенций, а также тех метакогнитивных навыков, которые позволяют обучающимся осознавать свой уровень владения определенными знаниями и ставить образовательные цели.

По мнению А.Г. Бергмуса [1], компетентностный подход аккумулирует в себе различные теории (функционально- коммуникативную, культурологическую, дидактоцентрическую и пр.). Именно это и представляет его ценность в педагогической науке и практике. Основой образования в соответствии с данным подходом можно определить общественные навыки и механизмы адаптации к изменяющимся условиям окружающего мира, которые обеспечивают оптимальное функционирование и эффективную профессиональную деятельность будущих специалистов.

Базисом данного подхода, по мнению ряда авторов [3;4;7], являются такие базовые понятия как компетенция и профессионализм. Компетенция представляет собой комплекс ценностных установок, ориентаций, которые из личностных трансформируются в профессиональные и позволяют успешно работать в любой сфере профессиональной деятельности.

Эти способности и умения отражают возможности, обучающихся взаимодействовать с совокупностью знаний, большим объемом информации, осуществлять самостоятельный поиск необходимого материала, общаться со сверстниками и учителями в контексте учебной научно-исследовательской деятельности. Все это позволяет разрабатывать индивидуальную образовательную траекторию (маршрут, план обучения) совместно с педагогом- наставником или тьютором.

Все компетенции большинство отечественных исследователей дифференцируют на:

- ключевые (универсальные), которые реализуются на метапредметном уровне, который является общим для всех направлений (гуманитарное, естественнонаучное, техническое, точные науки и пр.);
- общепредметные, отражающие интегративный уровень реализации и захватывающие различные предметы, дисциплины в рамках одного направления (к примеру, биология, география, химия в контексте естественнонаучного направления);
- предметные включают знания в конкретных предметах, а также по отдельным разделам и темам. Данные компетенции являются максимально конкретными, если говорить об организации образовательного процесса и являют собой базис для дальнейшего развития и совершенствования универсальных умений и навыков.

Как мы уже говорили ранее, компетентностный подход – основа современных ФГОСов основного среднего и высшего образования, и он настолько актуален, что получил свое отражение еще и в федеральных образовательных проектах.

В качестве наиболее значимых проектов можно назвать масштабный проект «Образование» и его подпроекты «Современная школа», «Точка роста», «Цифровая образовательная среда», «Билет в будущее» и пр. Все они направлены на формирование различных компетенций, имеющих в своей основе универсальные и конкретизированные в различных отраслях знания. Специфика данных проектов заключается еще и в том, что на базе современных школ они интегрируют в данных целях общее и дополнительное образование. Это позволяет создать максимально комфортное образовательное пространство для становления актуальных компетенций.

Компетенции включаются в интегрированное пространство общего и дополнительного образования при помощи различных педагогических технологий, содержания, учебного стиля образовательной организации, способов взаимодействия учителей с обучающимися и между самими учениками.

В контексте компетентностного подхода как одной из классических педагогических теорий, необходимо говорить о его интеграции с современными целями и задачами образования и включении в терминологию таких новых видов компетенций, как к примеру 4-К компетенции (креативность, коммуникативность, командная работа, критическое мышление). Данные понятия в науке находятся на стадии разработки и становления, однако практика диктует необходимость их формирования и применения в учебной и профессиональной деятельности.

Как отмечает Б. Т. Дзусова [2], компетентностный подход оказывает большое влияние не только на личность обучающихся, но и педагогов. Это обусловлено тем, что компетентность- это понятие динамичное, требующее развития и совершенствования. Педагог, который не учится и не развивается, не достигнет необходимого уровня профессиональной компетентности для того, чтобы передавать интересные, актуальные знания ученикам.

Именно поэтому одним из главных преимуществ компетентностного подхода можно назвать активное участие всех субъектов образовательного процесса. Практически все

федеральные проекты и программы ориентированы на развитие не только учеников, но и учителей. Курсы повышения квалификации, уровня профессиональной компетентности предполагают не только совершенствование предметных знаний, но в большей степени нацелены на повышение мотивации, предоставление возможности учителям личностного и профессионального роста.

После обучения и учителя, и ученики включаются в особое образовательное пространство, которое отражает условия окружающего мира и позволяет овладевать современными технологиями (к примеру, цифровая образовательная среда, киберпространство и пр.). Удовлетворение индивидуальных образовательных потребностей, обучающихся также отражается в рамках данного подхода, т.к. показывает какие учебные цели ставятся перед обучающимися в контексте изучения различных учебных предметов.

По мнению В. Г. Красновой, компетенции ориентируют личность на овладение теми знаниями и навыками, которые необходимы в повседневной жизни и пригодятся в профессиональной деятельности [4]. Диагностику данных знаний и умений возможно проводить в рамках различных исследований, в том числе международных (PISA, TIMSS и др.). Проверка функциональную (читательскую, математическую и иную грамотность), диагностические методики выявляют не только уровень знаний в рамках данных предметов, но умение обучающихся пользоваться полученными знаниями, обрабатывать и анализировать полученную информацию. В данном случае активизируются все компетенции, начиная от узкопредметных и заканчивая универсальными.

Как отмечает вышеуказанный автор, именно компетенции являются новым типом целеполагания, а также отражают систему личностно- профессиональных ценностей, составляющих основу любой деятельности [4]. Это позволяет адаптировать учащихся к условиям изменяющегося социума, реализовывать инновационные образовательные технологии, а также определять перспективы развития личности обучающихся и системы образования в целом.

Несмотря на несомненные преимущества компетентного подхода в образовании, необходимо также говорить и о проблемах, с которыми связана его реализация:

Неготовность ряда образовательных учреждений к переходу и полноценной реализации данной педагогической идеи;

Недостаточно высокий уровень профессиональной компетентности директоров школ и учителей- предметников, которые не всегда могут принять эффективные управленческие и образовательные решения, способствующие реализации компетентного подхода;

Слабая материально- техническая база ряда образовательных учреждений. Эта проблема является наиболее сложно решаемой в рамках бюджетного финансирования.

Говоря о решении данных проблем, необходимо отметить смену приоритетов государственной образовательной политики с разрозненного преподавания различных предметов на сложный, многоуровневый учебно- воспитательный процесс, ориентированный на формирование комплекса различных компетенций у обучающихся и повышение уровня профессиональной компетенции у педагогов.

В контексте вышесказанного одним из важнейших инструментов решения вышеуказанных проблем можно назвать участие школ в современных образовательных проектах. К примеру «Современная школа», «Цифровая образовательная среда» и «Точка роста» позволяют оснастить школы новейшими достижениями науки и техники (виртуальная реальность, комплекты робототехники, химические и физические лаборатории), которые позволяют формировать предметные и межпредметные компетенции.

Проекты «Билет в будущее», «Современные родители» помогают развивать универсальные компетенции как обучающихся, так и педагогов, способствуют формированию комфортного и безопасного образовательного пространства.

На примере данных проектов наиболее ярко прослеживается непрерывность реализации компетентного подхода во ФГОСах среднего и высшего образования. т.к. все они ориентированы на становление будущих высококвалифицированных, конкурентоспособных специалистов. На заключительном этапе компетентный подход реализуется в содержании профессиональных стандартов различных специальностей.

В качестве основных выводов по данному исследованию необходимо отметить, что понятия «компетенция» и «компетентность» очень тесно связаны между собой и представляют общий и узкоспециальные термины, отражающие многокомпонентный состав понятия «профессиональная компетентность».

Компетентный подход в системе современного образования является одним из наиболее актуальных и востребованных и поэтому отражен в Федеральных государственных образовательных стандартах, методических рекомендациях к ним и различных образовательных проектах. Однако, несмотря на стратегическую важность, реализация данного подхода встречает некоторые сложности, о которых говорилось в работе. Решение подобных проблем должно

осуществляться на различных уровнях-начиная от федерального и заканчивая отдельными образовательными учреждениями. Только тогда компетентностный подход будет реализовываться максимально эффективно.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Байлеписова А. Компетентностный подход к образованию // Norwegian Journal of Development of the International Science. 2022. №86. С. 23-25.
2. Дзусова Б. Т. Компетентностный подход в условиях современного педагогического образования // Проблемы современного педагогического образования. 2020. №69-2. С. 67-68.
3. Ишматова Ш. А. Особенности моделирования образовательной среды, реализующей компетентностный подход // Ученые записки Худжандского государственного университета им. академика Б. Гафурова. Гуманитарные науки. 2015. №2 (43). С. 217-221.
4. Краснова В. Г. К проблеме реализации компетентностного подхода в образовании // Artium Magister. 2007. №10. С. 6-10.
5. Кузнецова Е. М., Михалёва Л. В. Методика разработки паспорта и программы формирования компетенции как основы компетентностно-ориентированного образовательного процесса // Язык и культура. 2011. №3 (15). С. 115-124.
6. Кудашова Л. Т. Компетентностно-ориентированный подход в образовании // Здоровье – основа человеческого потенциала: проблемы и пути их решения. 2011. №1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kompetentnostno-orientirovannyu-podhod-v-obrazovanii> (дата обращения: 15.01.2024).
7. Наговицын С. Г. Оценивание качества результатов обучения на основе компетентностного подхода // Вестник БГУ. 2013. №1. С. 185-190.
8. Омаров Н. К., Адильбекова Ж. К., Тасполатов Б. Т., Алимбаев М. Е., Алимкулов А. У., Бескемпирова Г. К. Особенности компетентностного подхода в образовании // Вестник науки и образования. 2021. №7-2 (110). С. 15-17.
9. Цигулева О. В., Абакумова Н. Н., Поздеева С. И. Гуманитарные характеристики человеческого капитала в контексте компетентностного подхода к образованию // Язык и культура. 2022. №57. С.292-307.
10. Ширинкина Е.В., Хадасевич Н.Р. Проблемы формирования человеческого капитала в условиях реформирования образования // МНИЖ. 2016. №10-1 (52). С. 92-95.

#### COMPETENCE-BASED APPROACH IN MODERN EDUCATION IN THE CONTEXT OF THE IMPLEMENTATION OF THE FEDERAL STATE EDUCATIONAL STANDARD

**Osipova A.A.**

*This work explores the specifics of the implementation of the competence approach in the modern system of Russian education. The author explores the possibilities of FGOS in the organization of the educational process at school. Not only the content of the competence approach is studied, but also its practical application in the study of various academic subjects.*

*The article reflects the relevance of including this approach in education, given the importance of developing the competencies of not only students, but also teachers. The competence approach is analyzed from the point of view of increasing the level of professional competence of teachers, as well as universal and interdisciplinary competencies. The emphasis is on the content component of this concept.*

*Based on this, the purpose of this work is to study the implementation of the competence-based approach in the modern education system, taking into account the requirements of state educational standards. The object of the study is the essence and content of the competence approach, the subject is the specifics of the organization of the educational process, taking into account Federal state educational standards.*

*As the main conclusion, the article defines the prospects for the development of the main directions of the implementation of the competence approach in modern schools. At the same time, the content and requirements of the Federal State Educational Standards are taken into account, which have a significant impact on the teaching methodology.*

**Keywords:** *competence-based approach, education system, modern Federal State Educational Standard, pedagogical concept, project activity, components of competence, competencies, problems of education, educational environment, human capital*

УДК 378.4

## ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

**Папикян Анжела Валериондовна**

*Доцент кафедры иностранных языков и методики их преподавания,  
ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет»  
[angelika.pap79@mail.ru](mailto:angelika.pap79@mail.ru)*

*В статье представлены общие цели использования информационно-коммуникационных технологий в образовании и отмечено, что в контексте образовательного процесса они являются неотъемлемыми элементами, которые формируют информационную базу науки и образования. Обосновано тем, что в условиях интенсивной компьютеризации языкового образования информационно-коммуникационные технологии всё больше используются преподавателями, а их возможности постоянно расширяются. Подтверждено, что применение ИКТ позволяет в наиболее доступной и привлекательной, игровой форме развить коммуникативный навык обучающихся, усилить творческую составляющую учебного процесса.*

**Ключевые слова:** *информационно-коммуникационные технологии, интернет, технологии дистанционного обучения, демонстрационные технологии, мультимедийные технологии.*

\*\*\*\*\*

Современное общество называют информационным обществом, которое предполагает полное использование информационных и коммуникационных технологий (далее ИКТ). Так, профессор С.Г. Григорьев в своей книге «Информатизация образования» подчеркивает, что ИКТ являются одним из основных приложений в образовательном процессе и что в современном образовании невозможно обойтись без ИКТ во всех их формах. Использование информационных технологий преследует двойную цель: изучение информационных технологий и их применение в обучении другим областям знаний. [7].

Исходя из процесса информатизации, где речь идет о появлении «Электронных школ», основным требованием которых будет оснащение всех учебных кластеров всеми необходимыми техническими средствами. Следует отметить, что процесс информатизации также требует формирования новой «модели системы образования, основанной на использовании современных информационно-коммуникационных технологий». [8]

С точки зрения образовательного процесса использование информационно-коммуникационных технологий при обучении иностранным языкам имеет ряд преимуществ перед традиционными методами. Прежде всего, это доступность и актуальность аутентичных материалов, а также возможность облегчить и ускорить межкультурное общение.

ИКТ способны качественно преобразовать процессы изучения и преподавания иностранных языков; расширить возможности для развития языковых навыков как учащихся, так и преподавателей. ИКТ являются ценным инструментом в области преподавания иностранных языков. Однако они не могут заменить опыт реального взаимодействия с носителем языка. В связи с этим необходимо использовать их в сочетании с другими методами обучения.

Следует отметить и общие цели использования информационно-коммуникационных технологий в образовании, к ним относят:

- Повышение всех уровней учебно-воспитательного процесса;
- Развитие личности учащегося (его подготовка к различным условиям жизни)
- Выполнение социального заказа общества [10].

Понятие информационно-коммуникационные технологии имеет разные трактовки. В широком смысле это обобщающее понятие. Описаны различные методы работы с информацией. В том числе: ее сбор, хранение, обработка, представление и передача. [9]. В своих работах на это определение ссылаются С. Г. Григорьев, М. И. Шарапова, Н. Д. Гальскова и др.

Ведущий специалист в области образования И. В. Роберт – ИКТ понимает, как: «средства совершенствования интеллектуальной деятельности» [13]. В этом определении заключен узкий смысл ИКТ и их связь с повышением общего культурного и профессионального уровня.

Информационно-коммуникационные технологии в сфере обучения в книге профессора Г. М. Киселёва определяются как «организация и управление учебным процессом и познавательной деятельностью учащихся с использованием компьютерной техники, программного и методического обеспечения, коммуникационной образовательной среды для получения определенных, заведомо ожидаемых результатов» [11]. Данное понятие несколько отличается от предыдущего общего и рассматривается с позиции именно процесса образования, представляющего определенные цели и задачи. Манако А. Ф. называет процесс информатизации несколько иначе и связывает развитие информационно-коммуникационных технологий с развитием «информационных эпох» [12].

В свою очередь профессор Бадарч Д., указывает на то, что информационно-коммуникационные технологии играют роль «двигателя, и координатора в среде современного образования». Позиция движущей силы, с его точки зрения, объясняется ролью и большей значимостью цифровых технологий и ресурсов в области улучшения качества преподавания, по сравнению с устаревшими технологиями. Другую позицию, позицию координатора, он раскрывает так: «ИКТ являются координатором, так как Интернет – это уникальное средство для широкого, доступного распространения образовательного материала. Поскольку Интернет также стал средством взаимодействия, его потенциал для преподавания и обучения стал еще более существенным» [4].

В современном мире существует немало классификаций всевозможных электронных технологий. Одна из них представлена Н. Д. Гальсковой, в статье «Типология технологий электронного обучения иностранным языкам». Именно эта классификация положена в основу рассмотрения обсуждаемой темы. Так, информационно-коммуникационные технологии в зависимости от их основного назначения подразделяются на следующие три группы:

1. Демонстрационные технологии;
2. Технологии, в основу которых положены ресурсы Интернет;
3. Мультимедийные технологии.

К числу демонстрационных технологий Гальскова Н.Д. относит презентации и интерактивную доску. То есть это технологии, используемые для представления информации. С этой позиции ученый выделяет значительное преимущество интерактивной доски над обычной, описывая ее возможности. Мультимедийность доски и наличие определенных программ позволяют «создавать на занятиях живое взаимодействие обучающихся с образовательными ресурсами, обеспечивать введение в учебный процесс дополнительных иноязычных, аутентичных материалов, яркость презентации и реализация принципа наглядности».

Ведущую роль в процессе обучения иностранному языку, несомненно, играет презентация. К числу ее возможностей относятся: оптимизация учебного времени, стимуляция познавательной деятельности обучающихся, качественная и наглядная демонстрация учебного материала [3]. Во вторую группу входят технологии, основанные на использовании сети Интернет, которые на могут рассматриваться в качестве «аналоговых или альтернативных средств по отношению к традиционным печатным учебникам и учебным пособиям». Следует отметить, что интернет выступает в современном мире в роли незаменимого элемента всех сфер нашей жизни [6]. Он уверенно занял лидирующие позиции, вызывая на свой счёт массу противоречивых вопросов и тем самым выступая отдельным предметом изучения во многих изданиях. Так, исследования показали, что свыше 95% подростков ежедневно пользуются Интернетом [14].

О широком использовании глобальных информационных сетей в образовании говорят многие ведущие специалисты, в том числе Н. П. Петрова и Л. К. Раицкая. С точки зрения образовательного процесса, интернет является неотъемлемым элементом, который способствует формированию информационной базы знаний и образования. И наконец, к третьей группе можно отнести «компьютерные средства, которые с помощью звука и анимационных технологий, а также звуковых эффектов, создают информацию в различных видах (текстовой, звуковой, аудиовизуальной, графической, видеoinформации) и предоставляют пользователю возможность интерактивного взаимодействия с ней» [7].

При углублении в тему следует подробнее изучить термин «мультимедиа». Информация, представленная в нетекстовой форме, является мультимедиа. В том числе, это фотографии, видео и аудио материалы. Предоставляемые данные имеют возможность быть интерактивными. С целью разнообразия, их можно использовать одновременно – в этом случае информация, которая будет представлена учащимся с их помощью, может быть усвоена на 75% [2]. В качестве сравнения рассмотрим другую классификацию, в которой приводятся ряд критериев для выделения различных групп информационно-коммуникационных технологий:

- Формы использования ИКТ;
- Технологии обработки информации;
- Использование ИКТ в дистанционном обучении;



Степени использования компьютеров в информационных технологиях.

Классификация учебных занятий с использованием информационно-коммуникационных технологий обладает рядом отличительных черт. Важным элементом является занятие как технология. Исходя из формы использования ИКТ, выделяют интерактивный и смешанный занятия. В данном случае информационно-коммуникационные технологии рассматриваются не только как электронные ресурсы для предоставления или сбора информации, но и как занятие в целом с использованием этих ресурсов. В зависимости от второго критерия в классификации выделяют предметные, обеспечивающие и функциональные ИТ. В зависимости от применения ИТ в дистанционном обучении выделяются локальные и сетевые ИТ. Последний критерий, предполагающий использование компьютеров, позволяет выделить соответственно без компьютерные и компьютерные технологии. При этом компьютерные ИКТ подразделяются на:

- Технологии с цифровыми образовательными ресурсами;
- Мультимедиа технологии;
- Технологии дистанционного обучения [11].

Классификации ИКТ могут значительно отличаться, из чего следует вывод о том, что на сегодняшний день не существует четкой позиции о роли информационно-коммуникационных технологий в обучении. Использование конкретной классификации напрямую зависит от поставленных целей и задач. Основываясь на разных классификациях, можно выделить наиболее реализуемые современные электронные технологии, среди которых:

1. Интернет;
2. Текстовые документы;
3. Графические документы;
4. Видеофайлы;
5. Электронные таблицы;
6. Презентации;
7. Web-страницы;
8. Интегрированные документы [5].

Один из основных методов применения информационно-коммуникационных технологий в обучении иностранному языку заключается в использовании специального программного обеспечения и приложений, предназначенных для изучения языка. Эти ресурсы предлагают разнообразные возможности обучения, включая игры, занятия и упражнения, которые улучшают языковые навыки учащихся. Они также предоставляют обратную связь и оценки, чтобы помочь учащимся отслеживать свой прогресс.

Успех использования информационно-коммуникационных технологий в обучении зависит от того, насколько грамотно используются различные методы обучения. Однако следует отметить, что даже если информационный продукт очень хорошо разработан и интересен, существует вероятность того, что студенты со временем потеряют к нему интерес, так как фактор новизны исчезнет.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Абдуллаева С. А. Применение инноваций в образовании как требование времени // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2016. – №3(16). – С. 11-14
2. Абылова Г. Ж. Роль и место мультимедиа в образовании // International scientific review. – 2016. – №15 (25). – С. 28-29
3. Анискина А. И. Применение ИКТ на уроках в школе // Новые технологии в образовании. – 2015. – С. 111-114
4. Бадарч Д. Информационные и коммуникационные технологии в образовании – М.: ИИТО ЮНЕСКО, 2013. – 320 с.
5. Витухновская А. Формирование компетенций будущего учителя в области анализа и отбора цифровых образовательных ресурсов // ИКТ в образовании: педагогика, образовательные ресурсы и обеспечение качества. Тезисы. – 2012. – С. 165-169
6. Воронина Л. А. Использование информационно-коммуникационных технологий в современном образовательном процессе // Актуальные проблемы социально-гуманитарного и научно-технического знания. – 2017. – №3 (12). – С. 54-55
7. Гальскова Н. Д. Типология технологий электронного обучения иностранным языкам // Создание виртуального межкультурного образовательного пространства средствами технологий электронного обучения. Сборник статей. – 2017. – С. 37-41
8. Глухова Т. В., Бажанова С. В. ИКТ-компетентность в современном образовании // Интеграция образования. – 2013. – №2 (71). – С. 130-135

9. Григорьев, С.Г. Информатизация образования. Фундаментальные основы: Учебник для студентов педагогических вузов и слушателей системы повышения квалификации педагогов. – Томск: ТМЛ-Пресс, 2008. – 286 с.
10. Денилханова Х. Я., Мурадова П. Р. Цели внедрения средств ИКТ в образование // Новая наука: от идеи к результату. – 2016. – №2-2. – С. 104-107
11. Киселёв Г. М. Информационные технологии в педагогическом образовании – М.: Дашков и К', 2014. – 304 с.
12. Манако А. Ф., Воронкин А. С. ИКТ в образовании: эволюция, конвергенция и инновации // Образовательные технологии и общество. – 2014. – №1. – С. 487-521
13. Роберт И. В. Информационные и коммуникационные технологии в образовании – М.: Дрофа, 2008. – 312 с.
14. Солдатова Г. У., Нестик Т. А. Цифровая компетентность подростков и родителей. Результаты всероссийского исследования – М.: Фонд Развития Интернет, 2013. – 144 с.
- 

## INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING

*Papikyan A.W.*

*The article presents the general goals of using information and communication technologies in education and notes that in the context of the educational process they are integral elements that form the information base of science and education. It is justified by the fact that in the conditions of intensive computerization of language education, information and communication technologies are increasingly used by teachers, and their capabilities are constantly expanding. It is confirmed that the use of ICT makes it possible to develop students' lexical skills in the most accessible and attractive, playful way, and strengthen the creative component of the educational process.*

**Keywords:** *information and communication technologies, Internet, distance learning technologies, demonstration technologies, multimedia technologies.*

УДК 374(063)

## ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ И СОЦИОКУЛЬТУРНЫЕ АСПЕКТЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОНЦЕПЦИИ В.А.СУХОМЛИНСКОГО

**Потапов Дмитрий Александрович**  
Кандидат педагогических наук, доцент,  
заместитель главного редактора журнала «Искусство и образование»  
[dimacreator@mail.ru](mailto:dimacreator@mail.ru)

Одной из наиболее заметных тенденций в практике отечественной педагогики последних лет стало всё более активная ориентация работников системы образования на использование в своей деятельности подходов и методик, способствующих всестороннему развитию личности обучаемого; создание условий для максимального раскрытия им своих творческих способностей и побуждения его к проявлению активной жизненной позиции. Эти принципы обозначены в качестве основополагающих и в государственных образовательных стандартах. В истории педагогической науки нашей страны можно найти немало примеров эффективных практик учительства и воспитательной деятельности. Некоторые из них по разным причинам оказались за пределами современного научного дискурса. В то же время их методологическая созвучность требованиям времени, на наш взгляд, вполне очевидна. Именно такой нам видится гуманистическая концепция учебно-воспитательного процесса известного ученого и педагога советского периода истории России В.А. Сухомлинского, который видел в обучаемом не *tabula rasa*, а вполне самостоятельную личность, которой необходимо лишь помочь проявить свои лучшие стороны и выбрать оптимальную траекторию самосовершенствования. Приведенные выше соображения обосновывают актуальность избранной темы исследования. В данной статье представлен взгляд на прагматическую сторону педагогической деятельности В.А.Сухомлинского в связи с его научно-методическим наследием, отраженным в таких его работах, как «Книга о совести», «Как воспитать настоящего человека», «Письма к сыну», «Рождение гражданина», «Разговор с молодым директором школы», «Родительская педагогика», «Сто советов учителю», «Хрестоматия по этике», а также «Сердце отдаю детям» и «Павлышская средняя школа». В статье обосновывается востребованность в нынешних условиях системы педагогических подходов, разработанной В.А. Сухомлинским, и необходимость углубленного изучения его гуманистической концепции «народной» педагогики.

**Ключевые слова:** воспитание; система ценностей; В.А. Сухомлинский; гуманистическая концепция в педагогике; дидактическая составляющая педагогики; педагогическая культура; личность обучаемого.

\*\*\*\*\*

Базовыми критериями эффективности педагогического процесса в рамках российской системы общего образования (на основании действующих федеральных государственных образовательных стандартов – ФГОС) являются, в ряду иных индикаторов, также «развитие личностных качеств, необходимых для решения повседневных и нетиповых задач с целью адекватной ориентации в окружающем мире; уважение личности обучающегося, развитие в детской среде ответственности, сотрудничества и уважения к другим и самому себе; <...> личностное развитие обучающихся, в том числе гражданское, патриотическое, духовно-нравственное, эстетическое, физическое, трудовое, экологическое воспитание, ценность научного познания...» [4]. Очевидно, что данные критерии подразумевают формирование у учащихся (воспитанников) определенной системы ценностей и мировоззренческих установок, выступающих фундаментом, на основе которого выстраивается морально-нравственный облик будущего гражданина, его понимание своего места и роли в обществе, осознание им мотивов для постижения новых знаний, а также развития своих способностей.

Подобные задачи ставились и решались системой отечественного образования также и в недавнем прошлом (разумеется, с известной спецификой, идеологически соответствовавшей историческому моменту).

В этом контексте весьма полезным, по нашему мнению, может стать изучение научно-методического наследия выдающегося исследователя и педагога Василия Александровича Сухомлинского (1918–1970). Являясь приверженцем персонифицированного подхода к

формированию личности обучаемого, идеи и педагогические приемы В.А.Сухомлинского стояли несколько особняком по отношению к официальной советской педагогике. Методические концепты, которыми оперировал Сухомлинский, – «школа чувств», «педагогическая любовь», «педагогическая идея», «душевное равновесие», «очеловечивание знаний», «жажда человека» – отличаются изысканной образностью и аллегоричностью, характеризующими уникальный авторский стиль и идеологию учительства по Сухомлинскому [1].

В условиях психосоциальной атомизации общества, ставшей следствием повсеместной цифровизации и перехода межличностного общения в онлайн-пространство, личность ребенка, подростка становится крайне уязвимой к восприятию насилия, жестокости, циничного (потребительского) отношения к жизни как норм поведения. Все эти обстоятельства осложняют установление доверительных отношений между педагогом и обучаемым, а, следовательно, препятствуют достижению целей учебного процесса, которые напрямую зависят от способности учащегося усваивать новые знания именно через посредничество своего наставника. В этой связи учение Сухомлинского о возвращении свободной личности, о гуманистических началах учительства приобретает особенную актуальность, а его техники и практики побуждения обучаемых к активной изыскательской деятельности можно расценивать как то «новое», которое по традиции является «хорошо забытым старым». Тем более что Стратегия развития воспитания в РФ на период до 2025 года всячески приветствует «обновление содержания воспитания, внедрение форм и методов, основанных на лучшем педагогическом опыте в сфере воспитания и способствующих совершенствованию и эффективной реализации воспитательного компонента федеральных государственных образовательных стандартов», а также «развитие вариативности воспитательных систем и технологий, нацеленных на формирование индивидуальной траектории развития личности ребенка с учетом его потребностей, интересов и способностей» [6].

Следует отметить, что к рассмотрению различных сторон сочинений В.А.Сухомлинского в разное время обращались многие исследователи, в том числе зарубежные (особенно из стран бывшего социалистического лагеря – Э.Хартманн (1984), М.Быблук (1982), А.Кокерилла (2011)). Достаточно ознакомиться с работами Т.В.Челпаченко по воспитательной компоненте в учении В.А.Сухомлинского, Е.Ю.Титова и М.В.Богуславского (анализировали его личностно-ориентированный подход к наставничеству), Л.Л.Подольной и Н.В.Горбуновой (раскрывали педагогическую культуру в понимании В.А.Сухомлинского), а также исследованиями Л.Р.Аванесян, С.А.Усковой, Г.И.Биушкина, З.С.Шитиковой и многих других, посвященными частным вопросам учения Сухомлинского.

В свое время методика В.А.Сухомлинского пользовалась известной популярностью и в китайских академических кругах. Так, ряд авторов Поднебесной достаточно подробно описывали свое понимание учета духовного начала личности учащегося и принципов педагогической культуры в системе взглядов В.А.Сухомлинского, его способов постепенного приобщения воспитанника к культурным и социальным традициям своей страны, пробуждения в обучаемом желания совершать добрые поступки, заниматься самообразованием, самостоятельно искать ответы на вопросы о смысле жизни, сути бытия. Конечно, такие очерки имели целью совместить идеи Сухомлинского с арсеналом педагогических средств образовательной системы КНР (см. статью Сяо Су «Идеи Сухомлинского об управлении школой и о качествах преподавателя» [11] или Ляо Цайчжи «Педагогические идеи В.А.Сухомлинского и развитие китайского образования» [3], а также работы Ван Игао, Тан Чици и Чжу Сяомань).

При изучении проблематики, обозначенной во вступительной части данной статьи, нами использовался ряд методов, включая анализ массива научно-методической литературы по профилю исследования (монографии, научная периодика, диссертационные работы, труды В.А.Сухомлинского) и нормативно-правовой базы; сравнительный исторический подход, позволивший сопоставить цели педагогического процесса и способы их достижения, содержащиеся в работах В.А.Сухомлинского, с современными ценностными установкам системы образования России; метод синтеза исследовательских данных педагогики, социальной психологии и литературоведения для выявления положений гуманистической концепции В.А.Сухомлинского, находящихся на стыке указанных дисциплин.

Концепция Сухомлинского сформирована на нескольких опорных теоретических конструктах и практических наборах методов, отраженных в социофилософских воззрениях этого ученого на воспитательную деятельность и взаимодействие с ребенком, а также педагогическом опыте, почерпнутом в Павлышской сельской средней школе (которой руководил ученый) и в учении о культурно-нравственном облике педагога.

Сухомлинский ставит в центр учебно-воспитательного процесса личность воспитанника, содержащую в себе установку на некий достижимый идеал, побуждающий педагога любить обучаемого «не таким, какой он есть, а таким, каким он должен быть» [9], видеть в нем, в первую очередь, лучшие стороны, ориентироваться на них, постоянно питая в себе так называемый

«педагогический оптимизм» как обязательный элемент важнейшей характеристики профессионального педагога – его культурного облика.

Исследователи отмечают влияние на воззрения В.А.Сухомлинского идей философво-гуманистов (Жан-Жак Руссо и Иоганна Песталоцци) и педагогов-народников (таких как Г.С.Сковорода, А.С.Макаренко, К.Д.Ушинский и Януш Корчак).

В качестве «вечного двигателя» самосовершенствования и самопознания у обучаемых, их стремления познавать всё и вся, Сухомлинский видел способность ребенка получать удовлетворение от настойчивого поиска и обретения истины, готовность удивляться самым простым превращениям в окружающем мире, восторгаться открывающимися (с каждым шагом обучаемого как исследователя) горизонтами нового знания. Такая активность, по мысли ученого, должна быть осмысленной и рациональной (материалистической), выступая «мыслью-откровением».

Обучение осмысленному познанию в рамках концепции Сухомлинского должно осуществляться в тесном контакте обучаемого и окружающего его мира (природы, сверстников, старших товарищей, педагога и пр.). Главное – обретение первых крупиц опыта и выработка навыка не пассивать перед неизвестностью, стараться рассматривать отсутствие знаний (информации) об объекте или явлении как вызов собственному «я», как повод постичь смысл сущего (природу явления). Таким образом, каждый обучаемый призван получать мощный импульс к рефлексии, вплоть до размышлений «над тайной вечности и необратимости времени, над величием и в то же время хрупкостью человеческой жизни» [10].

Воспитание в этом контексте становится целенаправленным сотрудничеством между наставником и воспитанником, в процессе которого происходит обмен духовным багажом и опытом [8, с. 33]. Более того, эта связь в процессе движения по пути познания (между педагогом и обучаемым) приобретает форму двухсторонней зависимости – обучение не может быть эффективным без того, чтобы наставник не «подстраивал» педагогические приемы под профиль личности обучаемого, побуждая его к самостоятельной генерации идей и поиску истины, поскольку обучаемый – это «самобытный организм», в котором «нет окон, через которые может войти что-либо извне, стороннее ей» [2]. Сталкиваясь с противоречивостью мира и межличностных отношений, изменчивостью природы, проявлениями лучших и худших устремлений в человеке, обучаемый получает тот чувственный опыт, который впоследствии позволит ему избрать собственную траекторию становления (как человека и как атомарной единицы социума), и задача педагога в этом смысле – сделать всё для того, чтобы траектория эта отвечала критерию руководства высшими ценностями (такими как добротолюбие, честность, сострадание, милосердие и т.д.).

В целях сближения духовной тональности и гармонизации процесса познания В.А.Сухомлинский предлагал использовать различные формы совместного досуга – прогулки на природе, чтение и обсуждение литературных произведений, прослушивание музыки. Музыкальная гармония, мелодия, по Сухомлинскому, – важнейший воспитательный ресурс, позволяющий пробудить в ребенке «животворный родник человеческих чувств» [10, с. 68]. Музыка, являясь невербальным средством воздействия на сознание учащегося, способна исподволь активировать его интеллектуальный потенциал. После музыкальных занятий обучаемые в Павлышской школе, о педагогических экспериментах в которой много писал В.А.Сухомлинский, готовили письменные работы – в них они излагали свои ощущения от полученного чувственного опыта, старались объяснить их, творчески переосмыслить; процесс познания в данном случае пробуждал и закреплял креативные задатки у воспитанников.

Ту же цель преследовали знаменитые «установочные» собрания для школьников, проведение которых В.А.Сухомлинский практиковал в той же самой сельской школе, – т.н. встречи юных мыслителей; они были призваны подтолкнуть учащихся к поиску ответов на «взрослые» вопросы, которые зачастую предлагалось формулировать самим школьникам, – по своей глубине и масштабности затрагиваемой проблематики темы этих встреч и в наши дни выглядят монументальными в философском плане: судите сами – что мы получаем от общества и что даем обществу, личность и человечество (как оставить после себя добрый след на Земле), нужно ли современному человеку знать далекое прошлое, что такое добро и зло, чем гордится человечество, и в чем его беда и позор, как воспитать в себе мужество? [10, с. 391]. Педагоги участвовали в этих коллоквиумах наравне с учениками, не задавая направления беседы и не навязывая свои представления воспитанникам, ведь, по Сухомлинскому, наиболее эффективная форма воспитания – это «самовоспитание» и «самообразование»; именно поэтому воспитательный процесс никогда не может быть окончен – он продолжается у человека всю его жизнь! Надо лишь суметь в раннем возрасте привить потребность и вкус к такому самовоспитанию, к стремлению совершенствовать себя. Это становится возможным, когда обучаемый «сам подумает и решит, как воспитывать себя, как стать лучше, как бороться за себя, преодолевая трудности, переживая радость победы» [10, с. 274]. Сухомлинский ставит перед

шестилетним человеком непростую задачу – оценить свой потенциал как части общества: «Что ты принесешь обществу, в чем будет твоя радость, чем ты будешь восхищаться и чем возмущаться, в чем найдешь свое счастье, какой след оставишь на земле?» [10, с. 187].

Из вышесказанного становится понятно, что точкой отсчета в гуманистической концепции педагогики В.А.Сухомлинского выступает система морально-нравственных императивов и эстетических ориентиров, на базе которых формируется система ценностей индивида.

При этом представления и убеждения ребенка складываются в определенную формулу мировоззрения под воздействием получаемого опыта, наблюдений за поведением окружающих (его родителей, близких, сверстников), обмена продуктами рефлексии (моделями восприятия действительности, собственной концептосферой, образами и идеями), что проявляется в «поступках, радостях, стремлениях и огорчениях» [7, с. 119]. Коррекция развития личности в этом смысле, по мнению В.А.Сухомлинского возможна главным образом за счет поощрения хороших поступков, добродетельности воспитанников, их искренности. Дела педагога ни в коем случае не должны расходиться со словами – залог действенности воспитательного импульса заключается в целостности нравственной установки, обозначенной наставником, и соответствующего ей поступка. Сложность, с которой сталкивается педагог при попытке выстроить в обучаемом стройную систему мотивации к созидательной деятельности и познанию, – психологическая неготовность воспитанника (что может быть следствием перекосов в воспитании, бытовой неустроенности, особенностей психики ребенка). И здесь на помощь педагогу, по мнению ученого, должен прийти научный поиск – побуждение ребенка к исследовательской деятельности, в рамках которой тот должен убедиться в силе своего разума и его способности проникнуть в суть вещей, увидеть и понять закономерности существования и превращения материи, из которой состоит всё живое. В.А.Сухомлинский приводит пример, когда его ученица, будучи крайне неуверенной в себе, в результате кропотливой работы в живом уголке (школьный мини-зоопарк) в качестве зоолога-экспериментатора обрела способность отстаивать свою позицию, формулировать доводы и оставаться непоколебимой в споре со сверстниками. Такой путь самоутверждения воспитанника подразумевает «воплощение научной истины в живые страсти, тревоги, волнения» [10, с. 328] воспитанника, в процессе которой происходит оформление «мыслящей материи растущего организма» [10, с. 36].

Немаловажной компетенцией педагога Сухомлинский считал способность по-настоящему дружить с воспитанниками, что, по его словам, позволяет в нужный момент оказать психологическую помощь ребенку, «снять с его сердца камень, рассеять его беду» [9, с. 431]. Без установления дружеских отношений, атмосферы товарищества в коллективе учащихся (между обучаемыми, в том числе разных возрастных категорий – старшеклассниками и младшеклассниками; между педагогом и воспитанниками) невозможно наладить эффективное взаимодействие и в учебном процессе. Этот комплекс отношений взаимодействия Сухомлинский именовал психолого-педагогическим климатом. Строгих правил и стандартов в формировании устойчивого и благоприятного с точки зрения обучения психолого-педагогического климата, вообще говоря, не существует – здесь важна тонкая педагогическая импровизация, умение трансформировать модули обучения и формат их преподавания в зависимости от ситуации, складывающейся в учебном коллективе. Таким образом, сами обучаемые становятся основным субъектом процесса обучения – от их потребностей и готовности к восприятию новой информации, в полном соответствии с потенциалом «тонких интеллектуальных чувств искателей истин» [10, с. 336] зависит характер учебного процесса и его результаты. При этом любая учебно-методическая задача должна способствовать активизации исследовательского интереса учащихся. В педагогической практике В.А.Сухомлинского мы встречаем немало примеров именно такого построения тематики занятий – «Что сегодня в лесу стало не таким как было неделю назад?», «Каждое явление имеет свою причину», «Что в природе изменяется очень быстро и что медленно?», «Живое и неживое в природе?» и т.д. [5]

Ранее мы отмечали значение педагогической культуры как одной из ключевых черт личности педагога, согласно воззрениям В.А.Сухомлинского. В период руководства сельской средней школой В.А.Сухомлинский взял за правило регулярно проводить обмен мнениями между представителями преподавательского штата школы на предмет повышения эффективности взаимодействия с обучаемыми (и в дидактическом отношении, и в плане форм и способов подачи учебного материала), в том числе по разрешению конфликтов с «трудными» учащимися. Эта инициатива получила название «Школа педагогической культуры». На таких встречах нередко зарождались новые подходы к практике преподавания; все рациональные идеи, выдвигавшиеся коллегами, В.А.Сухомлинский старался немедленно опробовать в учебном процессе, утверждая, что идея педагога-практика – «это крылья, на которых парит коллективное творчество», она «воодушевляет педагогический коллектив», с ее появлением «начинается самое интересное и самое нужное в школьной жизни – коллективная исследовательская работа» [8].

Разумеется, любое начинание, связанное с модернизацией учебного процесса, так или иначе реализуется конкретным педагогом – личностью, обладающей уникальными гранями характера, навыками. Комплекс способностей педагога формирует его профессиональный портрет как наставника и определяет уровень доверия к нему аудитории (его авторитет).

В.А.Сухомлинский в своих работах не раз указывал на тот факт, что авторитет – не априорное качество учителя, это квинтэссенция его жизненного опыта, способность увлечь воспитанников научным поиском, пробудить в них энтузиазм к познанию, создать в учебной аудитории атмосферу заинтересованного диалога, в рамках которого и сами обучаемые предлагают свое видение проблемы, основанное на их собственном опыте и понимании логики событий. Авторитет ни в коем случае не тождествен авторитарности, авторитет – это кредит доверия воспитанников, выдаваемый своему наставнику, кредит, который нужно постоянно подтверждать, предоставляя своим подопечным свободно выражать мысли, видоизменять при необходимости вектор освоения учебной программы. Только в этом случае авторитет педагога генерирует в обучаемых структуру ценностей, которая воспринимается обучаемыми уже как собственные представления и убеждения. В данном случае мы можем заметить во взглядах В.А.Сухомлинского сходство с позицией К.Д.Ушинского, считавшего, что «только личность может действовать на развитие и определение личности, только характером можно образовать характер...» [14], в этом состоит величайший груз ответственности педагога перед своими воспитанниками.

Обобщая приведенные выше рассуждения, заметим – В.А.Сухомлинский не был сторонником жесткой структуры обучения, считая, что учебный процесс определяется готовностью и способностью самих учащихся постигать новое. В его концепции главную роль играло умение педагога понять, каким образом воспринимает учащийся окружающую его реальность (способность постичь его «мировидение»). Наряду с этим базовыми концептами педагогической системы Сухомлинского выступали «педагогическая культура» (как неотъемлемое свойство наставника) и способность педагога установить контакт (вести диалог, проживать ситуацию) с обучаемым, предоставив ему свободу выбора в рамках обозначенной для исследовательского поиска задачи. Истина, по мнению Сухомлинского, лишь тогда становилась частью системы ценностей воспитанника, когда она достигалась его собственными интеллектуальными усилиями и являлась продуктом его переживаний, творческих усилий. При этом педагогу следовало внимательно относиться к эмоциональному фону в учебном коллективе, поддерживать атмосферу товарищества и сотрудничества, способствовать достижению душевного баланса в среде обучаемых.

Всё это, вместе с готовностью применять нестандартные, выходящие за рамки привычных шаблонов преподавания, способы и подходы к воспитанию и обучению, сформировало гуманистическую концепцию педагогики по В.А.Сухомлинскому, которая, на наш взгляд, сегодня более чем востребована, поскольку в настоящее время наблюдается отчетливое стремление идеологов российской системы образования в качестве цели учебно-воспитательной деятельности (на всех образовательных уровнях) представить всестороннее развитие личности учащегося, с обязательным учетом уникального психо-эмоционального портрета каждого обучаемого.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Кадзукова, Е.В. Идеи гуманистической педагогики в терминологии В.А.Сухомлинского, Б.Т.Лихачева и Ш.А.Амонашвили: автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук: 13.00.01 / Кадзукова Екатерина Владимировна. – Майкоп, 2005. – 19 с.
2. Каптерев, П.Ф. Образовательный процесс – его психология / П.Ф. Каптерев. – Москва: Директ-Медиа, 2012. – 135 с.
3. Ляо Цайчжи. Педагогические идеи В.А.Сухомлинского и развитие китайского образования // Педагогика и современность. – 2012. – С. 18–23.
4. Приказ Минпросвещения России «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования» от 31.05.2021 № 287 (в ред. от 17.02.2023 г.). – URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202107050027?ysclid=lrqdmwb45156907937> (дата обращения: 05.12.2023).
5. Рындак, В.Г. От понимания учения к пониманию мира (в контексте идей В.А.Сухомлинского) // Известия ВГПУ. – 2014. – №4. – С. 4–10.
6. Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года. Утверждена распоряжением Правительства Российской Федерации от 29 мая 2015 г. № 996-р

[Электронный ресурс] / Правительство России. – Режим доступа: <http://government.ru> (дата обращения: 04.12.2023).

7. Сухомлинский, В. А. Избранные произведения: [в 5 т.] / Редкол.: Дзевеверин А.Г. (пред.) и др. – К.: Рад.школа, 1979. – Т.1. – 686 с.

8. Сухомлинский, В.А. Избранные произведения: [в 5 т.] / Редкол.: Дзевеверин А.Г. (пред.) и др. – К.: Рад.школа, 1979. – Т.4. – 670 с.

9. Сухомлинский, В.А. Избранные произведения: [в 5 т.] / Редкол.: Дзевеверин А. Г. (пред.) и др. – К.: Рад.школа, 1979-1980. – Т. 5. Статьи. 1980. – 678 с.

10. Сухомлинский, В.А. Сердце отдаю детям. Рождение гражданина. Письма к сыну. – Киев: Рад.шк., 1985. – 557 с.

11. Сяо Су. Идеи Сухомлинского об управлении школой и о качествах преподавателя // Исследования сравнительной педагогики. – 1998. – №6. – С. 14–17.

12. Уколова, Л. И. Применение разных видов искусства как инновации в педагогической деятельности / Л. И. Уколова, М. Чжоу, Б. Хань // Антропологическая дидактика и воспитание. – 2022. – Т. 5, № 2. – С. 24-39. – EDN YPXVZK.

13. Уколова, Л. И. Воспитание духовной культуры растущего человека через синтез искусств в пространстве педагогически организованной музыкальной среды / Л. И. Уколова // Искусствоведение. – 2022. – № 3. – С. 17-25. – EDN LLBYZB.

14. Ушинский, К.Д. Избранные педагогические сочинения: [в 2 т.]. – Т. 1. Теоретические проблемы педагогики. – Москва, 1974. – 584 с.

15. Чжан, И. Организация образовательного процесса на основе бережного отношения к детскому здоровью / И. Чжан // Педагогический научный журнал. – 2022. – № 1. – С. 26-30. – EDN COANKH.

#### PSYCHOLOGICAL, PEDAGOGICAL AND SOCIO-CULTURAL ASPECTS OF V.A.SUKHOMLINSKY'S PEDAGOGICAL CONCEPT

**Potapov D.A.**

*One of the most noticeable trends in the practice of domestic pedagogy in recent years has become an increasingly active orientation of education system employees to use approaches and techniques in their activities that contribute to the comprehensive development of the student's personality; creating conditions for maximum disclosure of their creative abilities and encouraging them to show an active life position. These principles are also identified as fundamental in state educational standards. In the history of pedagogical science in our country, you can find many examples of effective teaching practices and educational activities. Some of them, for various reasons, have found themselves outside the boundaries of modern scientific discourse. At the same time, their methodological conformity to the requirements of the time, in our opinion, is quite obvious. This is exactly how we see the humanistic concept of the educational process of the famous scientist and teacher of the Soviet period of Russian history V.A. Sukhomlinsky, who saw in the student not a tabula rasa, but a completely independent person who only needs to be helped to show his best side and choose the optimal trajectory of self-improvement. The above considerations justify the relevance of the chosen research topic. This article presents a look at the pragmatic side of V.A.Sukhomlinsky's pedagogical activity in connection with his scientific and methodological heritage, reflected in such works as "The Book on Conscience", "How to raise a real person", "Letters to his son", "The Birth of a citizen", "Conversation with a young school principal", "Parental pedagogy", "One hundred tips for a teacher", "Textbook on ethics", as well as "I give my heart to children" and "Pavlysh secondary school". The article substantiates the relevance in the current conditions of the system of pedagogical approaches developed by V.A. Sukhomlinsky, and the need for an in-depth study of his humanistic concept of "folk" pedagogy.*

**Keywords:** education; value system; V.A. Sukhomlinsky; humanistic concept in pedagogy; didactic component of pedagogy; pedagogical culture; personality of the student.



УДК 37

## ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ИДЕИ М.МОНТЕССОРИ В ШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ СОВРЕМЕННОЙ РОССИИ

**Хахова Олеся Анатольевна**

*Кандидат педагогических наук, доцент кафедры социальной работы,  
ФГБОУ ВО ВГСПУ  
[okyz@mail.ru](mailto:okyz@mail.ru)*

*Данная работа отражает реализацию педагогических идей М. Монтессори в современной системе образования России. Статья раскрывает концептуальные моменты данной педагогической теории, а также их интерпретацию и применение в государственных и частных школах.*

*Автор изучает систему современного образования в России и включение в нее неклассических педагогических теорий, отражающих возможности обучения и развития в школе. Идея М. Монтессори включает различные компоненты общей и специальной педагогики, а также возможности организации работы с различными категориями обучающихся. Работа демонстрирует возможности применения данной теории на различных ступенях школьного образования, а также использования ее компонентов в изучении различных предметов, а также в работе школьных психологов и социальных педагогов. Исследование системы Монтессори позволяет определить перспективы ее реализации во всех классах школы с подготовкой к следующей ступени образования.*

*Исходя из темы нашего исследования, целью нашей работы определяется изучение возможностей интеграции педагогических идей М. Монтессори в систему современного школьного образования. Объектом работы определяется концепция М. Монтессори, предметом - включение идей данной теории в образовательный процесс современной школы.*

**Ключевые слова:** педагогика Монтессори, современное образование, педагогические идеи, специальная педагогика, инклюзивное образование, педагогические технологии, деятельностный подход, школьное образование.

\*\*\*\*\*

Современная школа претерпевает множество трансформаций, которые обусловлены требованиями общества, запросом учреждений среднего профессионального и высшего образования. Содержание школьного образования определяется ФГОСами, методическими рекомендациями и потребностями потенциальных работодателей к выпускникам как к будущим специалистам. В связи с этим возникает вопрос об актуальности применения неклассических педагогических теорий в современном образовании - дошкольном, школьном и дополнительном.

Переосмысление процесса обучения и воспитания в образовательной области делает наиболее востребованной реализацию тех технологий, которые отражают субъект- субъектные отношения педагога и обучающихся и активизируют учебный и профессиональный потенциал [9]. Также интересны те методики, которые способствуют раскрытию творческого потенциала обучающихся, позволяют использовать интересные средства обучения и воспитания. Все чаще образовательные учреждения в России используют прогрессивные зарубежные педагогические теории (, С. Френе, Д. Дьюи, Р. Штейнер). Особое место в данном перечне занимает педагогика М. Монтессори, которая позволяет свободно и эффективно организовывать обучение и воспитание.

По решению ЮНЕСКО имя М. Монтессори было внесено в список педагогов, состоящий всего из четырех человек, определивших ход педагогического мышления в XX веке [9]. Идеи данного итальянского педагога активно используются в различных странах, в том числе, и в нашей. Это обусловлено простотой подхода к учебному процессу, демократичным стилем ведения занятий, а также высокой результативностью обучения.

Именно поэтому в нашей работе необходимо достигнуть следующей цели: изучить возможности интеграции педагогических идей М. Монтессори в систему современного школьного образования. Объектом работы мы определили концепцию М. Монтессори, предметом - включение идей данной теории в образовательный процесс современной школы.

Для того, чтобы цель была достигнута, важно решить следующие задачи:

Изучить теоретико- методологические положения данной концепции;

Выявить специфику ее реализации в современном российском образовании;

Определить эффективность интеграции педагогики М. Монтессори в учреждениях образования на примере одного из комплексов «детский сад- школа».

#### Методы и методология

Данное исследование состоит из теоретической и практической частей, которые не только отражают сущность, содержание и специфику этой теории, но также позволяют изучить опыт ее реализации в российских образовательных учреждениях. Методологической базой нашего исследования определены современные публикации авторов, изучающих содержание общих неклассических теорий в педагогике (О. А. Гинатулина), а также педагогическую идею М. Монтессори (Е. Г. Акулова, Т.Л. Горностай, Н.А. Степанова и пр.).

В данном случае мы используем теоретический анализ данных источников, сравнение различных точек зрения и возможности адаптации данного направления к системе российского образования.

Базой практического исследования определен комплекс «сад- школа», работающий по системе М. Монтессори при МКОУ СШ №134 Красноармейского района г. Волгограда.

Исследование проводилось в 2022-2023 уч. году с участием 5 педагогов и 32 обучающихся в возрасте от 6 до 11 лет.

#### Результаты и их обсуждение

##### Теоретико- методологические положения педагогики М. Монтессори

Имя М. Монтессори – итальянского антрополога, педагога-психолога, врача и философа повышает научный и практический интерес со стороны исследователей различных стран. Одной из важнейших педагогических инноваций в педагогике М. Монтессори можно назвать разрушение традиционной классно-урочной системы и построение нового, уникального процесса обучения, которое основано на признании за каждым обучающимся права на самостоятельность, дифференциацию темпов работы и овладение знаниями, умениями и навыками нестандартным образом. Данные особенности образования связаны с понятием «развивающей среды», условий обучения и воспитания, важностью личного примера педагога.

Образовательная (развивающая) среда, по определению В.А. Ясвина [9], является системой влияний и условий формирования личности, предоставляет максимальные возможности для ее развития, которые содержатся в социальном и пространственно-предметном окружении.

Центральное место в данной педагогике отводится ребенку с его индивидуальными особенностями развития, образовательными потребностями, а также возможностями использования личностных ресурсов. Специфика организации развивающей среды обусловила ее разделение на несколько зон:

- математика способствует не только становлению умений вычислений, различных математических операций, но также логику и выявление взаимосвязей между событиями и явлениями;
- речь позволяет строить конструктивные диалоги, дискуссии на заданные и свободные темы, аргументировать свою точку зрения;
- космическое воспитание, которое отвечает за целостное восприятие картины мира, построение логических причинно- следственных связей, а также развитие научного сознания обучающихся;
- хозяйственная сфера способствует развитию практических навыков, полезных в жизни, при бытовом самообслуживании.

Наличие подобных тематических зон в развивающей среде, согласно данной педагогической концепции, обеспечивает возможности развития у обучающихся различных возрастов необходимых знаний, умений и навыков, позволяющих формировать механизмы адаптации к современным изменяющимся условиям общества и осмыслить свое место в окружающем мире.

Данная педагогика, которая основывается на свободном обучении, предполагает использование специализированных дидактических комплектов и учебно- методических пособий в образовательном процессе. При этом подобные пособия могут достаточно эффективно использоваться в интегрированных разновозрастных группах при изучении предметов различных дисциплинарных групп.

В ходе анализа содержания данной методики нами были выявлены следующие ее преимущества:

Возможность формирования комплекса компетенций у обучающихся, которые позволяют тут же на практике реализовывать полученные знания. Причем эти знания и навыки одновременно полезны в различных зонах развивающей среды, что подчеркивает их междисциплинарный характер;

Использование таких средств и учебно- методических пособий, которые вызывают интерес у обучающихся различного возраста.

Свободное обучение, которое используется в данной методике. Свобода в контексте данной методики является достаточно эффективной, т.к. она поддерживается сознательным стремлением к деятельности и соблюдению норм взаимодействия между обучающимися и учителем. Данная коммуникация сопровождается тем, что ребенок старается не мешать другим, работая в своем образовательном пространстве. Так, дети не разрушают результатов труда других, разговаривают тихо. Таким образом, адаптация и социализация личности в рамках осознания своей свободы, при отсутствии ограничения свободы других осуществляется максимально эффективно и с минимальными ресурсными затратами.

Полная, на первый взгляд свобода, сочетается с самодисциплиной обучающихся и умением организовывать обучение в конкретный временной период в определенном пространстве. При этом с усложнением учебного материала, с переходом одного этапа обучения на другой данные навыки совершенствуются, становятся более автоматизированными и позволяют обучающимся уже самим помогать более младшим детям.

Специфика реализации в современном российском образовании

На современном этапе развития общества более 20 000 школ во всем мире применяют метод Монтеessori в работе с детьми различных возрастов- нормотипичными, с ОВЗ и одаренными. Подобная методика эффективно зарекомендовала себя в детских садах, развивающих центрах, школах и учреждениях дополнительного образования.

Актуализация научного и практического интереса к идеям педагогики М. Монтеessori со стороны специалистов в области теории и практики образования в нашей стране обусловлена работами М.В. Богуславского, Г.Б. Корнетова, Д.Г. Сорокова, Т.Д. Скудной, К.Е. Сумнительного и др. Данные работы отражают преимущества методики Монтеessori по отношению к различным категориям обучающихся и в контексте дифференциации предметов и дисциплин.

Использование натуральных материалов, а также эргономичных геометрических форм в работе с обучающимися позволяет оперировать различными понятиями и организовывать эффективное взаимодействие педагогов и обучающихся на различных ступенях обучения, начиная со стартового.

Одним из основных принципов педагогики Монтеessori является постепенное усложнение и увеличение объема учебного материала равноценно в различных зонах образовательной среды. При этом для того, чтобы использование данных знаний было полноценным, необходимо включать междисциплинарные связи, т.е. использовать знания и умения из других зон, необходимые для практической жизнедеятельности. Очень важно, что акцент в подобном образовании не делается лишь на научном и когнитивном развитии ребенка. Эта система подразумевает воспитание личности, способной быстро адаптироваться к изменяющимся условиям окружающей среды, активно участвовать в жизни социума и обладающей значительным учебным и профессиональным потенциалом.

В данной системе практически отсутствуют формальные оценки взрослых, что способствует максимальному созданию ситуаций успеха и возможности самореализации ребенка практически во всех предметных областях.

Интересной представляется организация работы в разновозрастных группах что позволяет использовать такие педагогические категории как «наставничество», «инклюзивная педагогика», «непрерывность», «преемственность» образования. Эти понятия напрямую связаны с содержанием современных ФГОСов, а также классических концептуальных педагогических идей, которые в них содержатся. Работа в группах с детьми различных возрастов обеспечивает создание единого образовательного пространства, в котором большинству обучающихся комфортно не только воспринимать знания, но и передавать их младшим, либо тем, у кого возникают определенные трудности в обучении.

Вся педагогика основывается на естественном, природосообразном развитии ребенка и построении педагогического процесса вокруг личности обучающегося с ориентацией на его потребности и возможности. Это способствует повышению учебной мотивации, а также стремлению познавать новое, изучать смежные отрасли знаний.

Значимым моментом в педагогической мысли М. Монтеessori является обучение через развитие эмоционально- чувственной, а соответственно, и волевой сфер личности.

В российских учреждениях образования с начала 200х гг. идеи Монтеessori получили широкое распространение на пике «инновационных образовательных трендов» [3]. Именно в то время начали открываться первые частные детские сады, специализированные классы, а также группы в развивающих центрах.

Интерес к подобным образовательным технологиям был вызван значительным их отличием от традиционных, от классической классно- урочной системы занятий. Кроме того, эффективность подобной работы обуславливалась увеличением количества образовательных

учреждений и организаций, которые включали в свою работу неклассические педагогические теории, нестандартные методы обучения и развития.

Одними из первых подобные центры были открыты в Москве, Санкт-Петербурге, Калининграде, Волгограде. При этом масштабы варьировались от отдельных групп в развивающих центрах до целых учебных комбинатов, комплексов «школа-сад», работающих по данной системе.

Для того, чтобы более подробно познакомиться с опытом работы по системе Монтессори в российских образовательных учреждениях, а также изучить его проблемы и результаты, необходимо проанализировать деятельность одного из них.

В качестве базы практического исследования нами был выбран учебный комплекс «школа-сад», который функционирует при одной из средних школ г. Волгограда.

На следующем этапе работы мы определим содержательные характеристики реализации данной методики в детском саду и в начальной школе, исследуем удовлетворенность образовательными результатами обучающихся и их родителей, а также постараемся выявить проблемы и перспективы использования педагогических идей М. Монтессори в российской системе образования.

Эффективность интеграции педагогики М. Монтессори в учреждениях образования

Изучив теоретические аспекты реализации данной методики, несомненно необходимо исследовать эффективность ее практической реализации. Именно поэтому в 2022-2023 учебном году нами было проведено исследование по выявлению удовлетворенности обучающихся, их родителей и педагогов образовательными результатами в детском саду и в начальной школе.

Всего в исследовании приняли участие 32 обучающихся от 6 до 11 лет. Всего в школе и саду на момент диагностики учились 54 ребенка в возрастной категории 3-12 лет и работали 12 педагогов, из которых 5 приняли участие в опросе.

В качестве основных вопросов к ученикам были обращены следующие:

«Насколько тебе нравится учиться в этой школе (саду)?»

«Почему тебе здесь нравится?»

«Чему ты научился?»

Варианты ответов обучающимся не предлагались, предполагая полные открытые ответы, однако формулировки были дифференцированы по следующим группам:

«Мне очень нравится здесь учиться, и я не хочу в другую школу» – ответили 26 обучающихся. «Мне здесь нравится, но я иногда понимаю, что в другой школе было бы интереснее» – 4 обучающихся и 2 ребенка в возрасте 6 лет не смогли определить насколько сильно им интересно учиться в данной школе.

На вопрос о том, почему им нравится именно эта школа, большинство детей (24 человека) ответили, что много разных интересных занятий, не обязательно сидеть за партой и весь урок слушать одну тему, почти нет ограничений двигательной активности. 5 человек добавили, что им нравится проводить в школе целый день, где они общаются со сверстниками, полезно проводят досуг, 3 человека отметили доброжелательность педагогов, отсутствие домашнего задания, вернее возможность выполнить его в школе и наличие интересных пособий и игрушек.

В качестве основных образовательных результатов обучающиеся отмечают приобретение таких умений, которые пригодятся в жизни, навыков самообслуживания и помощи другим, научных знаний. Причем все подчеркивают интересный нестандартный формат преподавания, изучения основ научно-практической деятельности.

В беседе с педагогами данной школы были выявлены более высокие, по сравнению с обычной общеобразовательной школой, образовательные результаты, которые отражены в итоговых ВПР по окончании начальной школы, а также предметные в 5 классе. Данные показатели на 26% превышают отметки итоговых проверочных работ, которые выполняются в обычных классах данной школы.

Однако при этом педагоги конкретизировали ряд проблем, с которыми они сталкиваются в своей работе:

Невозможность прохождения очных курсов повышения квалификации в своем городе. Педагоги отмечают, что не просто хотят получить документ на Интернет-курсах, а получить актуальные знания по реализации данного педагогического направления в контексте изменений в системе образования, новых ФГОСов.

Недешевое обучение в классах и детском саду, которые специализируются на данном направлении. Это обуславливает формирование определенного контингента, чьи правила жизни, представления о дисциплине и оценках в школе несколько отличаются от среднестатистических.

Потенциальные организационные и содержательные проблемы при начале обучения в средней и старшей школе. Данный учебный комплекс специализируется на обучении дошкольников и младших школьников, которым эта система наиболее комфортна и при запросе

родителей на обучение по дальнейшим ступеням образования возникают сложности и противоречия.

#### Заключение

На заключительном этапе нашего исследования необходимо сделать вывод об интересности и актуальности педагогики М. Монтессори. Однако, важно понимать, что в российских образовательных учреждениях ее реализация имеет свою специфику, отличную от традиционной системы и потому не она не всегда встречает административную и финансовую поддержку со стороны соответствующих органов.

Детские сады и школы, работающие по системе М. Монтессори, на настоящий момент либо являются частными, либо имеют элементы внебюджетного финансирования, что само по себе не представляет особой стабильности по сравнению с государственными.

Еще одним непростым вопросом остается проблема аттестации- промежуточной и в перспективе итоговой. Возможность сдачи ОГЭ и ЕГЭ не предусмотрена в подобной системе и поэтому необходимо говорить об интегрированном обучении, совмещая педагогику Монтессори с традиционной.

Именно поэтому необходимо ориентироваться на значимость адаптации данной педагогической практики не просто к российским условиям, а к изменяющейся образовательной действительности и проектировать ее развитие в соответствии с требованиями современного общества.

### ЛИТЕРАТУРА

1. Акулова Е. Г. Трансформация педагогики Монтессори в России и зарубежных странах: от специальной педагогики к инклюзивному образованию // Ped.Rev.. 2022. №1 (41). С. 124-131.
2. Гинатулина О. А. Применение неклассических педагогических технологий в условиях постиндустриального общества // Образование. Наука. Научные кадры. 2020. №2. С. 199-200.
3. Горностай Т.Л., Степанова Н.А. История и развитие субъектно-деятельностного подхода М. Монтессори в дошкольном образовании // Гуманитарно-педагогические исследования. 2020. №2. С. 56-62.
4. Захарищева М. А. Монтессори-педагогика в России: непонятая или непонятная? // Проблемы современного педагогического образования. 2019. №65-2. С. 120-123.
5. Сафаралиева О.Н. Основные идеи педагогической системы М. Монтессори в условиях реформации современного образовательного пространства // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. 2015. №5. С. 58-62.
6. Смирнова Н. Н. Монтессори-педагогика как средство возвращения субъектности // Сборник материалов Ежегодной международной научно-практической конференции «Воспитание и обучение детей младшего возраста». 2020. №10. С.471-472.
7. Сумнительный К.Е. Можно ли развивать эмоциональный интеллект в системе Монтессори? // Проблемы современного образования. 2020. №3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/mozhno-li-razvivat-emotsionalnyy-intellekt-v-sisteme-montessori> (дата обращения: 15.01.2024).
8. Сумнительный К. Е. Почему не устарел метод Монтессори? // Народное образование. 2020. №2 (1479). С. 100-110.
9. Тарасова Н.М. Актуальность метода М. Монтессори в современном образовании // Вестник Таганрогского института имени А. П. Чехова. 2016. №1. С. 182-189.
10. Вдовиченко Р., Михальченко Н. Some aspects of Mariia Montessori's pedagogical system // The Scientific Heritage. 2020. №47-3 (47). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/some-aspects-of-mariia-montessoris-pedagogical-system> (дата обращения: 15.01.2024).

### M.MONTESSORI'S PEDAGOGICAL IDEAS IN SCHOOL EDUCATION IN MODERN RUSSIA

**Khakhova O.A.**

*This work reflects the implementation of M. Montessori's pedagogical ideas in the modern education system of Russia. The article reveals the conceptual aspects of this pedagogical theory, as well as their interpretation and application in public and private schools.*

*The author studies the system of modern education in Russia and the inclusion of non-classical pedagogical theories reflecting the possibilities of learning and development at school. M. Montessori's idea includes various components of general and special pedagogy, as well as the possibility of organizing work with different categories of students. The work demonstrates the possibilities of applying this theory at various levels of school education, as well as the use of its components in the study of various subjects, as well as in the work of school psychologists and social educators. The study of the*

*Montessori system allows us to determine the prospects for its implementation in all grades of school in preparation for the next stage of education.*

*Based on the topic of our research, the purpose of our work is to explore the possibilities of integrating M. Montessori's pedagogical ideas into the system of modern school education. The object of the work is the concept of M. Montessori, the subject is the inclusion of the ideas of this theory in the educational process of a modern school.*

**Keywords:** *Montessori pedagogy, modern education, pedagogical ideas, special pedagogy, inclusive education, pedagogical technologies, activity approach, school education*



# **ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ**

---

УДК 37

## ПОТЕНЦИАЛ РЕАЛИЗАЦИИ ОБНОВЛЁННОЙ ПРОГРАММЫ "ЦИФРОВАЯ ГВАРДИЯ" ПО ПАТРИОТИЧЕСКОМУ ВОСПИТАНИЮ ОБУЧАЮЩИХСЯ ЧЕРЕЗ ДВИЖЕНИЕ "ЮНАРМИЯ"

**Амельченко Илья Владимирович**  
Магистрант, Филиал ОмГПУ в г.Таре  
[mariya.bespalova.99@mail.ru](mailto:mariya.bespalova.99@mail.ru)

*Статья посвящена опытно-экспериментальной работе по патриотическому воспитанию обучающихся через деятельность всероссийского военно-патриотического общественного движения (ВВПОД) "ЮНАРМИЯ". В работе подробно рассматриваются методы и стратегии, используемые в процессе внедрения данного движения в образовательную среду. Авторы представили результаты исследования влияния участия обучающихся в "ЮНАРМИИ" на формирование патриотических ценностей, развитие лидерских качеств, и укрепление гражданской ответственности.*

*Полученные результаты позволяли сделать выводы о положительном влиянии участия в "ЮНАРМИИ" на формирование патриотической активности среди обучающихся. Работа представляет ценное практическое руководство для образовательных учреждений, стремящихся эффективно внедрить патриотическое воспитание через военно-патриотические общественные движения.*

**Ключевые слова:** глобализация, технологический прогресс, ценностные ориентиры, воспитание, патриотизм, гражданская ответственность, опытно-экспериментальная работа, обучающиеся.

\*\*\*\*\*

В современном обществе, где глобализация и технологический прогресс формируют новые вызовы и вызывают изменения в ценностных ориентирах, вопросы воспитания патриотизма и гражданской ответственности становятся особенно актуальными. В этом контексте приобретает важное значение опытно-экспериментальная работа по патриотическому воспитанию обучающихся через деятельность всероссийского военно-патриотического общественного движения "ЮНАРМИЯ".

Военно-патриотическое общественное движение "ЮНАРМИЯ" представляет собой уникальную платформу, способствующую формированию у подрастающего поколения ценностей, связанных с любовью к Родине, готовности защищать ее интересы и служить обществу. Это движение активно внедряет инновационные методы в образовательный процесс, создавая условия для практического освоения знаний и навыков, необходимых для формирования крепкого патриотического стержня общества.

Одной из ключевых сфер деятельности "ЮНАРМИИ" является формирование патриотического сознания через осмысление и уважение к истории Родины. Это происходит путем предоставления обучающимся возможности осознать ошибки, совершенные в прошлом, а также достижения ценностей и идеалов, которые имели решающее значение для развития страны. Диагностика уровня знаний учащихся по истории России имеет высокую важность в нашей работе, так как результаты этой проверки помогут определить, насколько глубоко учащиеся ознакомились с ключевыми событиями и моментами в истории своей страны [1].

В соответствии с анализом результатов тестирования, обучающиеся продемонстрировали следующие показатели (рисунок 1, таблица 1).

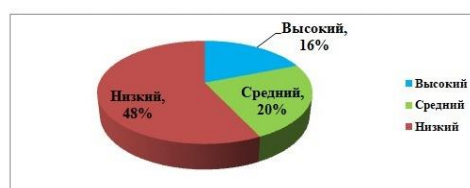


Рисунок 1 – Уровень знаний учеников по отечественной истории



Таблица 1

**Уровень знаний учеников по отечественной истории**

Уровень	Количество учащихся	%
Низкий	24	48
Средний	10	20
Высокий	8	16

В результате проведенного тестирования был выявлен низкий уровень знаний истории России среди учеников. Тест охватывал широкий спектр вопросов из различных областей и эпох истории, учитывая возрастную категорию детей. За 10 вопросов максимально можно было набрать 30 баллов. Из общего числа учеников (42 человека) лишь 8 достигли результатов от 21 до 30 баллов, свидетельствуя о высоком уровне их осведомленности в истории России на протяжении различных исторических периодов. 10 учащихся правильно ответили лишь на часть вопросов (от 11 до 20 баллов), преимущественно допуская ошибки в конкретных фактах, что указывает на пробелы в их знаниях о российской истории. Остальные 24 человека продемонстрировали негативные результаты, не достигнув 11 баллов, при этом высказывая сомнения в своих ответах и исправляя предварительно правильные [2].

В ходе диалога с учащимися, при обсуждении результатов тестирования, были выявлены причины низкого уровня знаний. Оказалось, что дети неудовлетворительно относятся к изучению истории России вне учебного заведения и не уделяют достаточного времени самостоятельному углубленному освоению материала. Кроме того, молодое поколение не всегда видит практическую ценность в знании истории своей страны или не осознает, как это может быть связано с их будущими целями.

Проведенная диагностика не только позволила выявить уровень патриотического воспитания старшеклассников, являющихся участниками движения "ЮНАРМИЯ", но и провести анализ реализации текущей программы, оценить ее эффективность. Обобщенное сравнение полученных результатов с целями и задачами всероссийского детско-юношеского военно-патриотического движения "ЮНАРМИЯ" позволяет сделать вывод о недостаточной эффективности программы, отмечая низкую мотивацию участников к ее реализации и, следовательно, необходимость в ее обновлении [3].

Исходя из результатов диагностики, мы предлагаем в первую очередь цифровизировать сегменты функционального пространства, связанные с патриотическим воспитанием в рамках "ЮНАРМИИ". Методологический подход к программе предполагает внедрение навыков XXI века, что поможет учащимся стать истинными патриотами, конкурентоспособными в современных условиях. В связи с этим, разрабатывая альтернативную программу для обучающихся общеобразовательных школ в рамках "ЮНАРМИИ", основной упор сделан на военно-патриотическом воспитании с использованием цифровых инструментов и учетом быстро меняющихся реалий.

Программа "Цифровая гвардия России" выделяется своей оригинальностью в интеграции цифровых технологий, фокусе на развитии ключевых компетенций XXI века, включая цифровую грамотность, навыки коммуникации и лидерства. Уникальность данной программы проявляется в интерактивной образовательной практике, где теоретические знания непосредственно применяются в ходе практических проектов. Программа успешно сочетает патриотические ценности с инновационными методами, акцентируя внимание на гражданской обороне и обеспечении безопасности. Особое внимание уделяется социальному взаимодействию через социальные сети, создавая виртуальное сообщество патриотов и поддерживая социальные инициативы. Эти элементы делают программу востребованной, современной и эффективной в контексте военно-патриотического воспитания.

Формирование программы направлено на создание захватывающего и полезного опыта для обучающихся в виртуальной среде, способствующего их развитию в качестве активных и ответственных граждан в реальной жизни. Программа включает в себя 12 занятий, что обеспечивает равномерное охватывание различных аспектов патриотического воспитания, таких как физическая подготовка, образование, культурное просвещение и практическая подготовка. Гибкость расписания позволяет интегрировать программу в любое удобное время, учитывая конкретные обстоятельства организации в рамках школьного графика. Этот объем занятий предоставляет достаточно времени для усвоения материала и развития навыков, не вызывая у обучающихся негативных эмоций. Программа обеспечивает постепенное развитие учащихся в различных сферах и создание прочных основ патриотической и физической подготовки [3].

Необходимо отметить важность проведения промежуточных диагностических мероприятий, включая опросы и анкеты, которые, на наш взгляд, составляют неотъемлемую часть выполнения программы "Цифровая гвардия России". Эти мероприятия являются

обязательными для регулярного измерения мотивации участников, оценки усвоения материала и сбора обратной связи. Это позволяет адаптировать программу в соответствии с потребностями и интересами участников, а также повышать эффективность воспитательного процесса. Например, после завершения двух модулей проведенный нами опрос включал в себя вопросы о восприятии материала, уровне удовлетворенности, а также предложениях по улучшению занятий (Таблица 2).

*Таблица 2*  
**Пример анкеты для проведения промежуточной диагностики эффективности программы**

<b>Анкета отзывов и впечатлений</b>	<b>Ответ</b>
1. Занятие «История, идентичность и патриотизм»	
Уровень интереса к занятию (1-5)	
Комментарий или запоминающийся момент при выполнении задания	
2. Занятие «Медиа и информационная грамотность»	
Уровень восхищения (1-5)	
Новые знания или навыки	
3. Занятие «Социальные сети как средство воспитания патриотизма»	
Оценка Вас в роли социального патриота (1-5)	
Идея для создания контента, которую хотели, но не смогли реализовать	
4. Если бы вы могли добавить что-то новое в программу, что бы это было?	
5. Если бы вы могли описать ваши впечатления в виде хештега, какой бы это был?	

Именно промежуточная оценка позволяет измерить общий уровень интереса участников к темам и оценить эффективность усвоения материала. Это позволяет вносить коррективы в программу, а также предоставлять качественную обратную связь администрации и родителям относительно вопросов, связанных с патриотическим воспитанием детей [4].

Однако для достижения эффективных результатов при применении программы необходимо уделить внимание интересам обучающихся, усилить механизмы обратной связи и оценки их индивидуальных успехов. Также важно активно взаимодействовать с другими учреждениями, такими как музеи, для интеграции виртуального опыта с реальностью. Рекомендуется уделять дополнительное внимание поддержке участников в преодолении возникающих трудностей, чтобы обеспечить более гладкую реализацию их инициатив.

В общем, процесс внедрения программы выявил положительные моменты в формировании патриотического сознания, критического мышления и гражданской ответственности среди учащихся. Однако возможные трудности при ее реализации могут возникнуть в организации виртуальных мероприятий и поддержании активного взаимодействия в онлайн-среде. Важно продолжать оптимизировать методы обучения и вносить улучшения для дальнейшего успеха программы [5].

Прежде всего, целесообразно усилить программу путем внедрения дополнительных творческих заданий, что позволит расширить спектр навыков, развиваемых в рамках обучения. Например, модули "Лидерство и сотрудничество" и "Цифровой ген патриота" могут быть обогащены более креативными и инновационными задачами, способствующими развитию самостоятельности и критического мышления.

Дополнительное вовлечение внешних экспертов также может значительно обогатить программу. Участие патриотических лидеров, военных или общественных деятелей может предоставить уникальные перспективы и вдохновение для учащихся. Их участие в проведении занятий или мастер-классов придаст учебному процессу ценный опыт и подчеркнет практическую значимость изучаемых вопросов.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Варакосова В.В. Особенности проведения мероприятий патриотической направленности для молодежи, входящей ввпод «ЮНАРМИЯ» // Екатеринбург: Уральский институт управления, 2022. – С. 39-41.

2. Репин В. П. Состояние и перспективы военно-патриотического воспитания российской молодежи в проектных технологиях : магистерская диссертация / В. П. Репин ; Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б. Н. Ельцина, Институт физической культуры, спорта и молодежной политики, Кафедра организации работы с молодёжью. – Екатеринбург, 2020. – 140 с. – Библиогр.: с. 116-127

3. Рыбак В.В. Дополнительная общеобразовательная общеразвивающая программа «Юнармия». – 1-е изд. – Нижний Новгород: Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение «школа №170», 2020. – 15 с.

4. Никулин Ю.В. О создании профильного юнармейского направления движения "ЮНАРМИЯ" // Морской сборник. – 2019. – №6. – С. 61-64.

5. Ибрагимова А.Р. "ЮНАРМИЯ" как новация военно-патриотического воспитания и партнер реализации документов стратегического планирования // Журнал социологических исследований. – 2017. – №4. – С. 1-11.

---

## POTENTIAL FOR THE IMPLEMENTATION OF THE UPDATED "DIGITAL GUARD" PROGRAM FOR THE PATRIOTIC EDUCATION OF STUDENTS THROUGH THE "YUNARMIA" MOVEMENT

*Amelchenko I.V.*

*The article is devoted to experimental work on the patriotic education of students through the activities of the All-Russian military-patriotic social movement (VVPOD) "YUNARMIA". The work examines in detail the methods and strategies used in the process of introducing this movement into the educational environment. The authors presented the results of a study of the influence of students' participation in "YUNARMIA" on the formation of patriotic values, the development of leadership qualities, and the strengthening of civic responsibility.*

*The results obtained allowed us to draw conclusions about the positive impact of participation in "YUNARMIA" on the formation of patriotic activity among students. The work provides valuable practical guidance for educational institutions seeking to effectively implement patriotic education through military-patriotic social movements.*

**Keywords:** *globalization, technological progress, value guidelines, education, patriotism, civic responsibility, experimental work, students.*

УДК 37

## ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО РЕАЛИЗАЦИИ ТЕХНОЛОГИИ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАК СРЕДСТВА ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ УУД У ОБУЧАЮЩИХСЯ НА УРОКАХ ИСТОРИИ

*Амельченко Мария Александровна*  
Магистрантка, Филиал ОмГПУ в г.Таре  
[mariya.bespalova.99@mail.ru](mailto:mariya.bespalova.99@mail.ru)

*В статье представлены результаты опытно-экспериментальной работы, направленной на внедрение и оценку эффективности технологии проектной деятельности в обучении истории. Авторы исследовали влияние данной методики на формирование коммуникативных универсальных учебных действий (УУД) у учащихся. В работе представлены теоретические основы технологии проектной деятельности, описаны этапы ее внедрения в учебный процесс и рассмотрены результаты эксперимента.*

**Ключевые слова:** обучение истории, учебный процесс, коммуникативные навыки, эффективность, учащиеся, технология обучения, методика обучения, опытно-экспериментальное исследование, оценка результатов обучения, интеграция УУД в учебный материал.

\*\*\*\*\*

Формирование универсальных коммуникативных навыков студентов – это одна из ключевых задач современной школы. Эффективным методом для достижения этой цели является использование проектной деятельности.

Основная цель этой методики заключается в том, чтобы обучающиеся самостоятельно решали разнообразные проблемы, имеющие реальное значение для их жизни, при этом под руководством учителя. Результатом этого процесса является создание учебного проекта, представляющего собой самостоятельно разработанное решение конкретной проблемы школьниками.

Применение технологии проектной деятельности способствует всестороннему развитию коммуникативных навыков, исследовательского мышления и креативности учащихся, а также способствует развитию системного мышления, внимания, воображения и памяти [1].

В ходе данного исследования было проведено опытно-экспериментальное исследование, включающее три этапа: первый этап – констатирующий эксперимент, направленный на оценку уровня сформированности коммуникативных универсальных учебных действий у школьников; второй этап – формирующий эксперимент, в рамках которого разрабатывались и проводились уроки истории с целью развития коммуникативных УУД; третий этап – контрольный эксперимент, в ходе которого осуществлялась обработка и интерпретация экспериментальных данных, а также проводился сравнительный анализ результатов констатирующего и контрольного экспериментов.

Главной задачей проведения опытно-экспериментального исследования заключалась в выявлении основных особенностей формирования коммуникативных универсальных учебных действий у учащихся 8 класса в процессе уроков истории [2].

Для достижения данной задачи были использованы следующие методики: диагностика коммуникативного контроля (М. Шнайдер); методика оценки коммуникативных и организаторских способностей (В. Синявский, Б.А. Федоришин); тест коммуникативных умений Л. Михельсона. Выбор данных методик обусловлен их потенциалом для выявления уровня сформированности структурных элементов коммуникативных универсальных учебных действий учащихся.

Методика М. Шнайдера предоставляет возможность провести диагностику уровня коммуникативного контроля у испытуемых. В соответствии с тестом Шнайдера, индивиды с высоким уровнем коммуникативного контроля успешно управляют своими эмоциональными проявлениями, берегут себя, но могут испытывать затруднения в спонтанном самовыражении.

Те, у кого низкий уровень коммуникативного контроля, более открыты в общении с окружающими, но могут производить впечатление более настырными и слишком прямолинейными [3].

В ходе проведения теста испытуемым предоставляется инструкция: внимательно изучите 10 утверждений, отражающих реакции на различные ситуации общения. За каждое из них укажите, считаете ли вы его верным (В) или неверным (Н) в отношении себя, поставив соответствующую букву рядом с каждым пунктом.

Сводные результаты диагностики представлены в таблице 1.

**Таблица 1**  
**Результаты диагностики по выявлению уровня коммуникативного контроля**  
**(диагностика М. Шнайдера)**

Уровень	Количество человек	%
низкий	6	21
средний	18	64
высокий	4	15

Анализ результатов диагностики по коммуникативному контролю позволил выделить следующие заключения: 64% учащихся класса обладают средним уровнем коммуникативного контроля, что способствует хорошей обстановке, успешной групповой работе и эффективному использованию диалоговых методов. 15% школьников проявляют высокий уровень коммуникативного контроля, обладают лидерскими качествами и успешно организуют групповую работу. 21% учащихся имеют низкий уровень коммуникативного контроля, проявляют несдержанность и часто нарушают дисциплину, что сказывается на выполнении задач и усвоении материала.

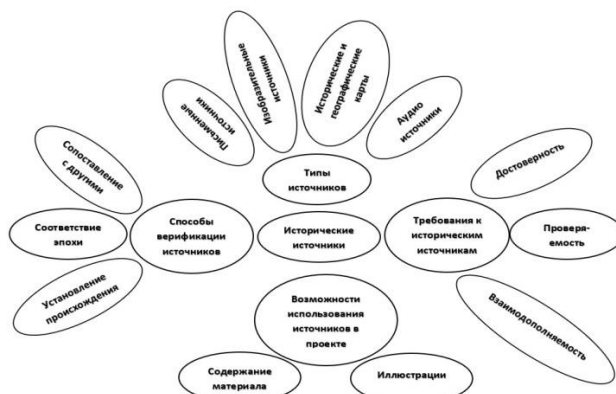
Исходя из полученных результатов, мы провели формирующий эксперимент, в рамках которого разработали и провели уроки истории, направленные на развитие коммуникативных универсальных учебных действий у учащихся 8 класса. Также мы уделяли особое внимание применению методов и приемов в рамках технологии проектной деятельности на различных этапах урока, способствуя формированию коммуникативных умений у школьников [4].

В рамках экспериментальной работы мы организовали уроки истории для восьмого класса, на которых учащиеся, действуя в группах, разработали и представили разнообразные проекты.

Подготовка и защита краткосрочных проектов на уроках истории несут в себе значительный образовательный и воспитательный потенциал. Они способствуют формированию разносторонних умений и навыков у школьников, а также служат основой для последующей работы над долгосрочными проектами. В ходе работы над краткосрочными проектами мы следовали всем этапам технологии проектной деятельности [5].

Характерной особенностью исторического проекта являлась необходимость использования разнообразных источников. Это задача, которая образовала у учащихся ряд трудностей, таких как оценка объективности источника, сложность определения его значимости, а также выбор сочетания различных источников. Поэтому на начальном этапе работы над проектом важно провести актуализацию знаний школьников в области анализа источников. Для этого мы применяли метод «кластера», который разрабатывался в ходе диалога между учителями и учениками [6].

В результате совместной работы на доске составлялся кластер (рисунок 1).



**Рисунок 1 – Кластер**

В ходе контрольного эксперимента была выполнена повторная диагностика, используя те же методики, которые применялись на этапе констатирующего эксперимента.

В результате диагностики мы получили результаты, представленные на рисунке 2.

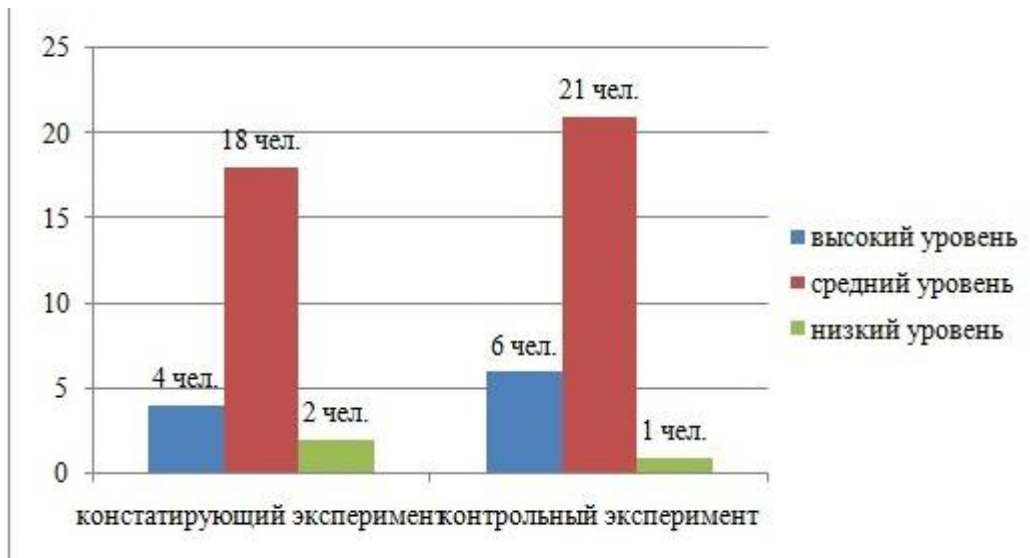


Рисунок 2 - Результаты диагностики по выявлению уровня коммуникативного контроля (диагностика М. Шнайдера): сравнительный анализ результатов констатирующего и контрольного экспериментов

Из графика видно, что количество учащихся со средним уровнем коммуникативного контроля увеличилось на 11% (3 человека), количество учащихся с высоким уровнем коммуникативного контроля возросло на 7% (2 человека), в то время как количество учащихся с низким уровнем сформированности коммуникативного контроля уменьшилось на 4% (1 человек) [8].

Результаты эксперимента отражают положительное воздействие проведенных мероприятий в рамках экспериментальной работы на уровень сформированности различных структурных элементов коммуникативных универсальных учебных действий у учащихся. Обозначается значительный прогресс в следующих ключевых областях: улучшение способности выражать суждения и эмоции в соответствии с целями общения, развитие навыков восприятия и понимания невербальных средств общения, повышение эффективности диалога и дискуссии, улучшение коллективного взаимодействия и лидерских навыков, а также развитие умения обобщать мнения и эффективно выполнять задачи.

Таким образом, полученные результаты опытно-экспериментальной работы свидетельствуют об эффективности проводимых в рамках экспериментальной работы мероприятий и о необходимости проведения дальнейшей работы по формированию коммуникативных универсальных учебных действий с использованием технологии проектной деятельности.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Авдеева Е.И. Формирование коммуникативных УУД: от учебного взаимодействия к сотрудничеству / Е.И. Авдеева, Л.Р. Саубанова // Санкт-Петербургский образовательный вестник. – 2016. – № 4(4). – С. 26 – 30.
2. Алексеева Е.М., Кувырталова М.А. Основные подходы к формированию у учащихся коммуникативных УУД на начальной ступени общего образования: теоретические и практические аспекты // Вестник науки и образования. – 2018. – № 17 (53). – Часть 2. – С. 46 – 51.
3. Байгускарова Т.Б. Метод проектов как один из эффективных методов обучения и формирования личности школьника XXI века / Т.Б. Байгускарова // Вестник Башкирского государственного педагогического университета им. М. Акмуллы. – 2018. – № 4(48). – С. 77 – 88.
4. Бурмистрова И.А. Формирование коммуникативных универсальных учебных действий на уроках обществознания / Бурмистрова И.А. // Материалы VI Международной научно-образовательной конференции (23-24 ноября 2018) «Актуальные проблемы современной

педагогической науки»: Сборник научных трудов: в 2-х частях// Под общ.ред. д.п.н., проф. А.Н. Хузиахметова. – Казань: ТРИ «Школа», 2018. – 4.И. – С. 226-229.

5. Дорошенко Н. С. Активизация познавательной деятельности учащихся на уроках истории и обществознания. Методические рекомендации // Молодой ученый, 2017. – С. 153 – 154.

6. Козьменко И.В. Метод проектов – один из ведущих методов обучения в условиях реализации ФГОС / И.В. Козьменко, Е.В. Чупина // Психологическая и педагогическая основа современной образовательной среды: сборник статей по итогам Международной научно-практической конференции. – Саратов: ООО «Агентство международных исследований», 2019. – С. 70 – 74.

7. Кравченко И.П. Коммуникативное развитие личности в системе непрерывного образования: Учебно-методическое пособие – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2014. – 49 с.

8. Левчук, С. В. Введение в проектную деятельность: учебно-методическое пособие / С. В. Левчук. – Тамбов: Тамбовский государственный университет имени Г.Р. Державина, 2020. – 100 с. – ISBN 978-5-00078-340-5. – Текст: электронный // Цифровой образовательный ресурс IPR SMART: [сайт]. – URL: <https://www.iprbookshop.ru/109751.html> (дата обращения: 21.09.2023). – Режим доступа: для авторизир. Пользователей.

---

## EXPERIMENTAL WORK ON THE IMPLEMENTATION OF PROJECT ACTIVITY TECHNOLOGY AS A MEANS OF FORMING COMMUNICATIVE SKILLS OF STUDENTS IN HISTORY CLASSES

*Amelchenko M.A.*

*The article presents the results of experimental work aimed at introducing and evaluating the effectiveness of project activity technology in teaching history. The authors investigated the influence of this methodology on the formation of communicative universal learning actions (ULO) in students. The paper presents the theoretical foundations of the project activity technology, describes the stages of its implementation in the teaching process and considers the results of the experiment.*

**Keywords:** *teaching history, educational process, communication skills, efficiency, students, teaching technology, teaching methods, experimental research, assessment of learning outcomes, integration of educational learning into educational material.*

УДК 37.012.1

## МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ФОРМИРОВАНИЯ МИРОВОЗЗРЕНИЯ ШКОЛЬНИКА

**Коженова Любовь Валентиновна**

Доцент кафедры социальной работы и права,  
ФГБОУВО «Санкт-Петербургский государственный университет  
Промышленных технологий и дизайна»  
[cojenuval@yandex.ru](mailto:cojenuval@yandex.ru)

*В статье представлен методологический аспект для организации процесса формирования мировоззрения в современном образовательном пространстве, дана сравнительная характеристика сходных терминов, входящих в состав слова мировоззрение, показаны различные трактовки определения понятия мировоззрения. Позиция школьника, с которой производится осмысление и оценка окружающего его мира, определена как база для формирования его мировоззрения, основа для трансформации или развития «качества» мировоззренческих критериев.*

**Ключевые слова:** образование, мировоззрение, методология, сравнение, определение, оценка, основание, жизненная позиция, творчество, созидание.

\*\*\*\*\*

Непрерывное ускорение эволюционного развития одна из базовых характеристик современной жизни. В пространстве образования не только педагогические приемы и способы подлежат нескончаемой актуализации, также изменчив сам предмет востребованного нового знания. Каждый новый раз, этим предметом станет то, что высветит именно сегодняшний день в бесконечном разнообразии жизни-бытия и предложит исследовать указанный вопрос под особым, актуальным на сегодня углом зрения. Постановка образовательного модуля требует все более внимательного отношения к меняющейся картине современной реальности, которая переводит будущее в прошлое со стремительно растущим ускорением. Сегодня одним из актуальных и важных предметов для детального осмысления выступает методология формирования мировоззрения у современного школьника.

Прежде всего, отметим, что методология показывает общую стратегию исследования (или действия), которая определяет (или предлагает) направление для поиска способов, конкретных методов и приемов решения стоящих задач. Она может указать на средства или способы сбора данных, иногда и на то, как должен быть рассчитан предполагаемый результат, но методология не вооружит алгоритмом прикладных действий. Она прицельно вглядывается в генезис, природу и виды процессов, концентрирует свое внимание и акцентирует внимание на том, что необходимо учесть и соблюдать в данной конкретной процедуре или для достижения конкретной цели.

Два элемента представляют базу для осмысления методологического компонента формирования мировоззрения школьника в условиях современного образования – это само понятие мировоззрение и процесс его формирование, а ракурс рассуждений, «угол зрения» задает современное школьное образование, как и футурологические изыскания, поскольку неверным будет приступать к поиску ответов на вопросы педагогической методологии, не вглядываясь в образовательные перспективы.

Мировоззрение школьника, как и его формирование следует отнести к сложным педагогическим задачам, и не только по их составу и содержанию. Общий усложняющий компонент – их внутренняя парадоксальность.

Это общее качество стоящих перед нами вопросов, определяет две проблемы со сходной кентаврической спецификой (Д. С. Данин, Ж. Т. Тощенко и др. Философия сочетания несочетаемого):

- кентавр-проблема – «мировоззрение»,
- кентавр-проблема – «формирование мировоззрения у современного школьника».

Дифференциацию кентавр-проблемы в контексте проблемного подхода вводит И. И. Осинский: кентавр-явления, кентавр-процессы, кентавр-идеи, кентавр-организации, кентавр-образы, кентавр-личности, которую удобно использовать в образовательной методологии [4]. Признавая существование взаимоисключающих компонентов в структуре



любого уровня социальной действительности, понимание наличия противоположных позиций дает возможность для более полного и всестороннего описания изучаемого процесса, явления, образа, личности. Такой подход, утверждает Ж. Т. Тощенко, позволяет более полно, системно и всесторонне представить то или иное явление или процесс как обладающие уже другими характеристиками, чем составляющие его элементы [6].

Исследуя социологию образования, Э. Дюркгейм утверждал парадоксальность даже такого феномена, как сам образовательный процесс. Он писал, что мы не можем воспитывать «так как нам хочется», мы ограничены с одной стороны традициями, а с другой – запросом будущего дня. Вместе с тем мы не можем полностью погрузиться ни в одно из этих «ограничений», определяющих направленность воспитания, поскольку в таком случае системой образования будет задано направление, уводящее ученика из современной ему жизни [2]. Он будет отвлечен от социальной реальности дня сегодняшнего и устремлен, либо, к уже несуществующему прошлому, либо, в возможное (или невозможное), но, определенно, еще несуществующее будущее.

Исследуя методологические основания мировоззрения и его формирования предстоит обратиться к качествам и процессам, с одной стороны, противоречивым, но с другой, необходимо характеризующим рассматриваемые феномены. Поставленная задача, в свою очередь, требует найти формат одновременного продуктивного функционирования данных процессов и рационального сочетания указанных характеристик – найти способ соединить несочетаемые компоненты и разрешить кентавр-проблему. Это даст возможность осмыслить методологические основания формирования мировоззрения и определить направление вектора педагогического поиска, приводящего к конкретным приемам и способам решения данной актуальной педагогической задачи.

Итак, в интересующем нас методологическом аспекте необходимо охарактеризовать – «что» подлежит формированию для формирования мировоззрения, и «как» возможно формировать мировоззрение в условиях современной школы. Базой нашего исследовательского процесса будет анализ и осмысление понятия мировоззрение.

Различные гуманитарные науки такие как философия, психология, социология, педагогика и др. в разные периоды становления и развития спекулятивного знания исследуют этот термин и дают ему свои определения, различные в спецификациях, но сходные по сути. И прежде чем обратиться к детальному рассмотрению признаков понятия мировоззрения заложенных в его определениях, рассмотрим семантическое значение этого термина.

Как мы видим, это слово двусоставное, его структура содержит слова: мир и воззрение. Начнем анализ со слова «воззрение» и, чтобы подчеркнуть его особенные смысловые характеристики обратимся к трактовке слов, близких с ним по звучанию и, как представляется на первый взгляд, близких по смысловому содержанию. А именно, остановим свое внимание на таких словах как «взгляд», «видение» и «рассмотрение»:

- взгляд – взглядывать, обращать внимание на что-либо без мыслей, без суждений, – случайный, беглый, быстрый, прицельный, внимательный, острый; возможно, оценивающий тот объект, на который брошен / на котором сосредоточен;
- видение – представление, – субъективное, безотносительное, общее, специфическое, направляющее к миру абстракций, видений, толкований, с вероятностью дополнения мыслимого образа желаемыми сюжетами, либо конструкциями;
- рассмотрение – анализ, изучение, – детальное, глубокое, скрупулезное, поверхностное, общее, с целью вынесения оценки объекту или принятия по нему решения.

Смыслы, заложенные в этих терминах, говорят о наблюдении некоего объекта «со стороны», они не содержат в себе интереса к наблюдателю, к тому как наблюдатель относится к тому, что видит. Они не предполагают наличие у наблюдателя намерения какого-либо конкретного рода, они не говорят о позиции смотрящего, о его потенции, устремленности к вполне определенному действию – в этом сходство значений рассмотренных терминов и отличие их от смысла слова «воззрение».

Воззрение – это совокупность точек зрения и установок, которые определяют позицию человека в отношении того или иного явления, проблемы либо вопроса.

Как видим, «воззрение» не столько характеризует то, на что оно направлено или к чему устремлено, фактически, оно описывает субъекта, который наблюдает некое явление. Воззрения влияют на ход мыслей и действий человека и влияют определяющим образом – они формируют поведение субъекта, его решения, его действия во внешнем мире. Воззрения, по своей сути, оказываются важными составляющими личности. Очевидно, что каждый человек будет иметь свое собственное индивидуальное воззрение на любое явление, которое будет формироваться в процессе его общения, обучения и приобретения опыта.

Итак, воззрение – это образ мыслей, убеждение, точка зрения, мнение, оценка, т.е. интеллектуальное оценочное суждение, выражающее позицию субъекта в отношении предмета его внимания.

Воззрение человека, направленное на мир, и есть – мировоззрение, т.е. образ мыслей, убеждения человека, которые он имеет и развивает по отношению к тому миру, в котором он живет, который его окружает. Имеет, – поскольку у него всегда уже есть некоторые впечатления и мнения по поводу внешнего, окружающего его мира. Развивает, – поскольку это внешнее пространство, никогда не статично, а «течет», меняется «...и никогда не пребывает» как отметил еще Гераклит.

Различными гуманитарными науками сформулированы десятки определений понятия мировоззрение, и мы обратимся к некоторым из них. Определение Ф. Шлейермахера, немецкого философа, «первооткрывателя» термина мировоззрения построено на деятельностной характеристике мировоззрения: «Мировоззрение – это мыслимая совокупность знаний, опыта и представлений о мире и человеческом бытии, основанная на мышлении, чувстве, воле и действии человека» (по Колесникову М. А.) [3].

В Большой советской энциклопедии 70-х г.г. можно прочитать определение А. Г. Спиркина: «Мировоззрение – это система взглядов на объективный мир и место человека в нем, на отношение человека к окружающий его действительности и самому себе, а также обусловленные этими взглядами основные жизненные позиции людей, их убеждения, идеалы, принципы познания и деятельности, ценностные ориентации» [5]

Наш современник Колесников М. А. пишет, что: «Мировоззрение представляет собой систему взглядов человека на мир и свое место в нем, на отношение человека к миру и самому себе, а также совокупность путей и способов решения возникающих при этом противоречий» [3].

В широком смысле слова, мировоззрение включает совокупность всех самых разнообразных взглядов человека на окружающий мир. Это и философские, и политические, и правовые, и этические, и иные взгляды, и представления. По определению С. Ю. Головина, мировоззрение, выступает как система обобщенных взглядов на объективный мир и место человека в нем, как обусловленные этими взглядами убеждения, идеалы человека, принципы познания и деятельности [1].

Можно продолжить озвучивать трактовки и концепции различных авторов, определяющих мировоззрение, но любая формулировка или целая система взглядов, если не в абсолютной, то, в превосходной степени, характеризуют человека непосредственно, а мир, на который он взирает – опосредованно. Характеристика мира будет опосредована позицией человека, той «точкой», с которой человек смотрит на внешний мир, тем потенциалом, который питает активность этого человека. Т. е. мир, по отношению к которому человек определяет свою позицию, парадоксальным образом будет определен именно этой позицией.

Таким образом, «качество» мировоззрения человека, зависит от его позиции – «точки», с которой он смотрит на мир и на себя в этом мире. А эта позиция может быть сколь угодно любой: эгоистичной, альтруистичной, вероломной, познающей, дающей, забирающей, мягкой, жесткой, ответственной, жадной, воинственной, миролюбивой, нравственной, аморальной, созидательной, равнодушной.

Рассмотренный аспект методологического осмысления формирования мировоззрения аргументирует необходимость создания таких образовательных методик и практик, которые будут направлены на трансформацию или развитие позиции, с которой осуществляется осмысление и оценка окружающей реальности современным школьником, создание таких образовательных условий и сред, которые будут способствовать ее становлению ее как познающей, нравственной, ответственной, критической, креативной, творческой, созидательной позицией.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Головин С. Ю. Словарь практического психолога, – Минск: Харвин. – 1998. – 554 с.
2. Дюркгейм Э. Социология. Её предмет, метод, предназначение, – М.: Книжный клуб. – 2008. – 400 с.
3. Колесников М. А. Философское понятие «мировоззрение»: исторический анализ эволюции // Преподаватели XXI века, – 2010. – № 4. – С. 222-227.
4. Осинский И. И. Кентавр-проблема Жана Тощенко // Полис. Политические исследования, – 2012. – № 2. – С. 182-185.
5. Спиркин А. Г. Философия: учебник для технических вузов, – М.: Гардарики. – 2003. – 368 с.
6. Тощенко Ж. Т. Кентавр-проблема (Опыт философского и социологического анализа: монография, –М.: Новый хронограф. – 2011. – 552 с.

## THE METHODOLOGICAL ASPECT OF THE FORMATION OF A STUDENT'S WORLDVIEW

**Kozhenova L. V.**

*The article presents a methodological aspect for the organization of the process of worldview formation in the modern educational space, provides a comparative description of similar terms included in the word worldview, shows various interpretations of the definition of the concept of worldview. The position of the student, from which the comprehension and assessment of the world around him is made, is defined as the basis for the formation of his worldview, the basis for the transformation or development of the "quality" of ideological criteria.*

**Keywords:** education, worldview, methodology, comparison, definition, assessment, foundation, life position, creativity, creation.

УДК 378.14

## АСПИРАНТУРА КАК ПРОСТРАНСТВО ПОДГОТОВКИ ПРЕПОДАВАТЕЛЬСКОГО СОСТАВА ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

**Лаврикова Ирина Николаевна**

*Доктор культурологии, кандидат философских наук, доцент, доцент кафедры правовой и гуманитарной подготовки Тверского филиала МосУ МВД России им. В.Я. Кикотя*  
[ilavrikova@rambler.ru](mailto:ilavrikova@rambler.ru)

*Исследование отражает ключевые моменты подготовки научно- педагогических кадров в контексте обучения в аспирантуре. Автор подчеркивает важность теоретических знаний и практических навыков в становлении личности преподавателя высшей школы.*

*Работа отражает качественное содержание обучения в аспирантуре, его специфические характеристики по сравнению с высшим образованием, а также требования к компетентностным характеристикам преподавателей данного уровня образования.*

*Статья раскрывает особенности обучения профессорско- преподавательского состава в ходе аспирантского обучения и специфику подготовки к защите кандидатской диссертации. Автором конкретизируется компетентностный подход в контексте формирования преподавательской компетентности и изучается его отражение во ФГОСах ВО поколения 3++.*

*Особенности обучения в аспирантуре являются основой становления компетентности будущих преподавателей и работа раскрывает возможности индивидуального образовательного плана для освоения учебных планов и программ. Статья конкретизирует специфику научно- исследовательской и практической деятельности аспирантов и реализацию данных компонентов в кандидатской диссертации.*

*Целью нашей работы определена характеристика аспирантуры как образовательного пространства для подготовки профессорско-преподавательского состава. Объект- процесс обучения в аспирантуре, предметом конкретизированы особенности образовательного пространства аспирантуры.*

**Ключевые слова:** аспирантура, научная деятельность, профессорско-преподавательский состав, высшая школа, подготовка кадров, кандидатская диссертация, повышение квалификации, образовательная система научно-педагогические кадры, образовательная система, компетентность

\*\*\*\*\*

Важность темы, определенной нами для исследования, обусловлена не только изменениями в современной системе образования, но и негативными тенденциями подготовки профессорско- преподавательского состава вузов.

Количество аспирантов, ежегодно поступающих на данную ступень обучения, не уменьшается, но качество подготовки и дальнейший выход на защиту кандидатской диссертации не всегда находятся в соответствии с показателями поступления. Большая часть студентов, которые идут в аспирантуру, не ориентированы на занятия наукой и в основном желают просто получить более глубокие знания по какому- либо направлению. Говоря о защите кандидатской диссертации, отечественные педагоги- практики констатируют снижение уровня самих работ, педагогической грамотности соискателей, а также количества защищенных диссертаций.

Кроме того, после окончания аспирантуры у защитившихся выпускников не всегда есть возможность остаться работать в вузе, в силу сокращения часов на кафедрах и рабочих мест.

Исходя из вышеуказанных противоречий, необходимо не только исследовать проблематику подготовки профессорско- преподавательского состава, но и определить пути минимизации описанных сложностей.

Целью нашей работы определена характеристика аспирантуры как образовательного пространства для подготовки профессорско-преподавательского состава. Объект- процесс обучения в аспирантуре, предметом конкретизированы особенности образовательного пространства аспирантуры.

В числе основных задач работы мы определили следующее:

Изучение особенностей подготовки студентов для поступления в аспирантуру;

Выявление содержательного наполнения образования этапа аспирантуры;

Конкретизация проблем и перспектив аспирантуры, как пространства подготовки профессорско- преподавательского состава.

Данные задачи будут решаться в ходе нашего исследования и предполагают дальнейшее продолжение в последующих публикациях.

#### **Методы и методология**

В качестве основных источников по данной проблематике мы определили современные публикации, отражающие тенденции исследования аспирантского образования как в общем аспекте (М. А. Капшутарь, З. В. Никонова и пр.), так и в контексте изучения проблем и перспектив развития (Г.П. Зернова, Е.П. Звягинцева, С.В. Ляляев). Особое внимание необходимо уделить работам, отражающим специфические компоненты обучения в аспирантуре (разработку индивидуальных образовательных траекторий, работу с информационно- коммуникационными технологиями).

В качестве основного метода нами определен теоретико- методологический анализ источников по данной тематике.

#### **Результаты и их обсуждение**

##### **Особенности подготовки студентов для поступления в аспирантуру**

Современный этап обучения в аспирантуре представляет собой сложную и неоднозначную систему образовательных мероприятий, направленных на подготовку соискателей к научно- исследовательской и преподавательской деятельности. Он имеет особые цели и задачи, а также образовательные результаты и поэтому мотивация и подготовка студентов к поступлению также имеют свои особенности.

Прежде всего, необходимо говорить об активной включенности в образовательный процесс уже на старших курсах обучения в университете. Студенты, ориентированные на продолжение образования, прежде всего обладают высоким уровнем мотивации не только к научно- исследовательской деятельности, но и к дальнейшему преподаванию, что определяет необходимость целенаправленной подготовки к поступлению.

Подготовка к поступлению в аспирантуру включает в себя развитие трех групп компетентностей:

- универсальных, которые включают коммуникацию, критическое мышление, цифровую и пр. компетентности, позволяющие свободно организовывать деловое общение, осваивать образовательные программы любого формата вне зависимости от направления подготовки;
- личностных, отражающих свойства и качества, необходимые для самостоятельного обучения (метакогнитивные навыки, самооценка, уровень самопритязаний и пр.);
- узкоспециальных, включающих знания по общим дисциплинам (философия, иностранный язык, а также по предметам, соответствующим направлениям подготовки).

Исходя из этого, необходимо говорить об изначально высоком уровне мотивации к научно- исследовательской и поисковой деятельности, а также понимании студентами долгосрочных жизненных перспектив.

Подготовка к поступлению в аспирантуру отражает тесное взаимодействие с будущим научным руководителем при выборе и проработке темы кандидатской диссертации и разработке индивидуального учебного плана. Безусловно, необходимо обращать внимание на образовательный уровень студентов и ориентировать их на дальнейшую защиту диссертации как максимально желательный образовательный результат.

##### **Содержательное наполнение образования этапа аспирантуры**

Ориентируясь на образовательные цели и результаты обучения в аспирантуре, необходимо определить специфику методики и содержания учебного процесса.

Говоря о задачах и содержании подготовки аспирантов, М. А. Капшутарь, подчеркивает, что необходимо концептуальное определение цели обучения в современной аспирантуре. И. Груздев и Е. Терентьев в работе данного автора подтверждают то, что традиционная функция аспирантуры – подготовка научных и научно-педагогических кадров не является основной. В качестве перспектив профессиональной деятельности аспиранты рассматривают государственное и муниципальное управление, различные сферы бизнеса и иногда профессорско- преподавательскую деятельность.

Кроме того, необходимо понимать, что существует множество подходов к определению целей и содержания обучения в аспирантуре, несмотря на конкретизацию данных вопросов во ФГОСах ВО. На основе анализа выбранных нами источников были выбраны три наиболее распространенных подхода:

- диссертационный, который отражает обязательную защиту кандидатской диссертации после окончания аспирантуры. Поэтому содержание обучения построено вокруг поиска необходимой информации, научных публикаций и работы над диссертацией. Систематическая научно- исследовательская деятельность является неотъемлемым компонентом данного этапа обучения;

- образовательный подход направлен на формирование универсальных компетенций аспирантов, становление метакогнитивных навыков, а также использование научно-исследовательской деятельности в качестве инструментария получения новых знаний. При этом уточняется, что в соответствии с современными ФГОСами ВО защита диссертации не является обязательной и повышение общего уровня компетентности аспирантов является более важным образовательным результатом;

- квалификационный подход включает мнение о том, что аспирантура, в первую очередь готовит специалистов высокого уровня, и они характеризуются не только как кандидаты наук, а как профессионалы, обладающие всем необходимым комплексом компетенций для осуществления эффективной деятельности. Именно поэтому, по мнению сторонников данного подхода, образовательный процесс в аспирантуре должен быть организован грамотно, и защита кандидатской диссертации определяется как одна из целей- важная, но не единственная.

На настоящий момент содержание аспирантской подготовки претерпело существенные изменения в контексте всей истории развития. На самом первом этапе с начала 17 в. по середину 19 в. подготовка профессорско- преподавательского состава основывалась на зарубежной стажировке, прохождении практики в различных университетах и лишь потом проходила защита кандидатской диссертации.

Позже вплоть до настоящего времени аспирантура рассматривалась как пространство научно- исследовательской, поисковой деятельности. Поэтому основой обучения аспирантов являлась работа в библиотеках, научные публикации и небольшое количество часов преподавания в вузе. Подобные выпускники были востребованы и в отечественных, и в зарубежных вузах, т.к. обладали фундаментальной теоретической базой и могли на ее основе построить эффективный педагогический процесс.

На современном этапе развития системы образования аспирантура характеризуется высоким потенциалом, который включает и научно- исследовательскую, и практическую деятельность. Введение этапа магистратуры после окончания бакалавриата качественно меняет содержание аспирантской подготовки (Г. У. Матушанский, Г. С. Завада), наполняя его такими компонентами, которые позволяют формировать различные компетентности, совершенствовать практические навыки и в том числе, осуществлять подготовку к обучению в докторантуре как к следующему этапу обучения.

Проанализировав указанные выше источники, мы разработали модель подготовки аспирантов, которая отражает различные содержательные характеристики, и на наш взгляд, является максимально комплексной и удовлетворяющей с одной стороны, требования рынка труда, с другой- ориентированной на различные образовательные потребности аспирантов.

Основной целью реализации данной модели мы можем определить повышение статуса научно- педагогической деятельности в образовательной среде и становление компетентных специалистов высшего уровня.

Ключевой идеей аспирантуры мы определили интеграцию научной и образовательной деятельности с определением приоритетов в контексте сотрудничества аспиранта и преподавателя. Разработка индивидуальной образовательной траектории (плана научно-исследовательской деятельности) аспиранта позволит оптимизировать содержание подготовки исходя из личностных и профессиональных целей.

Обучение в аспирантуре должно осуществляться на основе преемственности программ бакалавриата и магистратуры с учетом направления и научных интересов аспиранта. При этом создаются условия, которые способствуют всестороннему развитию личности аспиранта: сопровождение научно- исследовательской деятельности, стажировки, практики, участие в научных мероприятиях (конференциях, форумах), что позволит создавать ситуации успеха и подчеркивать значимость научных и практических достижений аспирантов.

Безусловно, обучение в аспирантуре необходимо ориентировать на защиту кандидатской диссертации, однако, не ставить ее образовательным приоритетом. Наличие публикаций, участие в научных мероприятиях уже само по себе является подтверждением более высокого, по сравнению с магистратурой статуса, который подтверждается присвоением квалификации «Исследователь. Преподаватель- исследователь» [5].

Для тех аспирантов, которые заинтересованы в продолжении научной деятельности, необходимо стимулировать выход на защиту, получение звания кандидата наук. Другая часть обучающихся ориентируется на практическое применение полученных знаний в бизнесе, управлении, на производстве.

### **Проблемы и перспективы аспирантуры, как пространства подготовки профессорско- преподавательского состава**

Как мы уже определили ранее. аспирантура предоставляет множество возможностей для личностного и профессионального развития соискателей, однако ее современный этап развития включает и немало сложностей.

Анализ проблематики данного этапа образования, который отражен в работах отечественных исследователей (З. В. Никонова, Е.П. Звягинцева, С.В. Ляляев) позволяет конкретизировать следующие сложности:

- проблема активизации соискателей для защиты кандидатской диссертации и дальнейшего осуществления преподавательской деятельности;
- доработки и корректировки ФГОСов ВО в целях более детального определения содержания обучения в аспирантуре;
- разработки и издания типовых образовательных программ для обучения в аспирантуре по различным направлениям;
- поддержки молодых ученых в контексте участия в грантовых и стипендиальных программах, научных конкурсах и конференциях, подчеркивающих личностные достижения;
- совершенствования нормативно- методического обеспечения подготовки соискателей.

Данные проблемы, безусловно препятствуют полноценной подготовке будущих научных работников к осуществлению исследовательской и преподавательской деятельности, а также не позволяют содержательно конкретизировать некоторые образовательные моменты.

Более того, ряд авторов (Г. У. Матушанский, Г. С. Завада, Е. В. Зайцева и пр.) выделяют ряд противоречий, которые также не способствуют эффективности обучения на этапе аспирантуры:

- противоречия между отсутствием квалифицированных требований к содержанию профессиональной компетентности педагогических работников и актуальностью разработки модели профессиональной деятельности на каждом этапе образовательного процесса (бакалавриат, магистратура, аспирантура);
- между дифференциацией требований к подготовке научно- педагогических кадров и необходимостью разработки единой программы подготовки;
- между содержанием программ бакалавриата, магистратуры и аспирантского образования, что должно обеспечивать непрерывность и преемственность обучения;
- между множественностью форм подготовки научно- педагогических работников и необходимостью организации единства образовательного пространства;
- между отдельными законодательными актами, регулирующими вопросы обучения в аспирантуре и необходимостью создания единой системы нормативно- правовых документов, которые упорядочивают данный процесс;

Данные противоречия необходимо разрешать в целях обеспечения функционирования отечественной системы подготовки научно-педагогических кадров, которое удовлетворяет запросы работодателей, отражая интеграционные процессы в высшей школе. Помимо этого, все эти противоречия можно рассматривать как мощные факторы развития аспирантского образования, т.к. они предполагают повышение уровня профессиональной компетентности преподавателей, активизацию позиции вузов по отношению к оптимизации данного образовательного процесса и главное- обеспечивают стабильную государственную поддержку программ подготовки научно- педагогических работников с ориентацией на преподавательскую деятельность.

Таким образом, необходимо понимать, что мотивация у поступающих в аспирантуру достаточно разная и ее необходимо учитывать не только при выполнении учебного плана по направлению, но и при организации взаимодействия аспирантов и научных руководителей.

### **Выводы**

Проанализировав данные, полученные в ходе нашего исследования, необходимо подвести итоги работы.

Современное содержание обучения в аспирантуре имеет наполнение, качественно отличающееся от предыдущих периодов. И несмотря на то, что данный этап образования предоставляет множество возможностей аспирантам, которые ее закончили, все же мы выявили значительное количество проблем, которые сопровождают данный образовательный процесс:

- снижение статуса научно- педагогической деятельности и в связи с этим, мотивации студентов и магистрантов к дальнейшему продолжению обучения;
- не всегда полноценное выполнение учебных планов аспирантуры в силу недостаточной компетентности либо слишком высокого возраста профессорско-преподавательского состава;
- снижение качества и количества защищаемых диссертаций, а также присуждения ученых степеней по окончании магистратуры обусловлено нежеланием аспирантов, а зачастую и их научных руководителей преодолевать сложности, связанные с защитой;
- эффект «массовости» аспирантуры [5], при котором подготовка кандидатов наук перестает быть уникальным процессом и отражает желание «статусности» аспирантов, ориентируясь на присвоение звания кандидата наук.

С одной стороны, данные проблемы являются препятствием для реализации образовательного процесса как основы подготовки научно- педагогических работников, с другой- являются основанием для интеграции классических и инновационных технологий в обучении будущих преподавателей.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Горбунова Н. В., Фетисов А. С. Реализация индивидуальных образовательных траекторий в вузе на основе персонализированного подхода // Современная высшая школа: инновационный аспект. 2022. №2 (56). С. 25-30.
2. Зайцева Е. В., Запарий В. В., Асрян Г. Г. Результаты реформ в области подготовки кадров высшей квалификации в конце XX- начале XXI века: аспирантура и докторантура // История и современное мировоззрение. 2022. №3. С. 103-110.
3. Звягинцева Е.П., Ляляев С.В. Подготовка отечественных научно-педагогических кадров: вызовы времени // МНКО. 2023. №6 (103). С. 76-79.
4. Зернова Г.П. Риски подготовки кадров высшей квалификации // История и педагогика естествознания. 2014. №3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/riski-podgotovki-kadrov-vysshey-kvalifikatsii> (дата обращения: 21.01.2024). С. 21-25.
5. Капшутарь М. А. К вопросу о цели и содержании подготовки аспирантов // ПНиО. 2018. №3 (33). С. 63-67.
6. Малышев В. С. Определение области централизованного применения информационно-коммуникационных технологий в процессе подготовки кадров высшей квалификации // Ped.Rev.. 2020. №1 (29). С. 146-153.
7. Матушанский Г. У., Завада Г. С. Послевузовская подготовки научно-педагогических кадров в России: ретроспективный взгляд // Экономика образования. 2008. №4. С. 123-130.
8. Никонова З. В. Аспирантура как образовательная система подготовки компетентных научно-педагогических кадров // Вестник МГУКИ. 2010. №2. С. 148-154.
9. Хохлова Н.И., Рустамова Л.Р. Проблема подготовки научно-педагогических кадров в высшей школе // Вестник БГУ. 2017. №4 (34). С. 2-9.
10. Шестак В. П., Шестак Н. В. Аспирантура как третий уровень высшего образования: дискурсивное поле // Высшее образование в России. 2015. №12. С. 22-34.

#### POSTGRADUATE STUDIES AS A TRAINING SPACE FOR THE TEACHING STAFF OF HIGHER EDUCATION

**Lavrikova I.N.**

*The study reflects the key points of the training of scientific and pedagogical personnel in the context of postgraduate studies. The author emphasizes the importance of theoretical knowledge and practical skills in the formation of the personality of a high school teacher.*

*The work reflects the qualitative content of postgraduate education, its specific characteristics in comparison with higher education, as well as the requirements for the competence characteristics of teachers of this level of education.*

*The article reveals the peculiarities of teaching the teaching staff during postgraduate studies and the specifics of preparing for the defense of a PhD thesis. The author concretizes the competence-based approach in the context of the formation of teaching competence and studies its reflection in the FGOS in the 3++ generation.*

*The peculiarities of postgraduate studies are the basis for the formation of the competence of future teachers and the work reveals the possibilities of an individual educational plan for the development of curricula and programs. The article reveals the specifics of the research and practical activities of graduate students and the implementation of these components in a PhD thesis.*

*The purpose of our work is to define the characteristics of postgraduate studies as an educational space for the training of teaching staff. The object is the learning process in graduate school, the subject specifies the features of the educational space of graduate school.*

**Keywords:** *postgraduate studies, scientific activity, teaching staff, higher school, personnel training, PhD thesis, advanced training, educational system scientific and pedagogical personnel, educational system, competence*



УДК 378

## ФОРМИРОВАНИЕ МЕТАПРЕДМЕТНЫХ И ПРЕДМЕТНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ (ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ)

**Ларченко Светлана Анатольевна**

Педагог,

МБОУ «Зареченская начальная общеобразовательная школа»

[schkool\\_19\\_124@mail.ru](mailto:schkool_19_124@mail.ru)

*В статье говорится о том, что учитель должен использовать на уроке современные образовательные технологии. Универсальные учебные действия должны быть положены в основу выбора и структурирования содержания образования, приемов, методов, форм обучения, а также построения целостного учебно-воспитательного процесса.*

*Отмечено, что овладение учащимися универсальными учебными действиями происходит в контексте разных учебных предметов и в конечном счете ведет к формированию способности самостоятельно успешно усваивать новые знания, умения и компетентности, включая самостоятельную организацию процесса усвоения, т. е. умение учиться.*

**Ключевые слова:** универсальные учебные действия, метапредметные и предметные компетенции, технологи, учитель, ученик, содержание образования, приемы обучения, методы обучения, формы обучения.

\*\*\*\*\*

В СМИ часто встречается термин «универсальные учебные действия». Дети сегодня отлично разбираются в мобильных телефонах, планшетах и компьютерах. Поток информации рекой льется на них. Дети считают не модным читать книги, они больше заняты фильмами и видеоиграми, которые не способствуют развитию умственных способностей. Отсюда появляются трудности в обучении, плохое воображение, неспособность анализировать прочитанный материал и логически мыслить.

Личность в системе образования развивается непосредственно через формирование универсальных учебных действий, которые выступают инвариантной основой образовательного и воспитательного процесса. Применение учащимися универсальных учебных действий выступает как способность к саморазвитию и самосовершенствованию путем сознательного и активного присвоения определенного опыта.

Универсальные учебные действия – это обобщенные способы действий, открывающие широкую ориентацию учащихся в различных предметных областях. Можно привести другое аналогичное определение УУД: «Универсальные учебные действия – способность субъекта к саморазвитию и самосовершенствованию путем сознательного и активного присвоения нового социального опыта; совокупность действий учащегося, обеспечивающих его культурную идентичность, социальную компетентность, толерантность, способность к самостоятельному усвоению новых знаний и умений, включая организацию этого процесса»

Требования обновленного ФГОС НОО к универсальным учебным действиям:

**1) базовые логические действия:**

- сравнивать объекты, устанавливать основания для сравнения, устанавливать аналогии;
- объединять части объекта (объекты) по определенному признаку;
- определять существенный признак для классификации, классифицировать предложенные объекты;
- находить закономерности и противоречия в рассматриваемых фактах, данных и наблюдениях на основе предложенного педагогическим работником алгоритма;
- выявлять недостаток информации для решения учебной (практической) задачи на основе предложенного алгоритма;
- устанавливать причинно-следственные связи в ситуациях, поддающихся непосредственному наблюдению или знакомых по опыту, делать выводы;

**2) базовые исследовательские действия:**

- определять разрыв между реальным и желательным состоянием объекта (ситуации) на основе предложенных педагогическим работником вопросов;
- с помощью педагогического работника формулировать цель, планировать изменения объекта, ситуации;
- сравнивать несколько вариантов решения задачи, выбирать наиболее подходящий (на основе предложенных критериев);
- проводить по предложенному плану опыт, несложное исследование по установлению особенностей объекта изучения и связей между объектами (часть – целое, причина – следствие);
- формулировать выводы и подкреплять их доказательствами на основе результатов проведенного наблюдения (опыта, измерения, классификации, сравнения, исследования);
- прогнозировать возможное развитие процессов, событий и их последствия в аналогичных или сходных ситуациях;

### **3) работа с информацией:**

- выбирать источник получения информации;
- согласно заданному алгоритму находить в предложенном источнике информацию, представленную в явном виде;
- распознавать достоверную и недостоверную информацию самостоятельно или на основании предложенного педагогическим работником способа ее проверки;
- соблюдать с помощью взрослых (педагогических работников, родителей (законных представителей) несовершеннолетних обучающихся) правила информационной безопасности при поиске информации в сети Интернет;
- анализировать и создавать текстовую, видео, графическую, звуковую, информацию в соответствии с учебной задачей;
- самостоятельно создавать схемы, таблицы для представления информации.

Какие же действия учителя позволяют сформировать универсальные учебные действия?

1. Для развития умения оценивать свою работу дети вместе с учителем разрабатывают алгоритм оценивания своего задания. Обращается внимание на развивающую ценность любого задания. Учитель не сравнивает детей между собой, а показывает достижения ребенка по сравнению с его вчерашними достижениями.
2. Учитель привлекает детей к открытию новых знаний. Они вместе обсуждают, для чего нужно то или иное знание, как оно пригодится в жизни.
3. Учитель обучает детей приемам работы в группах, дети вместе с учителем исследуют, как можно прийти к единому решению в работе в группах, анализируют учебные конфликты и находят совместно пути их решения.
4. Учитель на уроке уделяет большое внимание самопроверке детей, обучая их, как можно найти и исправить ошибку. За ошибки не наказывают, объясняя, что все учатся на ошибках.
5. Учитель, создавая проблемную ситуацию, обнаруживая противоречивость или недостаточность знаний, вместе с детьми определяет цель урока.
6. Учитель включает детей в открытие новых знаний.
7. Учитель учит детей тем навыкам, которые им пригодятся в работе с информацией – пересказу, составлению плана, знакомит с разными источниками, используемыми для поиска информации. Детей учат способам эффективного запоминания. В ходе учебной деятельности развивается память и логические операции мышления детей. Учитель обращает внимание на общие способы действий в той или иной ситуации.
8. Учитель учит ребенка делать нравственный выбор в рамках работы с ценностным материалом и его анализом. Учитель использует проектные формы работы на уроке и внеурочной деятельности.
9. Учитель показывает и объясняет, за что была поставлена та или иная отметка, учит детей оценивать работу по критериям и самостоятельно выбирать критерии для оценки. Согласно этим критериям ученики учат оценивать и свою работу.
10. Учитель учит ребенка ставить цели и искать пути их достижения, а также решения возникающих проблем. Перед началом решения составляется совместный план действий.
11. Учитель учит разным способам выражения своих мыслей, искусству спора, отстаивания собственного мнения, уважения мнения других.
12. Учитель организует формы деятельности, в рамках которой дети могли бы усвоить нужные знания и ценностный ряд.
13. Учитель и ребенок общаются с позиции сотрудничества; педагог показывает, как распределять роли и обязанности, работая в коллективе. При этом учитель активно включает каждого в учебный процесс, а также поощряет учебное сотрудничество между учениками, учениками и учителем. В их совместной деятельности у учащихся формируются общечеловеческие ценности.

14. Учитель и ученики вместе решают возникающие учебные проблемы. Ученикам дается возможность самостоятельно выбирать задания из предложенных.

15. Учитель учит детей планировать свою работу и свой досуг.

Основное содержание оценки метапредметных результатов в начальной школе строится вокруг умения учиться, т. е. той совокупности способов действий, которая и обеспечивает способность обучающихся к самостоятельному усвоению новых знаний и умений.

Именно метапредметные результаты будут являться мостами, связывающими все предметы, помогающими преодолеть горы знаний.

Для формирования метапредметных компетенций у учащихся учитель должен не только продумывать содержательную часть урока, но и технологии, используемые на данном уроке. Учитель должен использовать на уроке современные образовательные технологии.

На своих уроках я часто использую следующие технологии:

**Технология модерации** Приём: Синквейн

Описание приёма: Стихотворные формы (например, синквейн – пятистишие) – это способ творческой рефлексии, который позволяет в художественной форме оценить изученное понятие, процесс или явление.

Действия для формирования УУД: Соблюдаем правила составления синквейна.

Первая строка – тема синквейна, включает в себе одно слово (существительное или местоимение), которое обозначает объект или предмет, о котором пойдет речь.

Вторая строка – два слова (чаще всего прилагательные или причастия), они дают описание признаков и свойств выбранного в синквейне предмета или объекта.

Третья строка – образована тремя глаголами или деепричастиями, описывающими характерные действия объекта.

Четвертая строка – фраза из четырёх слов, выражающая личное отношение автора синквейна к описываемому предмету или объекту.

Пятая строка – одно слово-сининим по теме синквейна.

Формируемые УУД: Владеть различными видами изложения текста

Пример применения: урок литературного чтения. Произведение А. Куприна «Слон»

слон;

добрый, большой;

смеётся, играет, не говорит;

Слону снится милая девочка;

Томми.

**Игровая технология** Приём: Мяч со словами

Описание приёма: Бросая мяч, учитель или ученик называет термин. Школьник, к кому попал мяч, дает краткое пояснение, о каком термине идет речь.

Пример применения: Урок литературного чтения. Тема «Средства выразительности». Прием с мячом учитель использует на втором уроке по средствам выразительности, когда ученики уже познакомились с терминами.

Первый вариант. Ученикам надо назвать средство выразительности: изумрудная трава; прозрачное небо; синие, как море, глаза; бояться как огня.

Второй вариант: Школьники дают определения терминам «метафора», «эпитет», «сравнение», «олицетворение», «фразеологизм»

Действия для формирования УУД: 1. Бросил мяч – называй термин из параграфа учебника, который изучал дома. 2. Если тебе бросили мяч, поймай его и дай определению озвученному термину. 3. Старайся подавать мяч точно и отвечать качественно.

Формируемые УУД: Догадываться о значении незнакомых слов или оборотов речи по контексту.

**Технология творческих мастерских.** Приём: Фраза по кругу

Описание приёма: Выбирают какую-нибудь простую фразу. Начиная с первого игрока, произносят эту фразу все по очереди. Каждый участник игры должен произнести фразу с новой интонацией, которая выражает удивление, безразличие, раздражение и др. Если ученик не может придумать ничего нового, то он выбывает из игры.

Действия для формирования УУД:

1. Коллективно выберите фразу

2. Если вы начинаете упражнение, то произнесите фразу с определенной интонацией (удивление, безразличие, радость и пр.).

3. Если продолжаете, то запомните интонацию предыдущего ученика. Произнесите фразу, выразив другие эмоции.

4. Вы прекращаете игру, если не можете придумать новую интонацию

Формируемые УУД: . Взаимодействовать в различных организационных формах диалога: планировать совместные действия, обсуждать процесс и результаты деятельности, интервью, дискуссии и полемики

**Технология развития критического мышления.** Приём: Познайка

Описание приёма: Ученики передают «зашифрованное» послание другой группе, которой нужно угадать по рисунку, что в зашифрованном послании «спрятано».

Действия для формирования УУД:

- Инструкция: 1. Аккуратно перерисуйте на отдельную карточку контуры выбранной вами страны.
2. Нарисуйте внутри контура предмет или животное, которое можно встретить в этой стране.
  3. Передайте свой рисунок другой группе и получите от них их рисунок.
  4. Обсудите в группе, какая страна изображена на полученном вами рисунке.
  5. Дайте правильный ответ.

Формируемые УУД: Взаимодействовать в различных организационных формах диалога: планировать совместные действия, обсуждать процесс и результаты деятельности, интервью, дискуссии и полемики.

Пример применения: Урок окружающего мира. Тема «Карта мира». Ученики, объединившись в небольшие группы, копируют контуры какой либо страны, дорисовывают на них опознаваемый предмет или животное. Передают «зашифрованное» послание другой группе, которой нужно угадать по рисунку, что за государство в нем «спрятано» и обвести его пределы на контурной карте.

**Технология проблемного обучения.** Приём: классификация.

Описание приёма: Ученики получают рабочие карточки, на которых записаны различные признаки определенных понятий или явлений. Опираясь на собственный опыт, ученики должны сгруппировать их по определенным признакам или критериям. После заслушивания ответов трех-четырех учеников учитель организует фронтальную беседу, чтобы выйти на основной вопрос урока и перейти к этапу учебнопознавательной деятельности учеников. После этого учитель предлагает школьникам определить цели работы на уроке

Действия для формирования УУД:

Алгоритм исследования:

1. Прочитайте слова.
2. Определите признаки слов.
3. Выделите общий признак для всех слов.
4. Сформулируйте вывод

Формируемые УУД: Определять аспект анализа и синтеза, то есть устанавливать точку зрения, с которой будут определяться существенные признаки изучаемого объекта.

Пример применения: Любой учебный предмет. Контрольные вопросы для учеников на этапе мотивации: 1. Что будем изучать? 2. Почему именно этот материал необходимо изучать? 3. В чем заключается важность этого материала для вас лично? 4. Какой результат вы должны получить в конце работы? 5. Если основное содержание урока – моральные ориентации и ценности, учителю целесообразно использовать этот прием

**Технология проектно-исследовательской деятельности.**

Приём: миниисследование

Описание приёма: Учитель «подталкивает» учащихся к выбору темы исследования, попросив ответить на следующие вопросы: Что мне интересно больше всего? Чем я хочу заниматься в первую очередь? О чем хотелось бы узнать как можно больше? Ответив на эти вопросы, учащийся может получить совет, какую тему исследования можно выбрать. Тема может быть: фантастической (учащийся выдвигает какую-то фантастическую гипотезу); экспериментальной; изобретательской; теоретической.

Пример применения: Урок музыки. Ученики готовят исследовательский проект «Плей-лист, который вдохновляет».

Действия для формирования УУД:

Инструкция, чтобы сделать проект «Плей-лист, который вдохновляет»:

1. Объединитесь в группы.
2. Проведите внутри группы опрос, какие музыкальные композиции современных исполнителей вас вдохновляют, например, делать уроки.
3. Составьте общий список из не менее, чем 5 композиций.
4. Проголосуйте внутри группы за те из них, который кажется вам наиболее вдохновляющим.
5. Составьте плей-лист, который вдохновляет, оформив его в виде чеклиста.

Формируемые УУД: Определять, исходя из учебной задачи, необходимость использования наблюдения или эксперимента

Для диагностики метапредметных результатов я использую таблицы. Таблицы образовательных результатов размещаются в портфолио учащегося.

Они необходим для фиксации и хранения информации о динамике развития ученика, которая не может быть отображена в официальном классном журнале.

Я заполняю таблицы ОР после выполнения учеником предметных контрольных работ (один раз в четверть – обязательно); метапредметных и личностных диагностических работ (один раз в год – обязательно)

На основе вышесказанного можно сделать вывод, что универсальные учебные действия должны быть положены в основу выбора и структурирования содержания образования, приемов, методов, форм обучения, а также построения целостного учебно-воспитательного процесса.

Овладение учащимися универсальными учебными действиями происходит в контексте разных учебных предметов и в конечном счете ведет к формированию способности самостоятельно успешно усваивать новые знания, умения и компетентности, включая самостоятельную организацию процесса усвоения, т. е. умение учиться.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Асмолов А. Г., Бурменская Г. В., Володарская И. А. и др.; под ред. А. Г. Асмолова. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли: пособие для учителя – М.: Просвещение, 2008. – 151 с.

2. Болтаева Г. С. Возможности реализации метапредметного подхода в начальной школе // Молодой ученый. – 2013. – № 12. – С. 406–409.

3. Закон «Об образовании в РФ» от 29.12.2012г. № 273 – ФЗ в редакции на 01.09.2015г. – М.: Издательство «ТЦ Сфера», 2016. – 192 с.

4. Крузе Б. А., Еремеева Е. В. Определение понятия метапредметных компетенций младшего школьника // Современные проблемы науки и образования. – 2013. – № 6; URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=11014> (дата обращения: 06.01.2024).

5. Толкачева Т. М. Формирование метапредметных компетенций у младших школьников [Электронный ресурс]. URL: [http://vestnik.osu.ru/2013\\_5/16.pdf](http://vestnik.osu.ru/2013_5/16.pdf) (Дата обращения 28.12.2023).

#### FORMING META-SUBJECT AND SUBJECT COMPETENCIES OF PRIMARY SCHOOL STUDENTS (FROM WORK EXPERIENCE)

**Larchenko S.A.**

*The article says that the teacher should use modern educational technologies in the lesson. Universal educational actions should be the basis for choosing and structuring the content of education, techniques, methods, forms of education, as well as building an integrated educational process.*

*It is noted that students' mastery of universal learning activities takes place in the context of different academic subjects and ultimately leads to the formation of the ability to successfully assimilate new knowledge, skills and competencies on their own, including the independent organization of the learning process, i.e. the ability to learn.*

**Keywords:** *universal learning activities, meta-subject and subject competencies, technologists, teacher, student, educational content, teaching methods, teaching methods, forms of learning.*

УДК 378.01(477)

## СПЕЦИФИКА ОРГАНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В СОВРЕМЕННОМ ВЫСШЕМ ОБРАЗОВАНИИ

**Мякишева Татьяна Витальевна**

Преподаватель кафедры англ. языка Дипломатической Академии МИД

[t.myakisheva@inbox.ru](mailto:t.myakisheva@inbox.ru)

*Данное исследование отражает специфику организации образовательного процесса в современной высшей школе. Автор предпринимает попытки изучить содержание высшего образования не только в контексте современных ФГОСов ВО, но также и выявить важнейшие компоненты образовательного процесса. В контексте тематики изучается образовательное пространство вуза, возможности максимальной включенности всех участников учебной деятельности. В исследовании подчеркивается сложность перехода высшей школы в условия инновационного развития, а следовательно- и трансформации всех компонентов образовательного процесса.*

*Работа отражает важность учета требований стандартов высшего образования, с одной стороны, и запросов рынка труда- с другой. При этом находятся точки пересечения двух видов данных требований и конкретизируются критерии эффективности высшего образования.*

*Деятельность преподавателей рассматривается как процесс сопровождения студентов, помощь при ориентации в огромном объеме учебной информации и становлении навыков профессиональной деятельности. Кроме того, в данном случае рассматривается еще одна важная функция- наставничество.*

*Учитывая вышесказанное, целью работы мы определили изучение особенностей образовательного процесса в высшем образовании. Объектом работы при этом конкретизирована система высшего образования в РФ, предметом- специфика образовательного процесса.*

**Ключевые слова:** *высшая школа, образовательный процесс, цифровизация, ФГОС ВО, универсальные компетенции, практическая подготовка, выпускная квалификационная работа, профессиональная компетентность, инновационное развитие*

\*\*\*\*\*

Важность изучения данной тематики обусловлена темпами изменений в современной системе образования. Динамика развития общества отражает возможность использования различных достижений науки и техники в обучении на различных ступенях и это служит главным фактором трансформации содержания образовательного процесса.

Еще одной важнейшей причиной необходимо определить изменение требований работодателей к профессиональной компетентности выпускников и в дальнейшем специалистов, которые должны быть конкурентоспособными и высококвалифицированными. Компетентность специалиста на сегодняшний день представляет собой совокупность свойств и качеств, комплекса знаний и умений, которые возможно эффективно реализовывать на практике. Современный выпускник вуза не имеет достаточно времени на адаптацию, обучение на рабочем месте и должен практически сразу включаться в профессиональную деятельность.

Исходя из этого меняются практически все содержательные компоненты образовательного процесса в высшей школе, трансформируются учебные цели. Образование становится максимально практико- ориентированным, отражая компетентностный подход. Также изменяются и критерии оценивания результативности учебной деятельности студентов, содержание практики и стажировок. Именно поэтому необходимо детально изучить сущность изменений, сопровождающих образовательный процесс в вузе, акцентировать внимание на проблемах и перспективах развития. Кроме того, необходимо выявить проблемы, которые сопровождают развитие высшей школы в настоящий момент, понять, что препятствует эффективной подготовке будущих специалистов.

Цель нашей работы определена как изучение особенностей образовательного процесса в высшем образовании. Объектом работы при этом конкретизирована система высшего образования в РФ, предметом- специфика образовательного процесса.

В контексте указанной выше цели необходимо реализовать следующие задачи:

Конкретизировать особенности развития современного общества в качестве факторов, влияющих на изменение содержания высшего образования;

Указать основные направления образовательного процесса в высшей школе, в которых проходят изменения;

Определить перспективы дальнейшего развития образовательных трансформаций в системе высшего образования.

Данные задачи важны не только в нашем исследовании. Они являются одними из главных направлений государственной политики в системе высшего образования и позволяют повысить качество обучения в высшей школе, адаптируя его к требованиям современного рынка труда.

#### **Методы и методология**

Приоритетным методом нашего исследования определен теоретико- методологический анализ публикаций, которые отражают тенденции развития высшей школы в РФ (А.М. Галимов, Е. Ю. Левина, Л. А. Шибанкова и пр.), актуальность создания комфортной и безопасной образовательной среды в вузе (Н. Р. Астарханова, П. М. Рабаданова), а также исследующие проблемы и перспективы высшего образования в России (Н. А. Логинова, С. Д. Каширина и др.).

Данные источники в полной мере не отражают степень изученности проблемы, однако позволяют нам ориентироваться на последние изменения в содержании образовательного процесса и делать определенные выводы.

#### **Результаты и их обсуждение**

##### **Особенности развития современного общества**

Специфика развития современного общества такова, что процессы изменения различных сфер социальной жизнедеятельности влияют не только на экономику, политику, но и на высшее образование, наполняя его новым содержанием.

Глобализация привела к повышению открытости и доступности образования, снятию границ между образовательными системами разных стран мира, а «распространение цифровых технологий приводит к качественным изменениям в сфере производства и на глобальных рынках» [7].

До недавнего времени в мире активно использовалась модель университета, которая была предложена Гумбольдом в рамках концепции единства исследования и преподавания [2, с. 55]. Взаимосвязь необходимости научно- исследовательской деятельности, и свобода выбора способов и методов исследования, осуществления проектной работы, презентации научных достижений долгое время была одним из основных принципов функционирования высшей школы.

Однако, современное общество, динамичное и эклектичное в своей основе, актуализирует важность качественных изменений и пересмотра традиций преподавания в высшей школе. Экономика, политика, здравоохранение, промышленность и производство развиваются такими темпами, что классическая высшая школа не всегда может обеспечить потребности общества в высококвалифицированных специалистах. Цифровизация и автоматизация, развитие международных отношений, негативные социальные факторы, такие как пандемия, ограничения и санкции, обуславливают актуальность адаптации специалистов ко всем изменениям, стимулируют развитие процессов высшего образования в контексте социальной динамики.

Одной из главнейших тенденций современного общества является цифровизация и включение информационных, цифровых средств во все сферы жизнедеятельности. Это не только отражает общемировые тренды, но и делает использование средств Интернета, цифровой образовательной и профессиональной среды, спутниковой связи необходимостью и отражением реального времени.

Развитие цифровых технологий ведет к смене формата профессиональной деятельности, появлению новых методов работы, что в свою очередь, влияет на занятость населения, требования к профессиональной подготовке, высшему образованию.

##### **Направления трансформации образовательного процесса в высшей школе**

Безусловно, высшая школа также меняется, учитывая запросы и требования работодателей, рынка труда и общества в целом. Одним из основных образовательных результатов на настоящий момент выступает не только комплекс профессиональных знаний и умений, но и в большей степени совокупность личностных свойств и качеств, на основе которых формируются универсальные компетенции. Учитывая данный факт, изменяются и требования к содержанию профессиональной компетентности преподавателя вуза, к деятельности

преподавателя, который способен так построить учебный процесс, чтобы получить качественно новые образовательные результаты [7].

Современное высшее образование имеет ценностно- смысловые ориентиры, совершенно отличные от предшествующих, что обуславливает необходимость пересмотра всей системы обучения. В настоящее время акцент делается на формировании универсальных и межпредметных компетенций, не как целей, а как средств педагогического взаимодействия со студентами. Цифровые и иные инновационные образовательные технологии являются вспомогательным инструментарием, который обеспечивает полноценность обучения.

В свою очередь, изменение педагогических концепций, которые лежат в основе современного высшего образования приводит к трансформациям не только содержания образования, но и профессиональных требований к личности преподавателя высшей школы. Системно- деятельностный и компетентностный подходы, которые отражены во ФГОСах, определяют необходимость увеличения количества часов практической подготовки, углубления научно- исследовательской деятельности и формирования профессиональной готовности у студентов на этапе обучения в вузе.

В последнее время достаточно часто говорится о включении в высшее образование культурологической парадигмы, которая рассматривает педагогический процесс как исследование различных элементов культуры, других культур, создание новых творческих и научных продуктов. Исследовательская деятельность студентов в современном вузе- это не просто работа ради процесса, она имеет конечной целью определенный уровень и глубину знаний, использование их как основы для дальнейшей проектной, практической и профессиональной деятельности.

Основываясь на том, что феномен культуры сам по себе имеет системно-деятельностное строение, которое включает специальную организацию обучения, индивидуальную творческую и научную деятельность, большинство исследователей [4;6;9] подчеркивают их взаимосвязанность и одновременно различное содержание. Именно поэтому в образовательные стандарты постоянно включают новые требования, сопровождают их методическими рекомендациями, разъяснениями.

ФГОСы высшего образования за последние десятилетия претерпели серьезные содержательные изменения, которые включают требования к образовательному процессу, к личности выпускника и к профессиональной готовности. Профессиональная готовность студента сейчас- это не только высокий уровень мотивации, но и способность адаптироваться к условиям профессиональной деятельности, желание саморазвития и совершенствования. В контексте культурологического и системно- деятельностного подходов необходимо включение элементов личностно- ориентированного образования, дифференциации учебных запросов студентов в зависимости от их целей и личностных образовательных ресурсов. Это актуализирует обучение по индивидуальным образовательным планам, маршрутам, позволяя студентам и работать, и получать высшее образование.

По мнению Е. Ю. Левиной и Л. А. Шибанковой, на данном этапе развития общества тенденции изменений в высшем образовании носят ситуативный и временный характер, т.к. поддерживаются исключительно динамикой технологических, экономических и производственных преобразований. Поэтому учебные планы, программы, стажировки, имея стабильную основу, не могут ситуативно подстроиться под требования изменений и полностью изменять содержание. Вариативный компонент, который содержится в различных компонентах содержательного процесса, может «встроить» отдельные компоненты, обусловленные необходимостью изменений, однако, традиционное содержательное наполнение остается неизменным. Главная задача- адаптировать классические форматы под задачи современного образования и профессиональной деятельности.

Поэтому в перспективах развития современной системы высшего образования определено немало новых направлений, которые могут конкретизировать не только изменения в его содержании, но и иные форматы взаимодействия в рамках непрерывного образования «школа- вуз- профессиональная сфера». Элементы подобного взаимодействия уже содержатся в современных федеральных стандартах, когда мы можем проследить непрерывность образования в контексте формирования определенных компетентностей, умений, а также свойств и качеств, необходимых для специалистов. Межпредметные компетенции, метакогнитивные навыки, которые начинают формирование в школе (ФГОСы ОО и СО), совершенствуются в вузе (ФГОСы ВО) и трансформируются в универсальные компетенции, закрепляясь затем в обобщенных трудовых функциях, отраженных в профессиональных стандартах.

**Перспективы дальнейшего развития образовательных изменений в системе высшего образования**



Развитие современной высшей школы- это процесс сложный, многокомпонентный и непрерывный и поэтому в своей основе он имеет актуальность качественных преобразований и улучшений.

Идя по пути мирового развития, Российская Федерация сохраняет свою траекторию, которая отражает уникальность нашего государства. И система образования, несмотря на переход на Болонскую систему, осталась качественной, сочетая в себе элементы традиционности и инновации. Поэтому достаточно много исследователей озадачены перспективами ее развития, основными направлениями изменений в высшей школе.

На основе анализа использованных нами публикаций, важно выделить несколько основных направлений, в отношении которых необходимы существенные изменения:

Профессиональная компетентность преподавателей нуждается в повышении уровня, совершенствовании инновационных компонентов, таких как цифровые и лингвистические компетенции, правовая грамотность;

Содержание учебных планов и программ в перспективе необходимо адаптировать не только под требования общества, но и под образовательные запросы студентов, возможности построения индивидуальных образовательных траекторий;

Методическое и технологическое обеспечение учебного процесса должно учитывать возможности учреждений высшего образования, включать учебно- методические комплексы в электронном формате, компоненты онлайн обучения, а также международное сотрудничество;

Федеральные стандарты высшего образования, которые и так претерпели множество изменений, необходимо привести в соответствие с актуальными тенденциями законодательства, а также условиями общественного развития.

Публикации современных авторов в области стратегического развития университетов отражают исследования содержания национальных проектов «Образование», «Университет 2035», «Приоритет 2030» и подчеркивают влияние на развитие системы образования нескольких групп факторов [4]:

Мега- тренды, отражающие сложность и многокомпонентность окружающего мира, а также дестабилизацию международных отношений, различные варианты сценариев взаимодействия между государствами; Важнейшим мега-трендом современного образования необходимо определить цифровизацию и информатизацию общества, а также всех процессов, которые в нем происходят.

Тренды социально- экономического развития имеют значительное влияние на построение стратегий и программ развития образовательных систем и структур не только в контексте материально- технического обеспечения, но и в плане учета требований рынка труда к потенциальным специалистам.

Мировые образовательные тренды, включающие непрерывное образование через всю жизнь (Lifelong Learning), экологизация образования, в том числе, создание комфортной и безопасной образовательной среды, развитие компетентностного подхода и отражение его в различных документах федерального значения, междисциплинарность и универсальность, реализуемые в образовательном процессе независимо от направления и специальности подготовки;

Тренды образования в конкретном государстве. В частности, в России необходимо учитывать классическую педагогическую школу, отечественные образовательные теории и специфику практического образования, которое отличается глубиной и масштабностью.

### **Заключение**

Подводя итоги нашему исследованию, необходимо подчеркнуть стремительную динамику трансформаций в высшем образовании, которая сопровождает развитие социума. Высшее образование является звеном, связующим среднюю школу и систему профессиональной деятельности и исходя из этого, необходимо строить образовательный процесс.

Безусловно, важно обратить внимание на такие особенности как активизация не только учебной, но и профессиональной деятельности студентов, увеличение часов практической подготовки, стажировки. Образовательная среда вуза должна быть комфортной и безопасной для самореализации студентов.

Однако, важно понимать, что изученные нами в работе проблемы оказывают значительное влияние не только на содержание, но и на качество вузовского образования, поэтому изменения должны осуществляться на различных уровнях (от вузовского до федерального) и затрагивать различные сферы (от ценностно- мотивационной у студентов и преподавателей до образовательных стратегий, отраженных во ФГОСах ВО и иных законодательных и рекомендательных документах).

Поэтому основным выводом может служить то, что на данном этапе развития высшей школы в РФ основным критерием высокого качества образования является не только показатель

трудоустроенности выпускников, но и включенность в различные инновационные процессы, проекты и программы, обеспечивающие инновационность, возможность трансформаций и учета всех необходимых социальных изменений.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Астарханова Н. Р., Рабаданова П. М. Создание безопасной образовательной среды в современном вузе // Проблемы современного педагогического образования. 2022. №75-4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sozдание-bezopasnoy-obrazovatelnoy-sredy-v-sovremennom-vuze> (дата обращения: 19.01.2024).
2. Галимов А.М. Современные тенденции развития высшего образования // Наука и спорт: современные тенденции. 2016. №1. С. 55-67.
3. Каширина С. Д. Современная Высшая школа в условиях перехода к инновационному развитию // Педагогическое образование в России. 2014. №11. С. 68-75.
4. Левина Е. Ю., Шибанкова Л. А. Эволюция трендов образования и новые шаги развития российских университетов // Вестник ЧГПУ им. И.Я. Яковлева. 2023. №2 (119). С. 117-126.
5. Логинова Н. А. Анализ проблем образовательного процесса в современном высшем образовании // Ученые записки Санкт-Петербургского имени В. Б. Бобкова филиала Российской таможенной академии. 2019. №3 (71). С. 101-104.
6. Никуленкова О.Е., Демченко Н.Ю., Власова В., И. Специфика организации образовательного процесса в высшей школе в условиях цифровизации // МНКО. 2023. №6 (103). С. 400-403.
7. Павловская Е. А., Гулая Т. М., Ставрुक М. А., Алейникова О. С., Мешков С. А. Основные тенденции развития системы преподавания в современном вузе // Современное педагогическое образование. 2023. №2. С. 33-36.
8. Фролов Д.П. Российская система университетского образования: Вопросы институциональной эффективности // Региональная экономика: теория и практика. 2016. №11 (434). С. 94-102.
9. Чуракова А.В. Воспитательная среда как основа формирования универсальных компетенций студентов // Открытое образование. 2022. №6. С. 22-30.
10. Цепкова А. Н. О принципах организации личноно ориентированного образовательного процесса в вузе // СНВ. 2022. №3. С. 339-344.

## THE SPECIFICS OF THE ORGANIZATION OF THE EDUCATIONAL PROCESS IN MODERN HIGHER EDUCATION

*Myakisheva T.V.*

*This study reflects the specifics of the organization of the educational process in modern higher education. The author attempts to study the content of higher education not only in the context of modern higher education institutions, but also to identify the components of the educational process. In the context of the topic, the educational space of the university is studied, the possibilities of maximum involvement of all participants in educational activities. The study highlights the complexity of the transition of higher education to the conditions of innovative development, and therefore the transformation of all components of the educational process.*

*The work reflects the importance of taking into account the requirements of higher education standards, on the one hand, and the demands of the labor market, on the other. At the same time, the points of intersection of the two types of these requirements are found and the criteria for the effectiveness of higher education are specified.*

*The activity of teachers is considered as a process of accompanying students, helping them navigate a huge amount of educational information and developing professional skills. In addition, in this case, another important function is considered – mentoring.*

*Considering the above, the purpose of our work was to study the features of the educational process in higher education. The object of the work is to specify the system of higher education in the Russian Federation, the subject is the specifics of the educational process.*

**Keywords:** *higher school, educational process, digitalization, Federal State Educational Standard, universal competencies, practical training, final qualification work, professional competence, innovative development*

УДК 37

## ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА, СОДЕРЖАНИЕ, ПЕРСПЕКТИВЫ ПРИРОДООХРАННОГО ВОСПИТАНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ОРГАНИЗАЦИИ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

**Перфилов Анатолий Анатольевич**

Начальник эколого-просветительского центра,  
ГПБУ «Московское городское управление природными территориями»  
[perfilov7@yandex.ru](mailto:perfilov7@yandex.ru)

*В статье обоснована актуальность проблем изучения содержания экологического воспитания в рамках школьного дополнительного образования как проблема. Подробно изучены теоретико-методологические основы образовательной деятельности в сфере экологического воспитания: конкретизированы методологические подходы и принципы экологического образования и воспитания обучающихся в условиях школьного дополнительного экологического образования. Раскрываются проблемы педагогики экологического воспитания учащихся в системе школьного дополнительного образования. Представлена специфика образовательной деятельности по экологическому воспитанию детей с разным уровнем экологической воспитанности.*

**Ключевые слова:** педагогические условия, природоохранное воспитание, дополнительное образование, педагогическая проблема, воспитание обучающихся, экологическое воспитание.

\*\*\*\*\*

В современности экологическое образование школьников превращается в приоритетное направление в педагогической теории и практике. Такая перемена связана с ухудшением экологии нашей планеты. Быстрый рост населения создаёт проблему обеспечения себя пищевыми продуктами, обеспечения промышленности минеральным сырьём, проблему энергетики и загрязнение природной среды.

Одна из причин этих проблем – экологическая неграмотность, неспособность просчитать последствия вмешательства в природу. Становление формирования экологической культуры появляется в начальных классах у детей. Именно в таком возрасте закладываются основы бережного отношения к окружающему миру. Будущее поколение людей при получении нужных представлений о природопользовании будут мудрее относиться к природе. Экологическое воспитание становится основой современного образования и направляет к изменениям современных систем и общества. В следствии чего на данный момент особенно важна функция экологического образования в виде основы новой нравственности общества и опоры для решения многочисленных вопросов в практической части жизни людей. Востребованность так же усиливается в связи с значимостью экологического воспитания учеников для педагогов и подразумевает применение разнообразных методов преподавания на уроках окружающего мира.

Однако в связи с отклонением преподавания экологического образования на протяжении поколений, задача углублённого изучения экологии учениками обрастает проблемами для педагогов. Для налаживания и формирования чётких схем действий относительно экологического образования, требуется ясность и сфокусированность в представлении педагогических проблем. Данная статья посвящена описанию природоохранного воспитания обучающихся в организациях дополнительного образования как педагогическая проблема.

В процессе выполнения работы был использован широкий спектр информирования педагогических условий природоохранного воспитания дополнительных образовательных учреждений как педагогической проблемы.

Взаимоотношения человека и природы стало проблемой гораздо раньше начала нашего века. Человек как часть природы должен развиваться по тем же законам, по каким идёт развитие самой природы, постепенными темпами. Общее образование преподаётся в юном возрасте и усугубляется на протяжении лет, ведь в природе формирование начинается с общего и заканчивается более особенным.

Проблема экологического воспитания имеет комплексный и междисциплинарный характер. Теоретическая важность исследования содействует развитию модели экологического воспитания в системе школьного дополнительного образования.

Состав экологического образования можно определить социальным контекстом, изменившимся в последние десятилетия. Главная задача заключается в формировании нового типа человека. Благодаря этому в нашей современности актуальна проблема экологической культуры с пересмотренными ценностями, направленными на поиск взаимосвязи с природой. Переосмысление экологического образования весомо влияет на личностное развитие учащегося, так как экологическая культура соединяет нравственные и интеллектуальные качества человека.

Ученик, обладая определенной суммой экологических знаний, целенаправленно осуществляет экологическую деятельность. Так, формируется экологическое сознание. Следует помнить, что благодаря множеству существующих видов экологической деятельности (походы, экспедиции, мини-исследования, экологические практикумы, волонтерские движения и акции) развивается вся совокупность мотивационно-ценностных установок обучающихся, связанных с глубоким осознанием важности поддержания экологического баланса в природе и обоснованности воздействия на неё [1, с.273].

Среди различных подходов к решению данной проблемы можно учесть системный подход – рассматривать природу и мир в единой развивающейся и открытой системе. Благодаря этому цель обеспечения нового экологического образования приобретает особую важность.

Развитие экологического образования в большой значимости воздействует на личностное развитие школьника, объединяя интеллектуальные и нравственные качества человека.

На основе отбора составляющей образования формируются экологические знания и представления в направлении экологического воспитания. При становлении экологических знаний в основе экологического воспитания и культуры у детей формируется своя система ценностей, представление человека частью природы и зависимость собственной жизни и здоровья от состояния окружающей среды. Таким образом экологическое воспитание соединяется с развитием эмоционального фона ребенка, навыков сочувствия, заботы о живых объектах и их восприятие как друзей по природе. В условиях экологического просвещения фигурирует акцент бережного отношения к природе и её составляющих, что имеет значимость в формировании верных представлений ребёнка о окружающей среде. Но этого недостаточно, так как ученикам необходим минимальный набор знаний о природе, помогающий осознать необходимое грамотное отношение к экологии.

Внеурочная деятельность обладает значительным потенциалом в воспитании экологической ответственности у учащихся. По новому ФГОС она имеет обязательный характер и ориентирована на достижение планируемых результатов, «обеспечение индивидуальных потребностей обучающихся», развитие их склонностей и интересов. Наличие в ней широкого спектра направлений создает предпосылки для формирования экологической ответственности в русле средовых идей и связанном с ними средового подхода [2, с.8].

Неполноценная разработка теоретико-методического уровня основ комплексного взаимодействия в связке «школа – организация дополнительного образования» становится проблемой экологического воспитания, которая может стать организующим началом в творческой, учебной и исследовательской деятельности, сопряжённая с обнаружением и постепенным решением экологических проблем. Потенциал дополнительного школьного образования учащихся не реализуется полностью в этом направлении, и в некоторых моментах даже односторонне. Возможно причина находится в малой продуманности содержания и направления программ дополнительного образования. Учащиеся, желающие застичь реальные достижения своего участия в экологических проектах, мало задействованы.

Необходимость эффективной экологизации сознания преподавателей и стремлению их к соответствующей работе с детьми и родителями выступает ещё одной проблемой. Через систематическую организацию различных мероприятий, таких, как творческие семинары, экскурсии, исследования на тему экологии и окружающего мира, можно привить ученикам интерес к экологическому просвещению и образу жизни.

Дополнительное образование в дореволюционный период было представлено малочисленными объединениями, деятельность которых была направлена в первую очередь на организацию досуга как детей, так и взрослого населения, при этом не учитывалась возрастная дифференциация. У истоков этого направления образования стояли такие видные представители прогрессивной интеллигенции того времени, как А.У. Зеленко, П.Ф. Лесгафт, С.Т. Шацкий и др. Их труды послужили основой для развития педагогики внешкольной работы, стали базой для становления целой организованной системы в советский период. В начале XX века задача «внешкольного образования» заключалась в подъёме культурного уровня

«низов», создании таких условий, которые облегчают и интенсифицируют культурное развитие всей страны. Внешкольное образование в этот период представляется инструментом в общественном воспитании народа, в усвоении широкими массами тех знаний и умений, которые облегчали бы их борьбу за лучшее будущее, помогали им быстрее разрешать «злободневные вопросы» своей жизни. Характерной особенностью внешкольного образования этого временного периода является прикладной характер изучаемых научных фактов, требование наглядности и тесной связи науки с жизнью [3, с.11].

Экологическое просвещение имеет облагораживающее влияние на человека. Поэтому важно преподавать его на ранних годах жизни, постепенно закладывая в формирующееся сознание ученика правила гуманного взаимоотношения с окружающей средой. Следуя такой логике различные личности предлагали различные варианты более продуктивного экологического просвещения, например, условия воспитания детей вдали от цивилизации, для естественного целесообразного обращения юных людей с окружающей природой.

Немаловажное значение в проведении мероприятий экологического просвещения занимают экскурсии. Данный вид мероприятия должен включать в себя ознакомление с экосистемами, информацию о связях их обитания и значении леса в жизни человека. Учеников проинформируют о природных лесных ресурсах и способах заботы о них. Данный вид деятельности в рамках экологического просвещения может находить проблему в логике построения беседы педагога и ученика. Беседа должна иметь чёткую последовательность для объяснения причинно-следственных связей, сформированные выводы и приведение обобщений. Возможность познания на уровне чувств, совмещение сведений о живой и неживой природе предлагают рассмотрение в составе более значимых методов. С их помощью ученики определяют связь со средой, помимо параметров природных объектов. Такая деятельность, как опыты, наблюдения, практические работы эффективно способствуют накоплению достоверных конкретно-образных представлений окружающего мира и фактической информации, являющейся материалом последующего осознания, раскрытия причин и взаимосвязей, находящихся в природе.

Отмечается невозможность узнавания объективного мира без знания экологических связей, существующих в нём. Их изучение рассматривается нашим временем как обязательное правило формирования основ диалектико-материалистического принципа у школьников.

Изучение экологических связей занимает не последнее место в развитии логического мышления, воображения и памяти у ребёнка. На данный момент воспитательное влияние природы оценено в малом значении в педагогике, что говорит о потребности расширения общения ученика с природой. С помощью некоторых литературных источников дети рассматривают знакомство с представителями природы через стихи, загадки, пословицы, сказки и поговорки.

Экологическое сознание возникает и формируется в процессе переработки знаний, в процессе которой эти знания превращаются в убеждения и обуславливают формирование ценностных ориентаций и установок людей, более сознательное и ответственное отношение к природе. Более высокий уровень экологического сознания, в свою очередь, обуславливает более высокий уровень познавательной активности личности в овладении новыми экологическими знаниями и использовании этих знаний в улучшении окружающей природы [4, с.32].

В исполнении экологического воспитания значительная сторона относится к школьному дополнительному образованию. Система дополнительного образования – необходимый структурный элемент в педагогической работе, благодаря индивидуальной и образовательной направленности в интересах учащихся.

Таким образом образовательный процесс направлен на развитие экологического мышления учащегося, и его включения в природоохранную деятельность. Данные перемены производят необходимость во внесении изменений содержания экологического воспитания в сторону укрепления практико-ориентированного подхода, содержащего теоретическую информацию с практической подготовкой для обучающихся.

Так же одна из педагогических проблем заключается в процессе обучения: педагог сосредотачивает внимание детей на живые объекты природы, в частности животных, уделяя вниманием объекты неживой природы. В тоже время ученик испытывает интерес к неживой природе и с успехом впитывает знания о связи живой природы с неживой. В ходе экологического воспитания учеников встречи с природой увеличивают представления детей, совершенствуя умения тщательно обозревать различные явления, сохранять целостность восприятия при изготовлении поделок из природного материала. Для подбора составляющих детской деятельности по экологическому просвещению с задачей формирования основ экологической культуры важно иметь ввиду такие положения, как насыщенность образования научностью. Вне зависимости от возраста дети имеют право получить научные представления о окружающем мире в доступной форме. Наполненность экологического воспитания обязана содействовать

организации у учеников цельного восприятия окружающего мира и взаимосвязи частей этого целого.

Экологическая культура самым тесным образом, на наш взгляд, связана с экологическим сознанием, она вырастает из него и становится важным компонентом общей культуры личности в XXI в. Экологическая культура – это не только система взглядов, принципов (гуманность, бережливость, сопереживание и др.), ценностных установок, принятых норм поведения и т. п. Это еще и мера цивилизованности человека, требование жизни (а может, и выживания), соотношенное с современным глобализационным уровнем развития. Воспитание экологической культуры базируется в первую очередь на идее согласования и гармонизации действий и поведения человека с состоянием природы [5, с.55].

Экологическое образование нашего времени остаётся целенаправленным, систематичным, последовательным и планомерным процессом формирования знаний, навыков, умений, взглядов, нравственных качеств и убеждений о экологии, обеспечивающих установку и развитие ответственного отношения к природе у личности как к всеобщей значимости.

Необходимо обратить внимание на подготовительный этап, в котором учителю необходимо определить и проанализировать имеющиеся знания учащихся. На этом этапе учитель подбирает наиболее подходящие для уровня развития и восприятия индивидуальные или групповые занятия и соответственные задания. Подбираются наиболее целесообразные способы знакомства с окружающей средой и ее достопримечательностями [6, с.281].

Так же немаловажной задачей экологического воспитания и просвещения является формирование и развитие положительных эмоций по отношению к природе, создание постоянной мотивации к защитной, берегающей и сохраняющей деятельности в отношении природной среды обитания.

Ещё одной проблемой является определение объёма экологической информации. Для призвания интереса ученика к учёбе следует использовать текущие образовательные технологии, такие как компьютерные презентации, формы коммуникации в виде диалога, исследовательские работы, проектная деятельность. Такой подход соответствует требованиям современности.

Положительный результат в экологическом образовании и воспитании учащихся в большей части зависит от работы педагога с заинтересованностью учеников. Стремление сильнее узнать окружающий мир даёт больше шансов на успешное экологическое воспитание.

В начале пути экологического просвещения эффективнее всего методы анализа и коррекции экологических ценностных ориентаций, интересов и потребностей у учеников. Опыт наблюдения природоохранных работ при использовании учителем во время разговора вызовет эмоциональные реакции учеников и способствует личному формированию отношения к проблеме.

В условиях преподавания формируется проблема преобразования системы ценностей и правка мировоззрения. Данная проблема связана с искажённым представлением значимости окружающей среды у ребенка. Ученик недооценивает влияние экологии на человека, тем самым теряя мотивацию и цель глубокого познания природных связей и окружающего мира. В таком случае рекомендуется дать ученику шанс перестроить его сознания с помощью экологического просвещения в организациях дополнительного образования, в идеальном варианте занятия должны включать в себя практическое изучение окружающего мира, живой и неживой природы. Такое решение продемонстрирует наглядно интересный мир природы и возможности взаимодействия с ним.

Так же проблемой для педагога может стать установление границ допустимости трансформации природы в интересах общества. На учителя возлагается задача помощи для каждого ребенка в становлении определения такой меры трансформации окружающей природы, которая будет допустима в формировании нормативов поведения, способствующих дальнейшему пребыванию человеческого общества на планете.

Проблемой может стать отрицание возможности наказания при нарушении экологических правонарушений. В контексте данной проблемы раскрывается неосознание детей в полной мере значимости разумной коммуникации общества с природой. Значительный процент учеников не воспринимает экологические нарушения как серьёзный проступок, и тем более они не ожидают реального наказания. Для устранения этой проблемы необходимо ознакомить младшее поколение с экологическим законодательством, включающим законы хозяйской деятельности и ресурсосберегающих технологий. Учителя должны осведомлять учеников о залоге благополучия нашей планеты – соблюдении экологического законодательства.

Актуальность знаний о экологии и реальных нужд текущего общества в сведениях и личностных качествах, предоставляемых ученикам, являются педагогической проблемой. Данная задача подразумевает не обычную передачу информации о природе, экологии и окружающей среде, но и закладывание, формирование определённых экологических

компетенций и качеств. Продуктивность экологического воспитания складывается наличием у учащегося навыка критического мышления, умением поиска альтернативных способов решения проблем, адаптации в реальных условиях, способности нести ответственность за свои действия и т.д. Так же ученик должен обладать сформированным стремлением и умением самостоятельно искать нужную информацию и применять её в соответствии с назначением.

Экологические проблемы послужили образованию нового направления образования, называемого экологическим. В нашей современности существует необходимость принятия и понимания связи человека и его зависимости от природы. Экологическое образование требует продолжительного процесса обучения в понимании экологических проблем. Для осознания связи каждого ребенка с живой природой и загрязнению окружающей среды большую важность имеют повторяющиеся мероприятия экологической направленности.

Школьное и дополнительное образование считается важным этапом в увеличении и накоплении информации о данных проблемах окружающей среды, установки ответственности за положение окружающей среды, формировании экологической культуры. Действенные системы экологического образования развивают экологически воспитанную и грамотную личность.

Для нового поколения экологическое образование становится одной из главных задач в нынешнее время. Экологическая деятельность интересная, но трудная, имеет множество возможностей, а результатом послужит сформированная экологическая личность со стремлением привести в порядок и украсить свою родину.

Мотивация работы в рамках интереса обществу и общего блага подразумевает усиление содержания работы в понимании учащихся, действуя как средство ведения экологическим воспитанием.

Стимул общего блага при изучении охраны природы ведёт учащихся к крепким взглядам необходимости её защиты, что способствует развитию мировоззрения в направлении проблем охраны экологии. При учёте такого отношения как теоретическая основа анализа, устанавливается конструкция воздействия деятельности, приносящей пользу для общества на сознание учеников с экологической стороны, что поможет определить число условий для продуктивного функционирования общественно полезной работы в условиях экологического воспитания.

Выявив ряд проблем педагогики экологического воспитания в организациях дополнительного образования, обретается возможность внести изменения в систему образования или принять действия подготовки педагогов к новым форматам проведения занятий в организациях дополнительного образования.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Товарищева Ф. Д., Софронов Р. П. Проблемы экологического воспитания обучающихся в школьном дополнительном образовании / Ученые записки Орловского государственного университета №1 (86). – Орел, 2020. – С. 270-275.
2. Винокурова Н. Ф., Лощилова А. А. Реализация средовых идей при формировании экологической ответственности во внеурочной деятельности школы / Карельский научный журнал. – 2018. – № 4. – С. 7-9.
3. Проблемы дополнительного экологического образования и пути их решения в Московской области: коллективная монография / Сост.: Е.А. Дунаева, Т.В. Дунаева, В.В. Пасечник и др. – М.: ООО «Диона», 2014. – 146 с.
4. Федосеев А.Ю. Формирование экологического воспитания в современном образовании // Педагогический журнал. – 2021. Т. 11. № 2А. – С. 28-37.
5. Софронов Р.П. Теоретические основы и практика дополнительного экологического образования в школе / Известия Волгоградского государственного педагогического университета № 2 (135). – Волгоград, 2019. – С. 54-61.
6. Цагараева Е. Ф., Хамиков А. А. Экологическая составляющая образовательного процесса / Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2020. Т. 9. № 3 (32). – С. 279-282.

## PEDAGOGICAL PROBLEM, CONTENT, PROSPECTS OF ENVIRONMENTAL EDUCATION OF STUDENTS IN THE ORGANIZATION OF ADDITIONAL EDUCATION

**Perfilov A. A.**

*The article substantiates the relevance of the problems of studying the content of environmental education in the framework of school supplementary education as a problem. The theoretical and*

*methodological foundations of educational activities in the field of environmental education are studied in detail: methodological approaches and principles of environmental education and education of students in the conditions of school additional environmental education are specified. The problems of pedagogy of ecological education of students in the system of additional school education are revealed. The specifics of educational activities on environmental education of children with different levels of environmental education are presented.*

**Keywords:** *pedagogical conditions, environmental education, additional education, pedagogical problem, education of students, environmental education.*



УДК 378.881.116.11

## ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК ИНСТРУМЕНТ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ НАВЫКОВ НАУЧНО- ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ В ВУЗЕ

**Тарасова Александра Васильевна**

Старший преподаватель кафедры иностранных языков

Санкт-Петербургский университет МВД России

[alexandrina55@mail.ru](mailto:alexandrina55@mail.ru)

*Исследование отражает специфику реализации проектной деятельности студентов в вузах. Разработка проектов рассматривается не как образовательная цель, а как инструмент повышения уровня научно-исследовательских компетенций. В контексте изучения проектной деятельности автор изучает содержание универсальных компетенций, которые формируются в ходе подготовки проектов. Проект рассматривается как процесс поиска, анализа, обработки и использования научных и практических данных, необходимых для получения какого-либо творческого продукта и совершенствования поисковых, аналитических и профессиональных навыков студентов.*

*Автор подчеркивает, что научно-исследовательская деятельность студентов является одним из важнейших компонентов междисциплинарных компетентностей и средством демонстрации знаний и навыков, которые студенты приобретают в ходе обучения. Работа выявляет специфические характеристики проектной деятельности, позволяющие студентам самореализовываться, находить область своих научных и практических интересов, а также формировать научное мировоззрение, критическое мышление, исследовательскую грамотность.*

*Основная цель работы – это выявление специфики проектно-деятельности как инструмента формирования научно-исследовательских компетенций у студентов. Объектом работы выделен педагогический инструментарий, предметом определена проектная деятельность.*

**Ключевые слова:** проектная деятельность, педагогический инструментарий, универсальные компетенции, научно-исследовательская деятельность, высшая школа, студенты, профессиональная компетентность, проектная культура, образовательное пространство, цифровизация, ФГОС ВО

\*\*\*\*\*

Важность изучения педагогического инструментария в образовательном процессе высшей школы обусловлена современными изменениями в системе образования. Вузское обучение – это не просто получение классического образования со знанием теорий, концепций и высоким уровнем общей осведомленности.

Современный студент как будущий специалист, должен обладать такими компетенциями, которые позволят полноценно осуществлять не только учебную деятельность, но и применять научно-исследовательские навыки в своей профессии. Одним из основных преимуществ проектирования является то, что его осуществление начинается еще в школе, при выполнении индивидуальных и групповых проектов. Поэтому подходу к ступени вузовского образования обучающиеся имеют первоначальные навыки проектной деятельности.

Анализируя тенденции развития современного общества, необходимо отметить, что проектирование осуществляется практически во всех направлениях и профессиях: строительство и промышленность, медицина и образование, экономическое и политическое прогнозирование – все это строится на элементах проектной деятельности. Кроме того, проектирование можно отметить еще и в качестве возможности получения финансирования, с участием в конкурсах социальных проектов, грантах и иных мероприятиях, где обязательно написание проектов, программ, прогнозов.

Навыки научно-исследовательской деятельности формируются у студентов не только благодаря накоплению опыта в процессе обучения, но также при специальном научении

проектным навыкам, когда занимаясь наукой, они открывают для себя что-то новое и на основании этого учатся анализировать, делать выводы.

Исходя из актуальности проектирования в системе высшего образования, нами была поставлена цель - выявление специфики проектно- деятельности как инструмента формирования научно- исследовательских компетенций у студентов. Объектом работы выделен педагогический инструментарий, предметом определена проектная деятельность.

Также определены исследовательские задачи:

Изучение сущности проектирования в социальной сфере;

Выявление специфики проектной деятельности студентов при обучении в вузе;

Конкретизация функций проектной деятельности как инструмента формирования научно-исследовательской компетенции.

#### **Методы и методология**

В нашем исследовании используется метод теоретического анализа источников по данной тематике, которые отражают: общие вопросы реализации проектной деятельности в вузе (М. А. Исаева, А. О. Плиева), освещение опыта разработки проектов при обучении в университете (С. Ю. Вылегжанина, Ю. А. Коваленко, Л. Л. Никитина), описание проектирования как инструментария становления механизмов адаптации, реализации образовательных целей, а также развития исследовательских компетенций (С. В. Левчук, М. С. Попова и пр.).

Также в статье используется экспериментальный метод, позволяющий описать проектную деятельность студентов в рамках обучения в вузе.

Базой эксперимента определен ФГБОУ ВО «Волгоградский государственный социально-педагогический университет», период проведения – 2021-2022 уч. гг.

#### **Результаты и их обсуждение**

##### **Сущность проектирования в социальной сфере общества**

Современное общество представляет собой динамично развивающуюся систему отношений между социальными институтами. Безусловно, изменения, происходящие в различных отраслях, касаются как содержательной стороны, так и требований к тем специалистам, которые реализуют профессиональную деятельность.

Во всех сферах жизнедеятельности происходит систематизация информации, повышается роль науки, реализуемой в практической деятельности.

Инновационные технологии, которые заняли прочное место в различных отраслях науки и техники, постоянно реализуются в сочетании с традиционными, отчего те приобретают совершенно иной аспект. Проектирование можно охарактеризовать как технологию, которая реализуется на протяжении нескольких десятилетий в науке, образовании, строительстве, логистике, различных направлениях производства и промышленности. Проект стал неотъемлемой частью составления прогнозного фона в экономике и политике.

Говоря о проектировании в социальной сфере, важно подчеркнуть его роль в общественной жизни и множество функций, среди которых можно выделить следующие:

Систематизирующая. Проект помогает упорядочить всю информацию и объем данных, которые используются в различных отраслях науки и производства;

Аналитическая позволяет изучить, критически осмыслить материал, сделать на его основе выводы, а также определить перспективы дальнейшего развития;

Финансовая помогает получить дополнительное финансирование при помощи разработки и реализации проектов в контексте участия в различных мероприятиях (начиная от электронных торгов и аукционов и заканчивая конкурсами социальных проектов ПАО «Лукойл», Российский алюминий и пр.)

Научная функция обеспечивает концептуальную базу любой деятельности и способствует тому, что функционирование будет непрерывным и стабильным, т.к. есть четкие основания действовать именно в данном контексте;

Прогностическая помогает смоделировать сценарии развития различных ситуаций и предусмотреть эффективность решений, принятых для их оптимизации.

Однако, для того, чтобы социальное проектирование реализовывалось грамотно и полноценно, необходимо формировать подобные компетенции еще при обучении студентов в высших учебных заведениях.

##### **Специфика проектной деятельности студентов при обучении в вузе**

Проектная деятельность в вузе является неотъемлемым компонентом образовательного процесса. В подготовке по ряду гуманитарных направлений учебные планы предусматривают изучение дисциплин «Социальное проектирование», «Проектирование и моделирование» и пр., которые вооружают студентов необходимыми знаниями.

Однако, с учетом требований современности необходимо говорить не о разрозненном изучении отдельных дисциплин, а о комплексном включении в проектную деятельность,

рассмотрении ее как инструментария формирования научно- исследовательской компетенции студентов.

Современные исследователи проблематики проектной деятельности (Н.Г. Алексеева, М.Н. Арцева, Л.В. Леонтович, А.С. Обухов, О.Д. Поддъяков, Е.А. Шашенкова) максимально глубоко изучают ценностно-целевые, методические, содержательные аспекты сопровождения научно- исследовательской деятельности студентов. При этом проектирование характеризуется как мощный инструмент развития различных компетентностей, в том числе, универсальных [4].

Всестороннее изучение механизмов реализации проектной деятельности студентов в образовательном пространстве высшей школы на современном этапе развития интересно проводить в контексте научной школы В.С. Лазарева [4;5]. По мнению данного ученого наиболее эффективно управление деятельностью вуза и качеством высшего образования именно при помощи проектной деятельности, причем при соблюдении следующих условий:

- высокий уровень мотивации всех участников образовательного процесса, который необходим для принятия и эффективной реализации учебных, профессиональных и управленческих решений;
- наличие механизмов самоконтроля, которые регулируются стимулированием и периодическим включением в деятельность инновационных компонентов;
- развитие общественных форм разработки и реализации проектов (научные сообщества, творческие группы и пр.).

Данные условия способствуют тому, что проектная деятельность становится основой становления мотивации к постоянным исследованиям, осуществлению поиска новых знаний, экспериментированию, созданию научных продуктов в виде проектов. достижений, изобретений.

Ю. А. Коваленко, Л. Л. Никитина подчеркивают, что проектирование отражает активную самостоятельную учебную деятельность студентов, которая направлена на достижение образовательного результата и предполагает творческую самореализацию в процессе обучения. Это позволяет развивать профессиональные качества, умения, компетенции, необходимые современному специалисту, как конкурентоспособному, высококвалифицированному профессионалу [5]. Образовательное проектирование в данном случае имеет свою специфику, т.к. содержание проекта обсуждается, реализуется наставническое сопровождение студентов, а также появляется возможность апробации содержания проекта и его корректировки в случае необходимости.

Здесь очень важна интеграция проектной деятельности с образовательным процессом и использование междисциплинарных знаний для того, чтобы этот проект создать, а также реализовать в ходе практики или стажировки.

Интересными представляются идеи А. Н. Вырщикова в контексте непрерывности проектной деятельности на протяжении всего обучения, когда студенты в рамках своих научных интересов определяют тематику проекта и дорабатывают его в течение всей учебы, впоследствии используя данный материал для защиты выпускной квалификационной работы.

По мнению С. Ю. Вылегжаниной [2], учебная проектная деятельность необходима прежде всего для личностного развития студентов, формирования базы знаний, умений, навыков, а не для получения общественного значимого продукта как в профессиональной проектной деятельности. Однако, в контексте современных ФГОСов, необходимо понимать, что непрерывность образовательных и профессиональных стандартов обуславливает становление компетенций, которые будут полезны именно в профессиональной деятельности.

Поэтому на настоящий момент научно- исследовательское проектирование в вузе практически тождественно профессиональному и студентов необходимо на это ориентировать. Посредством реализации проектной деятельности возможно не только формирование готовности к её осуществлению, но и развитие конкурентоспособности у студентов. Конкурентоспособный специалист- это прежде всего личность, для которой характерно стремление и способность к высокому качеству и эффективности своей деятельности, а также стремление к профессиональному росту и получению новой необходимой информации.

Именно при помощи проектирования- построения структуры, корректировки содержания, анализа результатов, а также перспективного планирования дальнейшей деятельности осуществляется научно- исследовательская деятельность, реализация креативных способностей, критическое осмысление действительности.

Реализация проектной деятельности позволяет повышать уровень компетентности не только студентов, но и преподавателей, которым необходимо иметь достаточный комплекс знаний и умений, а также социальный и профессиональный опыт для успешного сопровождения проектов.

**Функции проектной деятельности как инструмента формирования научно- исследовательской компетенции**

Эффективность решения учебных задач, которые ставятся перед процессом и результатом проектной деятельности студентов в современном вузе, напрямую зависит от концептуальных подходов к организации данной деятельности. Именно поэтому важно определить специфику работы над проектами в различных вузах.

В контексте нашего исследования возможно использовать опыт реализации проектной деятельности на базе ФГБОУ ВО «Волгоградский государственный социально-педагогический университет». Данная деятельность изучалась авторами в период 2021-2022 уч. гг., когда разработка и реализация социальных проектов в регионе максимально актуализировалась. С 2018 года преподаватели, студенты в сотрудничестве с различными учреждениями и организациями получили возможность участия в конкурсе социальных проектов ПАО «Лукойл». За текущий период было выиграно 5 грантовых проектов социальной и экологической направленности с суммами финансирования от 300 до 500 тысяч рублей. Данные проекты успешно реализовались на территории Волгоградской области, а проект по сопровождению инженерного класса получил признание как лучший проект региона и вошел в десятку приоритетных направлений развития ЮФО. Таким образом, студенты и преподаватели реализовались как профессионалы, смогли провести ряд интереснейших исследований по организации образовательной деятельности, профориентационной работе и иным направлениям психолого-педагогического профиля.

Безусловно, чтобы достичь подобных результатов, изучение социального проектирования студенты начинали с теоретических дисциплин выполнения учебных проектов, которые носили исследовательский характер. На более старших курсах под руководством наставников началась разработка проектов, которые реализуются в профессиональной деятельности. Данные разработки не только презентовались на семинарах и конференциях, но и проходили апробацию в учреждениях образования и социальной защиты населения.

Конечным этапом данного обучения стало участие студентов и проектов по различной тематике в вышеуказанном региональном конкурсе, и победа некоторых из них.

Говоря о проектной деятельности и компетенциях, которые формируются при ее реализации, необходимо отметить, что кроме знаний, умений, личностных свойств и качеств в ходе проектирования происходит становление еще и проектной культуры, как особого вида мышления и стиля творческо-преобразовательной деятельности [5]. При этом проектная деятельность рассматривается не только как целенаправленная рациональная деятельность человека по созданию продукта для удовлетворения общественных потребностей, но и как средство саморазвития и самореализации личности.

Кроме того, проектирование способствует принятию и осмыслению различных функций и ролей в процессе обучения. Разрабатывая проект, студент может проявить себя как обучающийся, получающий знания, научный исследователь, осуществляющий поиск информации, а также специалист, реализующий профессиональную деятельность.

Развивая различные, в том числе, креативные способности, студенты, по мнению М. С. Поповой [9], могут создавать интересные научно-исследовательские продукты даже не в рамках проектной, а повседневной образовательной деятельности. Технология проектирования, согласно Е. С. Полат, предполагает активную поисковую, исследовательскую и преобразующую деятельность, которая может реализовываться в ходе различных учебных дисциплин, формируя личности, способные к самоопределению и саморазвитию, стремящиеся к социальным преобразованиям окружающей действительности.

Проектирование в образовательном процессе вуза выполняет еще одну важную функцию - в его ходе происходит такое взаимодействие студентов и преподавателей, которое предполагает максимальное количество усилий для реализации научного и творческого потенциала, а также создание интересных творческих продуктов.

При этом студенты не только формулируют образовательные и проектные задачи, но и дифференцируют их на отдельные компоненты, определяя роли и функции для каждого из участников рабочей группы. Здесь осуществляется постоянный контроль сроков и качества проектных работ, взаимодействие друг с другом, педагогами, что развивает коммуникативные компетенции.

Подводя итоги данному исследованию, важно отметить безусловную значимость проектной деятельности не как цели изучения конкретных дисциплин, а инструмента формирования научно-исследовательской компетентности. Учитывая то, что проектный метод является одним из приоритетных в современной системе общего и высшего образования, важно максимально использовать его потенциал не только в обучении, но и в апробации в профессиональной сфере.

При этом важна интеграция образовательной и практической деятельности для того, чтобы студенты могли проанализировать эффективность своих проектных разработок, при

необходимости скорректировать содержание и тем самым достичь желаемых результатов, которые могут отражаться в образовательных целях.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Бреднева Н. А. Формирование проектной культуры студентов в вузе // Известия ВГПУ. 2018. №2 (125). С. 166-169.
2. Вылегжанина С. Ю. Опыт реализации проектной деятельности в вузе: проблемы и пути решения // Вестник Марийского государственного университета. 2019. №2 (34). С. 153-160.
3. Дёрина Н. В., Гаврилькова М. А. Анализ формирования культуры самоорганизации студентов в цифровом образовательном пространстве вуза через призму проектного подхода // Мир науки. Педагогика и психология. 2022. №4. С. 1-8.
4. Исаева М. А., Плиева А. О. Организация проектно-исследовательской деятельности студентов в условиях современного вуза // Проблемы современного педагогического образования. 2022. №74-4. С. 88-90.
5. Коваленко Ю. А., Никитина Л. Л. Проектная деятельность студентов в образовательном процессе вуза // Вестник Казанского технологического университета. 2012. №20. С.229-231.
6. Кошелева Ю. П., Прутько Г. В. Влияние внеучебной проектной деятельности на социально-психологическую адаптацию студентов вуза // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2020. №3 (836). С. 206-221.
7. Левчук С. В. Проектная деятельность в вузе как условие развития познавательной активности студентов // Прикладная юридическая психология. 2019. №3. С. 68-72.
8. Обыденкова В. К. Интернет-проектирование как средство реализации федеральных государственных образовательных стандартов в педагогическом вузе // Научный диалог. 2017. №3. С. 243-257.
9. Попова М. С. Проектная деятельность как средство развития творческой активности студентов вуза // Гаудеамус. 2017. №3. С. 101-103.
10. Таргамадзе А. В. Использование метода проектов в формировании исследовательских умений у студентов // Научные исследования в образовании. 2012. №6. С. 2-4.

#### PROJECT ACTIVITY AS A TOOL FOR IMPROVING THE SKILLS OF RESEARCH ACTIVITIES OF STUDENTS AT THE UNIVERSITY

**Tarasova A.V.**

*The study reflects the specifics of the implementation of students' project activities in universities. Project development is considered not as an educational goal, but as a tool to increase the level of research competencies. In the context of studying project activities, the author examines the content of universal competencies that are formed during the preparation of projects. The project is considered as a process of searching, analyzing, processing and using scientific and practical data necessary to obtain any creative product and improve students' search, analytical and professional skills.*

*The author emphasizes that students' research activities are one of the most important components of interdisciplinary competencies and a means of demonstrating the knowledge and skills that students acquire during their studies. The work reveals the specific characteristics of project activities that allow students to self-actualize, find the area of their scientific and practical interests, as well as form a scientific worldview, critical thinking, and research literacy.*

*The main purpose of the work is to identify the specifics of project activities as a tool for the formation of research competencies among students. The object of the work is the pedagogical tools, the subject is the project activity.*

**Keywords:** *project activity, pedagogical tools, universal competencies, research activities, higher school, students, professional competence, project culture, educational space, digitalization, Federal State Educational Standard*



# **КОРРЕКЦИОННАЯ ПЕДАГОГИКА**

---

УДК 376.3

## МЕТОДИКИ ИССЛЕДОВАНИЯ ПОНИМАНИЯ РЕЧИ У ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

**Бизюкова Елена Михайловна**

Магистрант,

ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный педагогический университет»,  
Новосибирск»

[logos2576@gmail.com](mailto:logos2576@gmail.com)

Научный руководитель: Ткаченко Елена Сергеевна

Канд. психол. наук, доцент кафедры логопедии и детской речи

Института детства,

ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный педагогический университет»,  
Новосибирск

*В работе представлено описание диагностических методик определения уровня сформированности понимания обращённой речи у детей с расстройствами аутистического спектра дошкольного возраста, а также результаты оценивания этих навыков. На сегодняшний день проблемы организации эффективной помощи детям с расстройствами аутистического спектра требуют дальнейших исследований в современных условиях, с учетом новых форм работы с учетом инклюзии, внимания к наглядности, использованию информационно-компьютерных технологий, игровой, трудовой деятельности детей. Таким образом, существует противоречие между существенным числом детей дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра и недостаточным числом современных исследований, посвященных развитию у них речевой коммуникации. Это позволило определить актуальность данной темы.*

**Ключевые слова:** *обращённая речь, общение, с расстройством аутистического спектра дошкольного возраста, инклюзивное пространство.*

\*\*\*\*\*

Значительная часть отечественных и иностранных авторов придерживаются общего взгляда в области нарушений в развитии детей с аутизмом. Распространенные, а также общепринятые нарушения, которые свойственны дошкольникам с расстройствами аутистического спектра, – это в первую очередь, несоблюдение коммуникативного и речевого элемента, проявляющееся в неосуществлении установления контакта, ведения диалога, взаимодействия, передачи и принятия информации; шаблонность в действиях, что выражается в установлении единого циклического алгоритма в действиях и ситуациях; высокая чувствительность к различным стимулам.

Согласно теоретическому анализу, речевая деятельность должна содержать в себе мотивационный компонент речи, а также планирование и реализацию [5, с. 74]. Эти компоненты являются нарушенными у детей с аутизмом, тем самым нарушается их коммуникативная деятельность.

Для детей с аутистическим спектром характерны нарушения адаптивного поведения. Главным компонентом данных нарушений выделяют речь и коммуникации. По данным статистики у 50% детей с аутизмом отсутствует развитие речи абсолютно.

К. С. Лебединская и О. С. Никольская [2] в своих трудах рассказывают, что нарушения речевых функций, как правило, проявляется в раннем возрасте. Первая речевая активность, в виде гуления может запаздывать. То же самое относится к лепету у 11% – фаза лепета отсутствовала, у 24% – была выражена слабо, у 31% – отсутствовала лепетная реакция на взрослого. Первые слова обычно появляются рано, у 63% – слова «мама, папа, дед», но 51% – использовались без соотнесения с присутствующим взрослым [2]. Как правило, дети, страдающие аутизмом, не умеют использовать личные местоимения, для них характерно использование местоимений «ты», «он» для обозначения собственной личности. Так же для детей с аутистическим спектром характерно абсолютно никак не реагировать на обращенную речь. Нет инициативы к повторению фраз по подражанию. Они редко или никогда не задают

вопросов, если появляется интересующий их вопрос, то он носит систематически повторяющийся характер.

Речевые нарушения проявляются и в более широком контексте: практически не используются мимика и жесты. Помимо перечисленного, отмечаются необычное интонирование и темп речи. Для детей этой категории характерна активность рук в возрасте 9-15 недель, тесно связана с поведенческими реакциями. Например: указательный жест после вокализации [3]. Такого рода поведенческие особенности необходимы для связи жестов и речи в дальнейшем, своего рода обслуживание речи. На экспериментах со здоровыми детьми можно проследить подобную динамику. Однако, если гуление отсутствует и присутствует ограничение глазного контакта, что характерно для аутизма, соответственно подготовительный этап будет протекать с аномалиями, что влечет за собой массу нарушений психических функций. В дальнейшем можно наглядно увидеть картину с явными нарушениями невербальной коммуникации, которая включает в себя жесты, движения тела и т.д. как правило. Для детей аутистов характерно отсутствие указательного жеста, как правило, ребенок берет взрослого за руку и ведет к месту расположения нужного объекта [2].

Исследование Е. М. Мастюковой свидетельствует о том, что «для детей с аутистическими расстройствами присуще нарушение мотивационного аспекта по коммуникативному взаимодействию, а также наблюдается нарушение довербального и вербального компонентов на этапах становления речи. В общих чертах речь таких детей характеризуется автономностью, эгоцентричностью и отрывом от реальных условий» [3, с. 165].

Формирование сенситивного контакта с окружающим его обществом является одним из важнейших аспектов в работе с детьми с расстройствами аутистического спектра. Очень важно, чтобы ребенок сначала получил опыт комфортного общения, и только потом, добившись привязанности, можно постепенно развивать более сложные формы взаимодействия.

Проявления нарушений речи у ребенка с аутизмом весьма разнообразны и различаются по степени тяжести. Исследования речевых расстройств у детей с аутизмом проводились отечественными специалистами в области психологии и психиатрии в трех направлениях: клиническом; клиничко-психологическом и педагогическом [4].

Е. М. Мастюкова исследовала характерные черты формирования речи у детей с ранним детским аутизмом, проявляющиеся на фоне остаточной органической недостаточности центральной нервной системы. Автор выявила наличие диссоциированного речевого развития, которое качественно отличается от системного общего недоразвития речи церебрально-органического генеза, наблюдаемого у детей с алалией. Основу речевых расстройств в группе детей с аутизмом, которую изучала автор, составляли психопатологические особенности и, прежде всего, недостаточность мотивации к общению с окружающими, слабость побуждений, особенности познавательной деятельности и эмоционально-волевой сферы [3].

О. С. Никольская с соавторами проанализировали особенности речевого развития детей, сопоставив их со степенью тяжести аффективной патологии. Первой группе детей были характерны наиболее глубокие аффективные расстройства, соответственно четвертой выделенной авторами группой аффективная патология была менее выражена. В целом, у детей всех клинических групп прослеживается недоразвитие коммуникативной стороны речи, эхолоалии, неологизмы, склонность к автономной речи, отсутствие или позднее появление личных местоимений в речи [2].

К. С. Лебединская полагает, что по отношению к детям, страдающим аутизмом, нужно говорить не о сформированности или недоразвитии их интеллектуальных особенностей, а об искажении развития речи. В то время как большинство предпосылок речи сохранено, дети с аутизмом имеют мало шансов для развития коммуникативных навыков, если они мало общаются и больше времени проводят в одиночестве со своими мыслями и стереотипами. Эти факторы существенно вносят изменения в структуру и содержательность характеристик речи, которые способствуют к выработыванию описанных выше проявлений особенностей [2].

В результате обзора источников были сделаны теоретические выводы по проблеме исследования. Для детей с расстройствами аутистического спектра характерно нарушение всех компонентов коммуникативного развития. В частности, речевой коммуникации, выражающейся в низком уровне потребности в общении, трудностях планирования высказывания, выбора речевых средств, ведения диалога, определения коммуникативных намерений других людей, что требует разработки коррекционно-развивающей программы с учетом их особенностей. Исследование Е. М. Мастюковой раскрывает нам такой момент, что очевидно нарушена коммуникативная сторона в процессе взаимодействия конкретно у детей с расстройствами аутистического спектра, что связано с процессом формирования речевых навыков еще в процессе довербального периода, поскольку речевая деятельность данной категории детей существует сама по себе, в ней отсутствует диалогичность и взаимодействие в социальной среде [3].



К. С. Лебединская и О. С. Никольская подчеркивают, что именно важность научиться понимать речевой поток является самым важным направлением, основой коррекционной работы, поскольку без этого невозможно добиться коммуникативной взаимосвязи [2].

По мнению, которое высказали Е. В. Драйманова и Н. С. Лавская, для того, чтобы речевой поток был ясен, необходимо:

чтобы у детей было комплексное восприятие речевого потока: на слух, на осмысление и анализ и на заинтересованность;

важно, чтобы у ребенка был достаточно развит словарный запас, что очень важно в коммуникативном процессе;

большое значение несет в себе умение грамматически правильного речевого потока [1].

Недостаточные аспекты указанных выше параметров присутствуют у детей с расстройствами аутистического спектра, из-за чего возникают сложности в процессе коммуникации, поскольку им тяжело понять обращенную речь.

На базе муниципального казенного дошкольного образовательного учреждения города Новосибирска «Детский сад № 133 комбинированного вида» было проведено исследование, в котором участвовали двенадцать дошкольников 5-6 летнего возраста с расстройством аутистического спектра.

Исследование состояло из таких этапов:

первый этап – изучение и анализ литературы по проблеме исследования: определение теоретической и методической основы практической работы, подбор методик для проведения констатирующего этапа исследования;

второй этап – осуществление констатирующего этапа практической работы, направленного на то, чтобы определить, какой уровень у детей с расстройствами аутистического спектра присутствует тогда, когда к ним обращаются, понимают ли они речь, как они ее воспринимают; формирующий этап работы, где был реализован комплекс специальной коррекционной работы и контрольный этап практической работы, по определению эффективности разработанной коррекционно-развивающей программы;

третий этап – анализ полученных результатов практической работы.

Целью являлось выявление уровня сформированности понимания обращенной речи у детей дошкольного возраста с расстройством аутистического спектра.

Для того, чтоб поставленная цель была достигнута, применялись следующие методики:

1. «Диагностическая карта аутичного ребенка» К. С. Лебединской, О. С. Никольской [2]. Исследование сформированности понимания обращенной речи у детей с расстройствами аутистического спектра дошкольного возраста по результатам

Цель данной методики – исследование сформированности понимания обращенной речи у детей с расстройствами аутистического спектра дошкольного возраста. Методика позволяла детально рассмотреть уровень сформированности следующих ее компонентов:

сфера общения;

контактность;

обследование понимание речи (импрессивная речь);

обследование экспрессивной стороны речи.

Обследование сферы общения включает в себя: визуальный контакт; узнавание близких; реакция на нового человека; реакция на словесные обращения. Обследование социабельности (контактности) включает в себя: установление контакта; длительность контакта; отношения со взрослыми; отношения со сверстниками. Обследование импрессивной речи включает в себя: наличие понимания речи; уровень понимания речи. По результатам обследования импрессивной стороны речи выделяются четыре уровня понимания речи:

«Нулевой» – у ребенка нет проблем со слухом, он слышит и понимает свое имя, а также способен определить направление интонационного потока речи, которая обращена к нему.

«Ситуативный» – ребенок выполняет просьбы, хорошо разбирается в действиях, отвечает на вопросы, чтоб объяснить данные действия.

«Номинативный» – ребенок легко может определить предметы, которые изображены на картинках, но изображения каких-либо действий вызывают у ребенка затруднения.

«Расчлененный» – ребенок способен обнаружить, что и где изменилось в слове: появился суффикс, исчезло окончание, возникла приставка.

Для того чтобы исследовать экспрессивную сторону речи, можно использовать следующие моменты: относится ли к номинативной функции речи; определение активного глагольного словаря; определение использования в речи прилагательных; определение использования в речи других частей речи.

Оценка каждого критерия осуществлялась посредством 3-балльной шкалы: три балла – высокий уровень, ребенок действует в полном объеме; два балла – средний уровень, когда задание выполнено не полностью; один балл – ребенок ошибается при выполнении задания,

затрудняется с ответом; ноль баллов – ребенок не знает, как выполнять задания и отказывается от процесса.

Средний балл по всем критериям позволял сделать вывод об общем уровне сформированности понимания обращённой речи у детей с расстройствами аутистического спектра дошкольного возраста: 0-1 балл – низкий уровень; 2 балла – средний уровень; 3 балла – высокий уровень.

2. Адаптированная методика «Психолого-педагогическая диагностика развития детей раннего и дошкольного возраста» (под ред. Е. А. Стребелевой) [4].

Цель методики: оказывает помощь в том, насколько навыки развиты, на основании чего помогает выявить причины, на основании чего создать направление, включающее в себя коррекционные действия.

3. Адаптированный вариант методики А. В. Хаустова «Оценка коммуникативных навыков у детей с расстройствами аутистического спектра» [5].

Цель методики: изучение уровня сформированности понимания обращённой речи, уровень просоциального поведения, сформированности бытовых и диалоговых навыков.

Для исследования были подобраны и реализованы критерии, показатели и индикаторы, которые представлены в Приложении Б. Посредством них произведена оценка сформированности того или иного навыка. Каждый показатель включает 4 и более пунктов. Все пункты оцениваются сначала по отдельности, сумма баллов позволяла сделать вывод об уровне сформированности понимания обращённой речи у детей с расстройствами аутистического спектра дошкольного возраста: 32-46 баллов – высокий уровень; 16-31 баллов – средний уровень; 0-15 баллов – низкий уровень.

Таким образом, были решены следующие задачи:

1. Подобраны методики исследования уровня сформированности насколько ребенок пяти-шестилетнего возраст объективно оценивает ту речь, которая имеет к нему отношение.

2. Определены параметры, основные опорные сигналы для того, чтобы обнаружить, насколько ребенок пяти-шестилетнего возраст объективно оценивает ту речь, которая имеет к нему отношение.

3. Созданы условия для проведения диагностики.

У детей с аутизмом нарушена гибкость мышления – дети не могут взглянуть на ситуацию с другой точки зрения, продуцировать идеи; подбирать аналогии, ассоциации. Это обуславливает стереотипное поведение, монотонные, повторяющиеся действия. Дети дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра живут в особом мире, в который они не допускают других людей, так как это их особый мир. Поэтому всё, что за пределами их мира вызывает у них боязнь, страх, желание спрятаться, отторжение. Всякая же попытка проникновения, вхождения в мир аутичного ребенка, вызывает у него отрицательные чувства и даже агрессию. Аутичный ребенок, находясь дома, с родными или в коллективе сверстников, зачастую ведет себя так, как будто вокруг него никого нет. и он находится один. Такой ребенок играет один или близ детей, нередко общается сам с собой, но чаще молчит. Со стороны таких детей проявляется холодность и безразличие даже к родным и близким, часто сочетающиеся с повышенной раздражительностью и ранимостью, чувствительностью к замечанию, указанию в свой адрес. Тем не менее, педагогическая практика имеет множество примеров детей с расстройствами аутистического спектра, которые проявили и проявляют необыкновенные таланты в деятельности, не связанной напрямую с коммуникацией, среди них есть ученые-исследователи. Поэтому основной задачей обеспечения ребенку качественного обучения и воспитания является задача помочь раскрыться ребенку с расстройствами аутистического спектра, увидеть свои возможности, способности и направить их в нужное русло.

Таким образом, можно сделать вывод, что под расстройствами аутистического спектра в широком смысле понимают явную необщительность, стремление уйти от контактов, жить в своем собственном мире. Ребенок с расстройствами аутистического спектра лишен основы совершенствования коммуникативных навыков, организации самостоятельного взаимодействия с людьми в сложно организованном современном социуме. При данных расстройствах наблюдаются нарушения поведения, социального взаимодействия, речевой коммуникации, что связано с комплексом когнитивных и эмоциональных нарушений. Социальная адаптация и развитие речевой коммуникации в системе коммуникативного развития является важнейшей задачей обучения и воспитания ребенка с расстройствами аутистического спектра. Расстройства аутистического спектра рассматриваются как спектр психологических характеристик, описывающих широкий круг аномального поведения и затруднений в социальном взаимодействии и коммуникациях, а также проявляются жестко ограниченных интересов и часто повторяющихся поведенческих актов. У детей с расстройствами аутистического спектра темп развития психических и когнитивных процессов значительно замедлен из-за недостаточного общения с взрослыми и сверстниками. Речевое развитие детей данной группы носит

специфический характер, нарушения неравномерны и в каждом отдельном случае нарушены различные компоненты речи в структуре речевой деятельности, нарушено формирование всех форм общения от довербального и до вербального общения. Экспрессивная речь развивается с большим отставанием, многочисленны нарушения импрессивной речи. Также нарушаются вспомогательные компоненты коммуникативной стороны речи, а именно нарушается мотивация и потребность в общении, не удается понимать чувства других и выражать свои, следовательно, это выражается в невозможности проявить сочувствие, нарушается поведенческий аспект, особенно в различных социальных ситуациях, что затрудняет социально-психологическую адаптацию. Все дети с расстройствами аутистического спектра нуждаются в существенной помощи по развитию у них коммуникативной функции речи.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Драйманова Е. В., Лавская Н. С. Развитие коммуникации со взрослыми детьми старшего дошкольного возраста с аутизмом // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. 2022. № 4. С. 48-50.
2. Лебединская К.С., Никольская О.С. Диагностика раннего детского аутизма: начальные проявления. Москва: Просвещение. 1991. 96 с.
3. Мастюкова Е. М. Лечебная педагогика (ранний и дошкольный возраст). Москва: Владос, 1997. 253 с.
4. Психолого-педагогическая диагностика развития детей раннего и дошкольного возраста: метод. пособие: с прил. альбома «Нагляд. материал для обследования детей» / под ред. Е.А. Стребелевой. М.: Просвещение, 2022. 432 с.
5. Хаустов А. В., Волосовец Т. В. Формирование коммуникативных навыков у дошкольников с детским аутизмом // Логопедия. 2005. №1. 70-74 с.

#### METHODS OF STUDYING SPEECH COMPREHENSION IN CHILDREN AUTISTIC SPECTRUM DISORDER PRESCHOOL

**Bizyukova E.M.**

*The paper presents a description of diagnostic methods for determining the level of development of understanding of directed speech in children with autism spectrum disorder of preschool age, as well as the results of assessing these skills. Today, the problems of organizing effective assistance to children with autism spectrum disorder require further research in modern conditions, taking into account new forms of work taking into account inclusion, attention to visibility, the use of information and computer technologies, play, and work activities of children. Thus, there is a contradiction between the significant number of preschool children with autism spectrum disorder and the insufficient number of modern studies devoted to the development of their speech communication. This made it possible to determine the relevance of this topic.*

**Keywords:** *directed speech, communication, with autism spectrum disorder of preschool age, inclusive space.*

УДК 376

## ОЦЕНКА СОСТОЯНИЯ ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ ЧТЕНИЯ

**Маршинина Татьяна Васильевна**

*Магистрант,*

*ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный педагогический университет»*

**Шорохова Мария Васильевна**

*Кандидат психологических наук, доцент кафедры логопедии и детской речи,*

*ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный педагогический университет»*

*В статье приведены данные исследования состояния лексико-семантической стороны речи у младших школьников с нарушением чтения, посещающих логопедические занятия в школе и у младших школьников без речевых нарушений. Авторами описывается симптоматика лексико-семантических нарушений, анализируются типичные ошибки технического навыка чтения, уровня понимания прочитанного. Полученные данные позволяют определить основные направления логопедической работы по преодолению лексико-семантических нарушений у младших школьников с нарушением чтения.*

**Ключевые слова:** младшие школьники, лексико-семантические нарушения, нарушение чтения, типичные ошибки, исследование, диагностика, анализ.

\*\*\*\*\*

Актуальность данной проблемы заключается в том, что недостаточная сформированность лексико-семантической стороны речи у младших школьников приводит к ограниченному словарному запасу, к недостаточности навыков обработки информации, к затруднению в образовании смысловых связей, к несформированности структуры предложений, что непосредственно приводит к возникновению трудностей школьного обучения. Проблемы с пониманием значения слов, их контекстно-смысловой анализ и связь с другими словами приводят к трудностям в чтении и понимании текстов. Поэтому важно обратить внимание на развитие лексико-семантической стороны речи у младших школьников и проводить соответствующую коррекционную работу для устранения этих трудностей.

Лексико-семантическую сторону речи изучали психологи, лингвисты, педагоги. Эта тема раскрывается в работах Л. С. Выготского [3], Н. И. Жинкина [4], А. Р. Лурия [8], А. А. Леонтьева [7], Л. В. Щербы [13], А. М. Шахнарович [11], Л. А. Новикова [9], Р. И. Лалаевой [6], Г. В. Чиркиной [10], Ю. Д. Апресян [1] и других.

При осуществлении исследования был выполнен анализ диагностических методик разных авторов. Самыми оптимальными для эксперимента оказались методики, предложенные Т. В. Ахутиной [2], О. Б. Иншаковой [2], Р. И. Лалаевой [5, 6], Л. В. Венедиктовой [5], О. А. Шевченко [12]. Среди многообразия вопросов в них представлены задания, которые способствуют выявлению уровня развития лексической стороны речи, определению уровня сформированности навыка чтения, уровня понимания прочитанного.

Цель диагностического исследования: определение состояния уровня лексико-семантической стороны речи и выявление ее специфических особенностей у младших школьников с нарушением чтения.

С целью оценки состояния лексико-семантической стороны речи у младших школьников нами был проведён констатирующий эксперимент на базе Муниципального автономного общеобразовательного учреждения города Новосибирска «СОШ № 215». В ходе эксперимента было обследовано 30 детей младшего школьного возраста. Из них были составлены 2 группы: группа для практического исследования – 15 человек с нарушениями и трудностями в овладении навыков чтения и группа для сравнительного анализа – 15 детей с нормой речевого развития и письменной речи.

Диагностическая работа на констатирующем этапе исследования состояла из трёх серий заданий, направленных на:

1 серия – уровень сформированности навыка чтения,

2 серия – состояние лексико-семантической стороны речи,

3 серия – уровень понимания прочитанного.

Согласно полученным данным – уровень сформированности навыка чтения у младших школьников, в основном, средний. Низкий уровень отмечен у 30% обучающихся с нарушением чтения, средний – у 53% обучающихся: 30% у детей с нарушением чтения и 23% у детей без данных нарушений, высокий уровень – у 27% детей с нормой речевого развития.

Для детей младшего школьного возраста без нарушений чтения с высоким уровнем сформированности технического навыка чтения было характерно: синтетический способ чтения (предложениями), плавное чтение без ошибок, чёткое проговаривание слогов и слов, соблюдение интонаций и пауз.

Обучающиеся младшего школьного возраста с нарушением чтения и с нормальным речевым развитием, имеющие средний уровень сформированности технического навыка чтения, имели синтетический способ чтения (словосочетаниями и предложениями), читали плавно с минимальными ошибками в слогах и словах, нечётко произносили некоторые слоги со стечением согласных и сложные слова, не всегда точно расставляли паузы и интонировали.

Дети с нарушением чтения с низким уровнем сформированности данного навыка находились на уровне слогового способа чтения, читали прерывисто, чаще по слогам или даже по буквам, допускали большое количество ошибок дислексического характера, не интонировали, паузы наблюдались даже внутри фразы.

Вторая серия включала в себя задания, определяющие уровень сформированности лексико-семантического компонента речи. Она состоит из трех блоков заданий: исследования состояния импрессивной и экспрессивной лексики, использование слов в речи.

Были получены следующие результаты диагностики уровня сформированности лексико-семантической стороны речи у младших школьников: низкий уровень отмечен у 23% обследуемых – это школьники с нарушениями чтения, средний уровень у 44% учащихся: из них 27% детей с нарушением чтения и 17% с нормой речевого развития, высокий уровень у 33% школьников группы сравнительного анализа.

Младшие школьники с высоким уровнем развития лексико-семантической стороны речи демонстрируют высокий уровень владения языком. Они верно интерпретируют значения слов, используют слова в соответствии с семантикой и контекстом, ассоциируют предметы и явления, подбирают антонимы и синонимы, оперируют многозначными словами. Эти школьники сразу замечают неточности, хорошо различают смысловые оттенки слов из группы синонимов, свободно используют слова разных частей речи в речевых ситуациях, объясняют точно смысл многозначных слов, фразеологизмов; определяют значение слова с помощью родового понятия; полно раскрывают замысел в соответствии с темой; умеют использовать разнообразные синтаксические конструкции для выражения нужного смысла в зависимости от контекста.

Обучающиеся, имеющие средний уровень развития лексико-семантической стороны речи иногда испытывали затруднения в понимании заданий и просили воспроизвести инструкцию задания ещё раз, после повторного предъявления давали результат. Они, в процессе работы, часто отвлекались, но в целом, делали правильный выбор, хоть и не всегда могли его аргументировать. У этой категории школьников не было трудностей при подборе антонимов, хотя иногда использовалась другая грамматическая форма. При подборе синонимов, в некоторых случаях, возникали проблемы: к речевой ситуации подбирали одно слово; вместо определения давали описание предмета, рассказывая о чем-то конкретном; использовали ситуативные синонимы, понятные только в определенном контексте; допускали ошибки в объяснении слов с оттенками, изменяющими значение слова; отмечается неоднозначное использование слов, но с общим пониманием их смысла. В задании на поиск сходств и различий между парами предметов требовалась незначительная подсказка. Задания по интерпретации многозначных слов и фразеологизмов вызвали самые большие затруднения, здесь требовалась помощь и уточнения взрослого. Незначительные неточности были отмечены в задании при оценке словосочетаний и предложений по смыслу. При выборе языковых средств иногда возникали кратковременные затруднения.

Дети младшего школьного возраста с нарушением чтения, показавшие низкий уровень развития лексико-семантической стороны речи чаще всего требовали разъяснений заданий, плохо запоминали предложенный материал, имели низкую концентрацию и неустойчивое внимание, не могли правильно сделать выбор в процессе работы и аргументировать его даже при активной помощи взрослого. При выполнении заданий выявлены следующие особенности: повторяли предъявляемое слово, при подборе синонимов к словосочетаниям заменяли имена существительные (идет весна – идет гроза), при подборе антонимов к заданному слову добавляет частицу не (высоко – невысоко), не замечали смысловых неточностей, не могли дать определение значению слова, путались в значении глаголов, образованных от разных приставок, не могли точно обозначить разницу в смысловых значениях слова. Школьники не умеют

использовать многозначные слова и их семантические отношения в речи. Отмечается ограниченность в выборе языковых средств и лексических конструкций.

Третья серия заданий была направлена на диагностику уровня понимания прочитанного.

Анализ диагностики уровня понимания прочитанного у младших школьников показал следующие: низкий уровень у 43% школьников, это дети с нарушением чтения, средний уровень у 37% обследуемых: из них 30% детей с нормой речевого развития и 7% школьники с нарушением чтения, высокий уровень у 30% школьников с нормой речевого развития.

Для младших школьников группы сравнительного анализа, имеющих высокий уровень понимания прочитанного, было характерно адекватное восприятие прочитанного. Дети уверенно интерпретировали как основной текст, так и его подтекст. Чётко отвечали на поставленные вопросы, хорошо ориентировались в материале. Выполняли задание самостоятельно, за помощью не обращались.

У обучающихся со средним уровнем понимания прочитанного было адекватное восприятие, но с некоторой фрагментарностью, наблюдались ошибки в интерпретации подтекста. Дети иногда обращались за дополнительными объяснениями и помощью, часто обращались к тексту для ответа на вопросы.

Обучающиеся с низким уровнем понимания прочитанного либо довольно долго выполняли задания, либо чрезмерно быстро, и при этом не обращались к тексту. Лишь трое из них обратились за помощью. Для детей также было характерно неадекватное, фрагментарное понимание прочитанного, неверная трактовка контекста и подтекста. Особые трудности обучающиеся испытывали при определении основной мысли текста, интерпретации подтекста и поиске ответа на вопрос без вариантов ответа.

Анализируя данные, полученные по трём сериям заданий, можно прийти к выводу, что уровень развития лексико-семантической стороны, навыка чтения и уровень понимания прочитанного у детей младшего школьного возраста находится в некоторой взаимосвязи.

Анализируя полученные данные констатирующего этапа исследования, можно сделать следующие выводы:

Ограниченный словарный запас и недостаточное понимание слов, включая синонимы и многозначные слова, затрудняют интерпретацию текста в целом, что препятствует полноценному пониманию содержания из-за ограниченности языковых ресурсов.

Недоразвитие лексико-семантической стороны речи мешает выявлению ключевых слов, пониманию связей между ними и правильной интерпретации смысла предложений, что замедляет процесс понимания текста и мешает полному усвоению информации.

Отсутствие глубокого понимания смысла слов и выражений приводит к недостаточной интерпретации подтекста, что может привести к упущению скрытого смысла или намеков, влияющих на полное понимание текста.

В результате, от состояния развития лексико-семантической стороны речи зависит уровень понимания прочитанного и технические навыки чтения, включающие правильность и выразительность чтения.

Таким образом, требуется системная организация коррекционно-развивающей работы по преодолению лексико-семантических нарушений у младших школьников с нарушением чтения, учитывающая все вышеперечисленные аспекты.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Апресян Ю.Д. Лексическая семантика. (Синонимические средства языка). – М., 1974. – 472 с.
2. Ахутина Т.В. Нейропсихологическая диагностика, обследование письма и чтения младших школьников / Т.В. Ахутина, О.Б. Ишимова. – М.: В. Секачев, 2008. – 128 с.
3. Выготский Л.С. Мышление и речь сборник /Предисл., сост. Е.Красной. – М.: АСТМ.: Хранитель, 2008. – 668 с.
4. Жинкин Н.И. Язык. Речь. Творчество. – М.: Лабиринт, 1998. – 398 с.
5. Лалаева Р.И. Диагностика и коррекция нарушений чтения и письма у младших школьников / Р.И. Лалаева, Л.В. Венедиктова. – М.: Союз, 2003. – 224 с.
6. Лалаева Р.И. Методика психолингвистического исследования нарушений устной речи у детей. – М., 2004. – 265 с.
7. Леонтьев А. А. Психолингвистические единицы и порождение речевого высказывания [Текст]. – М.: Наука, 1969. – 307 с.
8. Лурия А. Р. Язык и сознание /Под ред. Е. Д. Хомской. – М.: Изд-во МГУ, 1979. – 320с.
9. Новиков Л.А. Семантика русского языка. – М.: Высшая школа, 1982. – 272 с.
10. Чиркина Г.В. Коррекция нарушений речи. – М.: Просвещение, 2010. – 272 с.

11. Шахнарович А. М. Психолингвистический анализ семантики грамматики /на материале онтогенеза речи /А. М. Шахнарович, Н. М. Юрьева. – М.: Наука, 1990. – 168 с.
  12. Шевченко О. А. Тестовые материалы для оценки качества обучения. Чтение, 3 класс. – М.: Интеллект-Центр, 2016. – 74 с.
  13. Щерба Л. В. Языковая система и речевая деятельность. – Л.: Наука, 1974. – 428 с.
- 

#### **ASSESSMENT OF THE STATE OF THE LEXICAL-SEMANTIC ASPECT OF SPEECH IN JUNIOR SCHOOLCHILDREN WITH READING DISABILITIES**

***Marshinina T.V., Shorokhova M.V.***

*The article presents data from a study of the state of the lexical-semantic aspect of speech in primary schoolchildren with reading impairments attending speech therapy classes at school, and in primary schoolchildren without speech impairments. The author describes the symptoms of lexical-semantic disorders and analyzes typical errors in technical reading skills and level of reading comprehension. These data make it possible to determine the main directions of speech therapy work to overcome lexical and semantic disorders in primary schoolchildren with reading disabilities.*

**Keywords:** *primary schoolchildren, lexical-semantic violations, reading impairment, typical errors, research, diagnostics, analysis.*

УДК 376.37

## ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНО-РЕЧЕВЫХ УМЕНИЙ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ДИЗАРТРИЕЙ

**Никитенко Арина Викторовна**

Магистрант Новосибирского Государственного Педагогического Университета  
[arinaanik@mail.ru](mailto:arinaanik@mail.ru)

**Кардаш Яна Александровна**

Канд. пед. наук, доцент кафедры логопедии и детской речи  
Новосибирского Государственного Педагогического Университета

*В статье рассматриваются вопросы особенности развития коммуникативно-речевых умений у детей с дизартрией младшего школьного возраста, а также вопрос влияния речевого нарушения на развитие рассматриваемой речевой компетенции. Проблемой исследования выступает поиск оптимальных путей и средств для преодоления трудностей, возникающих в процессе развития коммуникативно-речевых умений у детей с дизартрией. Рассматриваемые вопросы исследования актуальны для учителей-логопедов и педагогов, находящихся в поиске эффективных средств работы с детьми в период поступления в школу, первичного усвоения требований, предъявляемых новой социальной ситуацией, а также во время адаптации в детском коллективе.*

**Ключевые слова:** коммуникативно-речевые умения, дизартрия, дети младшего школьного возраста, нарушения речи.

\*\*\*\*\*

Общение между людьми является важнейшей составляющей жизни человека, а также играет ключевую роль в развитии ребенка. Межличностное взаимодействие помогает ребенку проявить себя, найти возможность для реализации личности и раскрыть свою индивидуальность через устное общение и достижение взаимопонимания с партнером по коммуникации.

Коммуникация – один из видов произвольной деятельности и успешность вербального общения обеспечивается уровнем самоорганизации субъектов, так как общение выступает специфической формой координированной активности нескольких лиц [2].

В то время, как при специфических нарушениях речевого развития органического генеза наблюдается недостаточность языковой способности, а именно несовершенство речемыслительных процессов, проявляющиеся избирательно или же на всех структурных уровнях языка. Это выражается в невозможности овладения многообразием правил работы различных языковых элементов.

Речь – основополагающий навык в общении и одна из сложных высших психических функций человека. Без речи или иных знаковых систем невозможно выстроить необходимый уровень коммуникации. Л.С. Выготский определял речь как средство социального общения, средство высказывания и понимания [1].

Особую роль для детей младшего школьного возраста играет общение, так как оно не только выступает одним из значимых обстоятельств формирования личности, а также и способствует развитию коммуникативно-речевых умений.

Коммуникативно-речевое умение – это практическое владение языковыми средствами, позволяющее организовать речевое высказывание, оптимально решающее коммуникативную задачу, и прогнозировать его воздействие. [2]

Таким образом, коммуникативно-речевые умения младших школьников представляют собой определенный комплекс умений, обеспечивающий эффективность общения, способность ориентироваться в речевой ситуации и умение использовать различные средства передачи информации.

Развитие речи и общений составляют функциональный, или коммуникативный аспект формирования речи, использование которого осложняется из-за имеющегося, у ребенка, речевого нарушения. Ребенок младшего школьного возраста с дизартрией испытывает затруднения в формировании своих высказываний, осознании логики выражения мысли, а также



освоении связности речевого высказывания. Все это приводит к сложностям в установлении контакта со сверстниками, педагогами, специалистами и накладывает негативный оттенок на возможность контактировать с окружающими людьми [3].

По мнению С. Л. Рубинштейна, основным в речевом развитии ребенка является непрерывно совершенствующееся умение использовать речь, как средство общения. Изменение форм речи ребенка напрямую зависит от изменения форм общения с окружающим миром. В ходе этого процесса возникает потребность передать обширное смысловое высказывание, отобразив его с помощью речевых средств, которое предназначается для слушателя и станет ему понятным. Именно в этот момент ребенок учится раскрывать мысль с помощью связного речевого построения, в связи с чем и развивается связная речь. Таким образом, общение выступает одним из главных факторов, влияющих на развитие коммуникативно-речевых умений и у детей с дизартрией.

В связи с наличием речевого нарушения у данной категории детей задерживается не только развитие психических процессов, но и замедляется развитие навыков общения. Дети с дизартрией практически лишены вербального общения ввиду недостаточности усвоенного ими запаса существующих языковых средств. Все это приводит к трудностям установления межличностных контактов и не удовлетворяет потребность ребенка в коммуникации.

Можно предположить, что дефектность собственной языковой базы ребенка с дизартрией и является причиной возникновения трудностей в возникающей ситуации общения, а в наиболее выраженной форме приводит к тотальному отказу от речевой коммуникации. Таким образом, языковая некомпетентность ребенка, а именно дизартрия, выступает первичным дефектом по отношению к нарушениям коммуникативной сферы, на фоне которой и возникают трудности.

Ограниченность и скудность словарного запаса у детей с дизартрией, неумение выстраивать связное высказывание, диалог, и становятся определяющими факторами, препятствующими успешному речевому общению детей. Эти факторы влияют и на организацию бытового общения на уровне ребенка и взрослого, а далее находят отражение и в учебном диалоге с учителем.

Использование педагогом грамматических форм, не усвоенных ребенком, а также использование редко употребляемой лексики, приводит к трудностям их усвоения и использования в самостоятельной речи, а также к невозможности ориентироваться на смысл услышанного [5].

Следовательно, в формате учебного диалога ребенок постепенно начнет занимать пассивную позицию, ведь недостаточное владение лексико-грамматическими компонентами лишают его возможности свободно формировать собственные высказывания. Также, в ходе учебной коммуникации, первоочередной задачей такой ученик будет ставить доступную ему задачу – понять, что говорит учитель и выполнить полученную фронтальную инструкцию.

В этой ситуации ребенок не пытается проанализировать условия поставленной задачи и выстроить порядок ее выполнения. Все это неизбежно приводит к тому, что уточнение, анализ задания и соотнесение результата, становятся непосильной задачей для ребенка.

Низкий уровень развития коммуникативно-речевых умений у ребенка с дизартрией неизбежно приводит к трудностям организации коммуникативной деятельности, что, в свою очередь обуславливает недостаточную произвольность учебной деятельности. Нарушается принцип активности ученика при обучении и, соответственно, учебный диалог распадается [5].

Дети с дизартрией младшего школьного возраста испытывают сложности в общении, не только со сверстниками, но и с взрослыми. В силу низкого уровня развития коммуникативно-речевых умений дети с таким нарушением не выступают инициаторами диалога, им сложно поддерживать беседу. Затруднение вызывает и недостаточное понимание эмоционального состояния собеседника, что негативно сказывается на вступлении в эмоциональный контакт с собеседником [1].

Работу по развитию коммуникативно-речевых умений при дизартрии следует проводить в несколько этапов. Важно освободить ребенка от препятствующих факторов для коммуникации и направить фокус на преодолении возникающих трудностей и успехах ребенка, а также помочь интегрироваться в детский коллектив. Такой подход направлен на формирование среды для взаимодействия и включение ребенка с нарушениями в общество.

Дизартрия оказывает значительное воздействие на развитие коммуникативно-речевых умений детей и их способность взаимодействовать со сверстниками. Эта проблема требует внимания со стороны логопедии и педагогики. Междисциплинарное сотрудничество и изучение речевой патологии с разных точек зрения позволяют лучше понимать проблему развития коммуникативно-речевых умений при дизартрии у младших школьников и разработать эффективные методики помощи и коррекции для младших школьников.

Для разработки системы заданий по развитию коммуникативно-речевых умений у младших школьников с дизартрией, необходимо учитывать особенности развития, возраст

детей, а также трудности, выявленные в ходе диагностического исследования, с которыми сталкивается ребенок при развертывании совместной беседы, внутригрупповом общении [3].

Для успешного коммуникативно-речевого развития детей работа проводится в следующих направлениях:

- расширение возможностей установления контакта в различных ситуациях общения;
- отработка умения понимать других людей, себя, а также взаимоотношений между людьми;
- овладение умением слушания собеседника;
- снятие коммуникативных барьеров.

В системе развития коммуникативно-речевых умений у детей с дизартрией младшего школьного возраста на сегодняшний день все чаще психологи и педагоги обращаются к мудрости традиционного фольклора и могут использоваться различные психолого-педагогические приемы работы. На данный момент выделяется две основных функции народных игр: социально-культурная и педагогическая функции [5].

Народные игры могут быть рассмотрены нами, не только как способ воспитания морально-нравственных качеств, осуществления коррекции нарушений поведения и развития моторной сферы. Хороводы помимо привычного кругового движения могли принимать форму цепочки, шеренги, квадрата. В гармоничном общении ритм играет значительную роль. Ритмичными являются и процессы эмоционального вербального взаимодействия на уровне, как звучания речи, так и обмена когнитивными знаками.

Для обогащения речевого общения детей и повышения его естественности используются невербальные способы коммуникации. Важно, чтобы дети могли адекватно воспринимать несловесную информацию, различать близкие, но не идентичные эмоциональные состояния собеседника. Развитие навыков невербального общения создает дополнительные возможности для налаживания контактов, выбора правильного стиля поведения, повышает эффективность социального взаимодействия детей разного возраста [2].

В содержание работы с детьми младшего школьного возраста с дизартрией могут быть включены игры и упражнения, которые широко используются в коррекционной и психопрофилактической работе с детьми. В основу системы ложится методика, разработанная Н.Ю. Ключевой: «Подари подарок другу» (при помощи мимики и жестов дети изображают подарки и дарят их друг другу); «Сравнения» (дети сравнивают себя с какими-то животными, растениями, цветами, а затем совместно со взрослым обсуждают, почему они выбрали такое сравнение); «Улыбка другу» (дети садятся в круг, берутся за руки и, глядя соседу глаза, дарят ему улыбку); «Комплимент» (дети становятся или рассаживаются в круг и по очереди произносят похвалу друг другу, говоря добрые, приятные слова). Обучение невербальным способам выражения различных чувств и эмоций может происходить с использованием элементов психогимнастики и психодрамы на основании методики М.И. Чистяковой, что безусловно окажет благоприятное воздействие и поможет корригировать недостатки собственного поведения, а также поспособствует расслаблению и раскрепощению детей [4].

Для успешного развития коммуникативно-речевых умений детей необходима, и соответствующая организация развивающей предметной среды для формирования у детей навыков адекватного эмоционального реагирования.

Таким образом, система психолого-педагогических приемов по развитию коммуникативно-речевых умений у детей с дизартрией младшего школьного возраста позволяет улучшить речевую деятельность, связную речь, наблюдается расширение лексического запаса, повышение грамотности речи, правильного употребления понятий, использование средств речевой выразительности, что приводит к положительному воздействию на рассматриваемую речевую компетенцию.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Белобрыкина О.А. Речь и общение. Популярное пособие для родителей и педагогов / Художники Г.В. Соколов, В.Н. Куров. – Ярославль: Академия развития, 1998. – 240 с.
2. Блинова Л.Н. Диагностика и коррекция в образовании детей с задержкой психического развития: Учебн. пособие. – М.: Изд-во НЦ ЭНАС, 2004. – 136 с.
3. Грибова О.Е. К проблеме анализа коммуникаций у детей с речевой патологией / О.Е. Грибова // Дефектология. – 1995. – №6. – С. 7-16.
4. Мастюкова Е.М. Советы педагогам и родителям по подготовке и обучению детей с особыми проблемами в развитии [Текст] / Е.М. Мастюкова. – М.: Владос, 1997. – С. 167.
5. Щербак, С.Г. Устная монологическая речь детей с дизартрическими расстройствами / С.Г. Щербак // Дефектология. – 2010. – №1. – С. 47-56.

## FEATURES OF THE DEVELOPMENT OF COMMUNICATIVE AND SPEECH SKILLS IN CHILDREN OF PRIMARY SCHOOL AGE WITH DYSARTHRIA

**Nikitenko A.V., Kardash Ya.A.**

*The article considers the issues of the peculiarities of the development of communicative and speech skills in children with dysarthria of primary school age, as well as the issue of the influence of speech impairment on the development of the considered regional competence. The problem of the research is the search for optimal ways and means to overcome the difficulties that arise in the process of developing communicative and speech skills in children with dysarthria. The research is relevant for speech therapists and teachers who are in search of effective means of working with children during the period of admission to school, primary assimilation of the requirements presented by a new social situation, as well as during adaptation in a children's team.*

**Keywords:** *communicative and speech skills, dysarthria, primary school children, speech disorders.*

УДК 376.37

## СПЕЦИФИКА УСВОЕНИЯ НАВЫКА БЕГЛОГО ЧТЕНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

**Тишина Виктория Александровна**

Магистрант,

ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет», г. Краснодар

[vika.tishina.78@mail.ru](mailto:vika.tishina.78@mail.ru)

**Букирева Татьяна Анатольевна**

К.фил.н., доцент кафедры дефектологии и специальной психологии,

ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет», г. Краснодар

*Авторами осуществлено исследование, посвященное решению проблемы формирования навыка беглого чтения у детей младшего школьного возраста с расстройствами аутистического спектра. Разработана и реализована система работы по формированию навыка беглого чтения у детей 7-8 лет обозначенной нозологической группы. Оценена эффективность системы работы с учащимися младших классов с расстройствами аутистического спектра.*

**Ключевые слова:** младший школьный возраст; расстройства аутистического спектра; навык чтения; беглое чтение; коррекционная помощь.

\*\*\*\*\*

Овладение учащимися младшей школы полноценным навыком чтения является наиважнейшим условием их успеваемости по основным изучаемым предметам. Особое значение процесс овладения навыками чтения имеет в педагогической работе с учащимися 7-8 лет с расстройством аутистического спектра [4, с. 2].

После того, как ребенок с расстройством аутистического спектра научится читать, ставится задача развить у него беглое чтение. Беглое чтение – один из важнейших навыков формирования полноценного чтения и понимания прочитанного.

Беглое чтение – это чтение, интонационно передающее смысл текста. Важная составная беглости чтения – выразительность чтения. Выразительность чтения предполагает выработку у читающего определённого минимума навыков, связанных с произносительной культурой речи [3, с.13].

Перед педагогами встает сложная задача подбора методического материала для обучения детей с расстройством аутистического спектра беглому чтению, поскольку на этом этапе практики сталкиваются с тем, что доступный материал по обучению чтению не учитывает все дефициты, имеющиеся у данной категории детей, а тексты для прочтения сложны и требуют адаптации со стороны ребенка [5, с.1].

Исследование проводилось на базе Муниципального автономного общеобразовательного учреждения «Средняя общеобразовательная школа № 73» (МАОУ СОШ №73) муниципального образования город Краснодар. В исследовании приняла участие группа респондентов, в количестве 5 младших школьников с расстройством аутистического спектра в возрасте от 7-8 лет.

Прежде всего, учащиеся с расстройством аутистического спектра диагностировались на беглость чтения, компонентами которого являются правильность чтения, скорость чтения, выразительность чтения, внимание к знакам препинания. Детям исследуемой группы был дан специально подобранный текст. Учащиеся читали его по очереди. Дополнительно подсчитывалось количество прочитанных слов в минуту. Полученные результаты представлены в таблице 1.

Таблица 1

**Беглость чтения (первое полугодие)**

№ п/п	И.Ф.	Беглость чтения				Результат (кол-во прочитанных слов в мин)
		Правильность	Скорость	Выразительность	Внимание к знакам препинания	
1	Марат К.	2	1	2	1	14
2	Арсен Т.	1	1	1	1	10
3	Милана К.	1	2	1	1	14
4	Леонид П.	1	1	1	1	9
5	Глеб С.	1	1	1	1	12

Уровень: 3 балла – высокий; 2 балла – средний; 1 балл – низкий

*Примечание: результат количества прочитанных слов в минуту (1 полугодие): 20 и более слов – высокий уровень; 15-20 слов – средний уровень; менее 15 слов – низкий уровень.*

Следует отметить, что на начальном этапе исследования у младших школьников с расстройством аутистического спектра присутствовали: искажение звуко-буквенного состава; повторы слогов и предложений, игнорирование знаков препинания; низкий уровень выразительности.

Следует отметить, что Марат К. по таким показателям беглости чтения, как правильность и выразительность чтения получил по 2 балла. Однако, у учащегося присутствовало искажение звуко-буквенного состава: недостаточная гибкость артикуляционного аппарата и субъективная догадка (придумывание слов) снизили качество и уровень беглости чтения. Скорость чтения у него была низкой, и учащийся не обращал внимания на знаки препинания. В итоге Марат К. прочитал 14 слов в минуту (уровень беглости чтения – низкий).

Арсен К. проявил низкий уровень по всем составляющим беглости чтения: он получил по 1 баллу за правильность, скорость, выразительность при прочтении текста. Учащийся совершал повторы слогов и предложений, игнорировал знаки препинания и не проявлял к ним внимания. Количество прочитанных мальчиком слов составило 10 слов в минуту (низкий уровень беглости чтения).

Милана К. Проявила средний уровень скорости чтения (2 балла), однако это помешало ей проявить правильность чтения и выразительность. У девочки не сформирован определённый минимум навыков, связанных с произносительной культурой речи: тон и сила голоса не соответствует тексту, нарушен темп речи (убыстрение), логические ударения не ставились. Выразительность речи и чтения нарушались неправильной дикцией, неправильным дыханием и произношением. Количество прочитанных слов в минуту у Миланы К. составило 14 (низкий уровень). Несмотря на количество прочитанных слов, качество беглости чтения оказалось низким.

Леонид П. и Глеб С. имели низкие показатели в правильности чтения, скорости, выразительности. Как и другие дети исследуемой группы, учащиеся не обращали внимание на знаки препинания. Леонид П. часто останавливался. У ученика на снижение беглости чтения отрицательное влияние имела неразвитость зрительного восприятия (астигматизм). Также присутствовало незнание норм произношения (недостаточно развиты навыки звукового анализа и несформированность необходимого уровня фонематического восприятия). Учащийся совершал при чтении неправильное распределение дыхания, а также у него наблюдалось недостаточное развитие оперативной памяти (он забыл начало предложения пока дочитал его до конца). Леонид П. в итоге прочитал 9 слов (низкий уровень беглости чтения).

У Глеба С. при чтении текста наблюдалась неразвитость речи за счет недостаточной гибкости артикуляционного аппарата. Учащийся во время прочтения текста использовал субъективную догадку (придумывание слов). Мальчик в итоге прочитал 12 слов в минуту. Уровень беглости чтения оценен как низкий.

Все дети исследуемой группы имели низкий уровень беглости чтения.

В целях формирования у младших школьников 7-8 лет с расстройством аутистического спектра навыка чтения, в систему работы были включены следующие мероприятия:

1) Работа с детьми по улучшению выразительности чтения, что предполагает выработку у читающего определённого минимума навыков, связанных с произносительной культурой речи. Выразительность речи и чтения поддерживается техникой речи – дикцией, правильными дыханием и произношением. Используя наглядный метод, показывается детям, как следует правильно дышать, как изменять тон и силу голоса, каким образом делать ударения, а также где делать паузы.

2) В систему работы включен наглядный метод в виде плаката, на котором в игровой форме изображены знаки препинания, которые напоминают детям сделать паузу, усилить тон

или же совершить вопрос. Такой плакат постоянно висит у доски, чтобы дети могли его хорошо видеть.

3) В работе с детьми с расстройством аутистического спектра использовались стихи про знаки препинания, которые они с удовольствием заучивали и читали. Хороший эффект имели загадки о знаках препинания.

4) В систему работы были включены такие упражнения, как «Точка, точка, запятая», «Образцовое выразительное чтение», «Эхо-чтение», «Многократное чтение» и другие. «Эхо-чтение» заключается в том, что педагог читает часть текста, а учащиеся повторяют чтение текста за педагогом.

Особое внимание отводится регулярному чтению учителем на уроке вслух, как возможности на собственном примере показать учащимся, что значит читать правильно, выразительно, осмысленно и с соответствующей скоростью.

5) В коррекционном процессе использовалась артикуляционная гимнастика, которая направлена на расслабление мышц лица, улучшение работы артикуляционного аппарата ребенка. В выборе упражнений для артикуляционной гимнастики соблюдался принцип – от простого к более сложному.

Упражнения артикуляционной гимнастики проводились в игровой форме, с целью создания благоприятного эмоционального фона. Каждое упражнение имело свое название, понятное для детей, свой образ, что способствовало лучшему запоминанию детьми движения и освоения необходимых действий для его осуществления.

Применялись следующие виды артикуляционных упражнений:

- статические упражнения, направленные на удержание артикуляционной позиции 5-10 с;
- динамические упражнения в виде ритмичного повторения движений по 6-8 раз, что способствует свободной подвижности языка и губ, их координации и переключаемости с одного движения на другое.

Занятия проводились ежедневно по 40 минут во время урока (5 раз в неделю). Выбор занятия – по усмотрению учителя.

На заключительном этапе исследования (окончание второго полугодия в учебном году – май месяц), методом повторной психодиагностики, были получены следующие показатели сформированности навыка беглого чтения у младших школьников 7-8 лет с расстройством аутистического спектра.

В таблице 2 представлены результаты беглости чтения детей исследуемой группы, в частности таких критериев, как правильность, скорость, выразительность, а также внимание юного чтеца к знакам препинания.

**Таблица 2.**

**Беглость чтения (второе полугодие)**

№ п/п	И.Ф.	Беглость чтения				Результат (кол-во прочитанных слов в мин)
		Правильность	Скорость	Выразительность	Внимание к знакам препинания	
1	Марат К.	3	3	3	3	20
2	Арсен Т.	2	2	2	2	15
3	Милана К.	3	3	3	3	19
4	Леонид П.	2	1	1	1	13
5	Глеб С.	2	3	2	1	14

Уровень: 3 балла – высокий; 2 балла – средний; 1 балл – низкий

*Примечание: результат количества прочитанных слов в минуту (1 полугодие): 20 и более слов – высокий уровень; 15-20 слов – средний уровень; менее 15 слов – низкий уровень.*

На заключительном этапе исследования выявлена положительная динамика показателей сформированности навыка беглого чтения у детей 7-8 лет с расстройством аутистического спектра (сравнивались показатели диагностик, проведенных в начале первого полугодия и по окончании второго полугодия). Уровень беглости чтения у троих детей исследуемой группы на заключительном этапе исследования был оценен как низкий, однако прослеживается положительная динамика. Для ребенка с расстройством аутистического спектра это является хорошим началом последующего процесса формирования беглости чтения.

Полученные результаты подтверждают эффективность коррекционной работы по формированию навыка беглого чтения у младших школьников 7-8 лет с расстройством аутистического спектра.

Для преодоления возникающих трудностей при обучении детей 7-8 лет с расстройством аутистического спектра беглости чтения учителю рекомендуется создавать следующие условия:

- ставить понятные для учащегося и измеряемые цели, вовлекать каждого учащегося (и семью) в постановку цели [2, с. 4];
- читать чаще: на каждом уроке (не только на уроках чтения) организовывать пятиминутки чтения;
- в уроке чтения должны принимать участие все учащиеся класса;
- давать возможность учащимся с расстройством аутистического спектра наблюдать за чтением своих одноклассников во время урока;
- читать и обсуждать с детьми новые, сложные для чтения слова;
- перечитывать один и тот же текст несколько раз во время урока, использовать разные приёмы чтения;
- вовлекать родителей во все процессы по улучшению навыков чтения, начиная с первого дня обучения, в том числе в помощь ребёнку с расстройством аутистического спектра по выполнению домашнего задания по чтению, в совместное семейное чтение, в игры со словами, в чтение перед сном;
- систематически составлять коммуникативные профили детей с расстройствами аутистического спектра и осуществлять это с использованием специальных критериев оценки речевого развития детей 7-8 лет [1, с. 3].

Таким образом, коррекционный процесс по формированию навыка беглого чтения с детьми 7-8 лет с расстройством аутистического спектра следует продолжать, мотивируя младших школьников на освоение всех компонентов навыка чтения. Впереди предстоит много работы в достижении детьми автоматизма беглого чтения, т.е. умения читать в быстром темпе, не совершая при этом ошибок. А также экспрессии, предполагающей способность ребенка к свободной группировке слов во фразы, передачи смысла текста через голос и интонацию. В обучении понимания того, какие слова заслуживают особой эмфазы – выделения, подчёркивания в речи отдельных элементов и смысловых оттенков высказывания. Наиважнейшей задачей педагога является помощь в формировании способности младшего школьника к пониманию прочитанного. Без такого понимания ребенку сложно прочитать текст выразительно, определять стиль произведения, его тон и настроение.

При условии сформированности у ребенка с расстройством аутистического спектра высокого уровня беглого чтения, способности интонационно передавать смысл текста с одновременным его пониманием, перед ним открывается новый мир литературы и поэзии, расширяются горизонты коммуникации и социализации. Маленький гражданин с расстройством аутистического спектра получает возможность полноценного обучения в общеобразовательной школе, и, в будущем, достойного места в обществе.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Адильжанова М.А., Тишина Л.А. Характеристика коммуникативных профилей детей с расстройствами аутистического спектра с использованием критериев оценки речевого развития // Современные наукоемкие технологии. –2020. – № 4. – С. 89-94.
2. Андреева С.В. Синтаксические трансформации в логопедической работе по формированию фразовой речи у обучающихся с РАС / С.А. Андреева // Аутизм и нарушения развития. – 2019. – Т. 17. – № 3. – С. 36-46.
3. Лемов Д. Мастерство учителя. Проверенные методики выдающихся преподавателей. – М.: Манн, Иванов и Фербер, 2016. – 218 с.
4. Мамохина У.А. Особенности речи при расстройствах аутистического спектра // Аутизм и нарушения развития. – 2020. – Т. 15. – № 3. – С. 24-33.
5. Нуриева Л.Г. Развитие речи у аутичных детей: Методические разработки: Наглядные материалы. – Москва: Теревинф, 2019. – 138 с.

---

**FEATURES OF FORMATION OF READING FLUENCY SKILLS IN JUNIOR SCHOOLCHILDREN  
WITH AUTISM SPECTRUM DISORDER*****Tishina V.A., Bukireva T.A.***

*The authors carried out a study devoted to solving the problem of developing fluent reading skills in children of primary school age with autism spectrum disorders. A system of work to develop fluent reading skills in children 7-8 years old of the designated nosological group has been developed and implemented. The effectiveness of the system of working with primary school students with autism spectrum disorders was assessed.*

**Keywords:** *junior school age; autism spectrum disorders; reading skill; fluent reading; correctional assistance.*



УДК 376.37

## К ВОПРОСУ ОБ ИССЛЕДОВАНИИ УРОВНЯ СФОРМИРОВАННОСТИ СЛОГОВОЙ СТРУКТУРЫ СЛОВА У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С СИСТЕМНЫМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

**Якушева Полина Алексеевна**

Магистрант, Новосибирского Государственного Педагогического Университета  
[polina.yakhuseva@gmail.com](mailto:polina.yakhuseva@gmail.com)

**Шорохова Мария Васильевна**

Канд. псих. наук, доцент кафедры логопедии и детской речи,  
Новосибирского Государственного Педагогического Университета

*В статье рассматривается обследование детей дошкольного возраста с целью определения уровня сформированности слоговой структуры слова при системном недоразвитии речи. На основе проанализированных методик осуществлен подбор диагностических заданий. С помощью принципа учета возрастных особенностей детей были подобраны методы, формы организации обследования, лексический материал. Использовались игровые ситуации, наблюдение за речевой активностью детей во время игр и других режимных моментах.*

**Ключевые слова:** диагностика состояния слоговой структуры слова, нарушения речи, интеллектуальные нарушения, системное недоразвитие речи.

\*\*\*\*\*

В настоящее время логопедическая работа в учреждениях дошкольного образования имеет большую значимость в процессе коррекции нарушений развития детей. Речевые расстройства у дошкольников достаточно распространены и негативно сказываются на умственном развитии ребенка, а в будущем и на качество его обучения. Своевременная диагностика и целенаправленное устранение речевых нарушений у детей влияет на социальную адаптацию ребенка, развитие умственной активности и усвоение дошкольных и в дальнейшем школьных программ.

В ходе анализа различных научно-методических подходов к обследованию слоговой структуры слова у детей дошкольного возраста с системным недоразвитием речи были выделены следующие работы: методика обследования состояния слоговой структуры слова З. Е. Агранович, диагностика слоговой структуры слова Т. Б. Филичевой, Т. В. Тумановой и Г. В. Чиркиной, методика обследования слоговой структуры слова и предпосылок ее становления Г. В. Бабиной и Н. Ю. Сафонкиной, альбомы для логопеда Г. А. Волковой, О. Б. Иншаковой.

На основе проанализированных методик осуществлен подбор диагностических заданий, направленных на исследование уровня сформированности слоговой структуры слова у дошкольников с системным недоразвитием речи.

Систематизированная нами методика состоит из заданий, направленных на исследование уровня сформированности слоговой структуры слова.

Стоит отметить, что предложенный комплект диагностических проб был составлен в соответствии с ведущей структурой дефекта.

Таким образом, взяв за основу методические рекомендации вышеперечисленных авторов, была разработана методика, позволяющая выявить уровень сформированности слоговой структуры слова у дошкольников с системным недоразвитием речи.

Диагностическая методика включает в себя 3 блока заданий:

Представлены задания, направленные на умение воспринимать ритм на слух. Предлагаются с целью определения предпосылок нарушений слоговой структуры слова.

Представлены задания, направленные на отраженное (при необходимости – замедленное) и сопряженное проговаривание слов, в том числе сложных по структуре и малоупотребляемых. Предлагаются с целью установления характера искажений в данном варианте употребления слов, выяснения влияния эталона произнесения лексической единицы

на качество проговаривания детьми. Ведущий прием – проговаривание слов за логопедом (или совместно с логопедом). Инструкция: «Послушай и повтори»; «Повторяй вместе со мной».

Представлены диагностические задания, направленные на определение уровня сложности слоговой структуры слова, доступного для самостоятельного проговаривания, а также установление характера и особенностей искажений слов. Ведущий прием – называние предъявляемых предметных картинок по инструкции: «Скажи, что это (кто это)».

Анализ результатов осуществляется с учетом критериев оценок в баллах. Баллы суммировались по каждому заданию на произношение различных типов слоговой структуры, учитывались количество и характер ошибок, уровень сложности:

2 балла – слоговую структуру слов ребенок воспроизводит без ошибок; нарушения редки, в основном в малознакомых словах.

1 балл – незначительные нарушения в линейной последовательности слогов, структура слога нарушена чаще в новых словах.

0 баллов – ребенок делает грубые нарушения; линейная последовательность слогов не соблюдена; не может самостоятельно воспроизвести слова различной слоговой сложности.

Блок 1.

Цель: обследование восприятия ритма на слух.

Материал: деревянные ложки.

Задание 1. (Автор Е.Ф. Архипова)

Инструкция: ребенку предлагается послушать и повторить (отстучать) удары за логопедом.

Изолированные удары без опоры на зрительное восприятие ( а./// б.//// в.//// г.//);

Задание 2. (Автор Е.Ф. Архипова)

Инструкция: ребенку предлагается послушать и повторить (отстучать) удары за логопедом.

Тихие и громкие удары. U – тихий, / – громкий (а. /UU/ б. //U в. U//U г. //UU//).

Бальная система оценивания:

2 балла – повторил верно.

1 балл – допускает ошибки в воспроизведении правильного ритмического рисунка, нуждается в помощи логопеда.

0 баллов – ребенок не может воспроизвести правильный ритмический рисунок даже с помощью логопеда.

Максимальное количество баллов: 4.

Блок 2.

Цель: наблюдение за отраженным произнесением слов различных слоговых конструкций, в том числе редко употребляемых, за логопедом.

Материал: картинный и речевой материал, кукла рукавичка.

Задание 1. (Автор Г.В. Бабина, Н.Ю. Сафонкина)

Инструкция: Послушай и покажи нужную картинку, повтори за мной: *банан, хлеб, медведь, магнит, пингвин, памятник, воробей, петушок, апельсин, молоток, космонавт, ящерица, воспитательница* и др. Затем ребенку предлагается составить предложения из названных слов.

Задание 2.

Инструкция: ребенку предлагается повторить слова за логопедом, изображенные на картинках.

Речевой и картинный материал:

а) слова со стечениями согласных звуков на стыке слогов – овца, тыква, нитки, заяка, миска, индюк; кактус, фонтан, кувшин, магнит, солдат, каштан;

б) слова со стечениями согласных звуков в начале и середине слова – клюква, фрукты, звезда, гнездо, кнопка, спутник;

в) слова с несколькими стечениями согласных звуков – конверт, проспект, пингвин, верблюд, актриса.

г) многосложные слова – Снегурочка, экскурсовод, велосипед, пуговица.

Бальная система оценивания:

2 балла – все предложенные слова ребенок повторил верно.

1 балл – ребенок имеет трудности в воспроизведении слов, слоговой контур слова сохранен при повторном произнесении. Нуждается в помощи логопеда.

0 баллов – линейная последовательность слогов нарушена, ребенок не может воспроизвести слово правильно даже с помощью логопеда.

Максимальное количество баллов: 14.

Блок 3.

Цель: выявление особенностей спонтанного произнесения изолированных слов различной слоговой сложности.

Материал: наглядный карточный материал.

Задание 1. (Автор З.Е. Агранович)

Инструкция: детям предлагается назвать предметы, изображенные на картинках: простые из открытых слогов без стечения согласных; более сложные из 4-5 слогов со стечением согласных в начале, середине, конце слова (*дом, каша, снег, капуста, крыша, кошка, мостик, пуговица, скворечник, простокваша, лекарство, звезда, помидоры, сквозняк, телевизор, скворода, свисток, милиционер, парикмахерская, строительство*).

Приемы предъявления имели вариативный характер:

назвать предметные картинки;

ответить на вопросы (Где подстригают волосы? На чем жарят картошку?). Подобрать по смыслу картинку и назвать ее, повторить стихотворные фрагменты за логопедом.

Задание 2. (на основе задания З.Е. Агранович)

Инструкция: логопед произносит чистоговорку, но без последнего слова. Ребенку предлагается продолжить фразу с помощью опоры на картинку, которая подходит по смыслу чистоговорки.

Ца-ца-ца вод идет ...(*овца*) Жи-жи-жи к нам бегут ...(*ежи*)

Ис-ис-ис я ем ... (*рис*) Шу-шу-шу помогите ...(*малышу*)

Ос-ос-ос у собаки ... (*нос*) Оч-оч-оч скоро...(*ночь*)

2 балла свидетельствуют о том, что нарушения в слоговой структуре нет.

1 балл – присутствуют нарушения в слоговой структуре слова (нарушения количества слогов: сокращение, опускание слогаобразующей гласной, увеличение количества слогов за счет вставки гласных; нарушения последовательности слогов: перестановка; искажение структуры отдельного слога: сокращение стечений согласных, вставки согласных в слог; антиципация (уподобление слогов); персеверация (циклическое повторение); контаминация (смешение элементов слов)).

0 баллов – грубые нарушения слоговой структуры слова и звуконаполняемости, линейная последовательность слогов не соблюдена.

Максимальное количество баллов – 14.

Для оценки уровня сформированности слоговой структуры слова были сформулированы следующие критерии:

Низкий уровень (0 – 12 баллов) – преобладают грубые нарушения в слоговой структуре слова, звукокомплексы, звукоподражания. Линейная последовательность слогов нарушена. Характерны грубые нарушения слоговой структуры слова и звуконаполняемости на уровне слогов. Структура слога не соблюдена. Низкий уровень свидетельствует о неумении ребенка держать линейную последовательность слогов.

Средний уровень (13–23 баллов) – дети допускают ошибки в линейной последовательности слогов, но с помощью логопеда воспроизводят слоговую контур слова правильно. Наибольшие затруднения вызывает произношение новых слов с стечением согласных в слове, звуконаполняемость нарушена только в произнесении незнакомых слов. Иногда наблюдается выпадение одного из рядом стоящих согласных, а иногда и нескольких звуков (звезда – «визьга»). В ряде случаев происходит укорачивание многосложных структур (милиционер – «аней»). Под средним уровнем подразумевается умение произносить двусложные и трехсложные слова с стечением согласных и гласных звуков. Наблюдаются ошибки при произнесении слов сложной слоговой структуры.

Высокий уровень (24-32 баллов) – дети имеют нарушения только тех звуков, которые заменяются или смешиваются у них в речи. Линейная последовательность слогов соблюдена, структура слога не нарушена. Нарушения в воспроизведении слоговой структуры слова редки, в основном в малознакомых словах. При высоком уровне ребенок без ошибок произносит слова различной слоговой структуры без помощи учителя логопеда.

Анализируя ошибки детей можно выявить следующие особенности развития слоговой структуры у детей дошкольного возраста с системным недоразвитием речи.

Дети с трудом воспринимали инструкцию, предъявленную логопедом. Совершали ошибки, при подборе верного изображения и правильном произнесении слова. Так, один из обследуемых совершил ошибки следующего характера: элизии: *барабан*- бабан, *каша*- ка; персеверации: *бабушка*- бабабушка.

Первый блок заданий подразумевает собой выявление умений воспроизводить на слух правильный ритмический рисунок без зрительной опоры, а также воспроизводить ритм по принципу «громко-тихо».

Первое задание из первого блока было выполнено правильно лишь 2 детьми. 5 детей имели трудности в звуковом восприятии ритмического рисунка и нуждались в помощи логопеда, после повторения, дети смогли отстучать ритм с наименьшим количеством ошибок. 3 детей не смогли справиться с задачей и с помощью логопеда.

Второе задание из первого блока также направлено на наблюдение за правильным воспроизведением ритма, задание усложнено тем, что ребенку предлагается определить звук по принципу «громко-тихо». Громкий и тихий звук смогли определить 9 из 10 детей, но отстучать ритм правильно смогли лишь 5 детей.

Второй блок заданий включал в себя наблюдение за отраженным произнесением слов различных слоговых конструкций, в том числе редко употребляемых, за логопедом.

По результатам первого задания из второго блока заданий все дети справились без повторения инструкции логопедом. При воспроизведении слов были совершены следующие ошибки: *космонавт-амафт, петушок-кок, хлеб-бел, воспитательница-ваниница*. Составить предложения с предложенными словами никто из детей не смог.

Во втором задании дети совершали множественное количество ошибок: *каткус-кактус, видюд-верблюд, сутник-спутник, кюва-клюква, кайка-зайка, фонтан-фатан, атриса-актриса*. По результатам диагностики чаще всего дети совершали ошибки при произнесении двусложных слов с стечением согласных, а также в малоизвестных словах (клюква, спутник).

Задание второе из третьего блока показало наибольшее количество затруднений среди обследуемых дошкольников. Задание подразумевало собой смысловую догадку с опорой на карточный материал: *ца-ца-ца вот идет ... (овца)*. Предъявляемые иллюстрации были показаны для опоры на них, однако не все дети смогли ими воспользоваться и ответить верно. В первую очередь возникали трудности в понимании задания и 4 обследуемых детей справились с заданием только с помощью логопеда. Дети совершали подбор картинки наугад. В ходе выполнения задания были выявлены следующие характерные ошибки: *ночь-нось, малыш-мыш, овца-аса*.

Произнесение односложных слов у большинства детей не вызывало трудностей. Дети воспроизвели слова самостоятельно и правильно.

Произнесение двусложных слов: 1) слова типа СГСГ были произнесены правильно и самостоятельно, 2) слова типа СГСГС у одного ребенка вызвали трудности при воспроизведении: *пекух-петух, хоняк-хомяк* – искаженное произнесение звуков, замена согласных по типу уподобления, все остальные дети воспроизвели слова без ошибок.

При произнесении трехсложных слов со стечениями согласных звуков дети совершали следующие ошибки: *карандаш-карандаш, кантета/конветы-конфеты, яблоко-яблоко, хубаска-рубашка, погуска-подушка, светавор/всетофол-светофор, уликта-улитка*.

При произнесении многосложных слов детьми совершались следующие ошибки: *Снеготька-Снегурочка, весипед-велосипед, пуица-пуговица, эсасавод-экскурсовод*.

Проводя качественный анализ полученных результатов по двум блокам заданий, мы пришли к выводу, что дети испытывали трудности при их выполнении. У детей нарушения слоговой структуры слова проявлялись в равной степени на всех этапах диагностической методики.

В таблице 1 представлены результаты диагностики выявления уровня формирования слоговой структуры слова у дошкольников с системным недоразвитием речи.

Таблица 1

**Результаты исследования уровня сформированности слоговой структуры слова**

Критерии Обследуемый	1 блок		2 блок							3 блок							Итого	Уровень сформированности
	1	2	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7		
О.К.	2	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0	0	1	1	15	средний
А.Н.	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	14	средний
Д.Ш.	0	0	1	0	1	1	0	1	0	0	1	1	1	0	1	0	8	низкий
П.А.	1	1	1	1	1	1	0	1	0	1	1	0	1	0	1	0	10	низкий
А.Д.	1	1	0	1	1	1	1	0	1	0	1	1	1	0	0	0	10	низкий
В.И.	0	0	1	1	1	1	1	0	1	0	0	1	0	0	0	0	7	низкий
К.С.	2	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	18	средний
С.И.	1	1	1	1	1	0	1	1	0	1	0	1	0	0	0	0	9	низкий
М.Л.	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	15	средний
Э.С.	0	0	1	1	0	1	0	1	1	0	1	0	1	0	1	0	8	низкий

Таким образом, данные представленные в таблице позволяют сделать выводы, что у детей преобладает низкий уровень формирования слоговой структуры. Из результатов таблицы

видно, что лишь у 4 детей с системным недоразвитием речи средний показатель сформированности, в то время как 6 детей показали низкий уровень формирования слоговой структуры.

По результатам диагностики исследуемой группы средний уровень развития слоговой структуры слова показали 4 детей, низкий 6 детей. Высокий уровень никто не показал.

В ходе исследования зафиксированы трудности в понимании инструкции. Особенности развития детей данной группы были ведущей причиной, по которой дети нуждались в неоднократном повторении инструкции к заданиям.

Детям с низким уровнем по результатам обследования характерны сложности как в спонтанном воспроизведении изолированных слов, так и в отраженном произнесении слов за логопедом.

В основном у детей возникали трудности при выполнении заданий с большой концентрацией трехсложных и многосложных слов. Дети не смогли определить акцентно-выделяемые компоненты в слоговом ряду; отмечались трудности при завершении начатого слова до конца; при отраженном произнесении слов допускали искажения слоговой структуры (сокращение, опускание, уподобление, упрощение слогов).

Наиболее часто отмечались следующие нарушения слоговой структуры слова:

элизии;

персеверации;

трудности в воспроизведении правильного контура слога;

опускание слогаобразующей гласной.

Как уже было отмечено выше в результате трудностей в восприятии инструкции от логопеда, ребёнок с трудом выполнял задания. Трудности в составлении предложений по выбранным картинкам так же характерны для детей с низким уровнем формирования слоговой структуры слова.

Детям со средним уровнем по результатам обследования также характерны сложности с воспроизведением слова и пониманием его смысла.

Анализ полученных данных свидетельствует о том, что речь дошкольников с системным недоразвитием речи изобилует выраженными нарушениями в воспроизведении слогового состава слова, которые сохраняются даже в отраженной речи. Эти нарушения слогового состава слова носят характер деформации правильного звучания слова, отражающей трудности воспроизведения слоговой структуры слова.

Исходя из всего выше сказанного можно сделать вывод, что полученные результаты свидетельствуют о необходимости проведения коррекционно-логопедической работы по формированию слоговой структуры слова у дошкольников с системным недоразвитием речи.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Агранович Е.З. Логопедическая работа по преодолению нарушения слоговой структуры слов у детей / Е.З. Агранович. СПб: Детство-Пресс, 2001. 48 с.
2. Андреева К.А. Коммуникативные способности дошкольников с умственной отсталостью / К.А. Андреева // Молодой ученый. – 2014. – №2. – С. 715-718.
3. Богомолова А.И. «Логопедическое пособие для занятия с детьми». М., изд. Школа; СПб., Библиополис, 1996 г.
4. Забрамная С.Д. Психолого-педагогическая диагностика умственного развития детей: Учеб. / С.Д. Забрамная. – М.: Просвещение, 1995. – 112 с.
5. Маркова А.К. Недостатки произношения слоговой структуры слова у детей / А. К. Маркова. Москва: Специальная школа. 1961.
6. Стребелева Е.А. Воспитание и обучение детей дошкольного возраста с нарушением интеллекта: учебник для студентов педагогических специальностей / Е.А. Стребелева. – М.: ПАРАДИГМА, 2011. – 253 с.

## ON THE ISSUE OF STUDYING THE LEVEL OF FORMATION OF THE SYLLABIC STRUCTURE OF A WORD IN PRESCHOOL CHILDREN WITH SYSTEMIC SPEECH UNDERDEVELOPMENT

*Yakusheva P. A., Shorokhova M. V.*

*The article considers a survey of preschool children in order to determine the level of formation of the syllabic structure of a word with systemic speech underdevelopment. Based on the analyzed methods, the selection of diagnostic tasks was carried out. Using the principle of taking into account the age characteristics of children, methods, forms of organization of the survey, lexical material were*

*selected. Game situations, observation of children's speech activity during games and other regime moments were used.*

**Keywords:** *diagnostics of the state of the syllabic structure of the word, speech disorders, intellectual disorders, systemic speech underdevelopment.*



# ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА СПОРТА

---

УДК 378.096

## ПОДГОТОВКА ПЕДАГОГОВ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ И СПОРТА В КЫРГЫЗСКОЙ РЕСПУБЛИКЕ

**Ибрагимова Назгул Эстебесовна**

Аспирант Кыргызского государственного университета им. И. Арабаева  
[ricana@mail.ru](mailto:ricana@mail.ru)

**Немечева Елена Юрьевна**

Старший преподаватель Кыргызского государственного университета им. И. Арабаева

*В настоящее время присутствуют противоречия между увеличивающимися требованиями общества к специалистам в области физической культуры, которые работают с учащимися в школах, и недостаточным уровнем их профессиональной подготовки. Подготовка педагогов физической культуры – сложный и многофакторный процесс, который включает личностные качества, профессиональные знания и умения, а также физическую подготовленность.*

**Ключевые слова:** физическая культура, бакалавр, магистр, двухуровневая система, спорт, образование, компетенции.

\*\*\*\*\*

Образование играет важнейшую роль в формировании личности и общества в целом, обеспечивая передачу знаний и опыта от поколения к поколению. Однако, развитие науки и техники создает новые вызовы для образования. Сфера образования отстает от развития науки, техники и технологий, информационный рост превышает возможности усвоения информации учащимися, а общество и образование ограничены материальными ресурсами. В свете этих вызовов необходимо переосмысление профессионального педагогического образования, а также изучение новой двухуровневой системы, государственного образовательного стандарта и инновационных возможностей вузов. Анализ этого феномена XIX века и изучение его потенциала соответствует требованиям современного общества.

Для эффективного управления сферой физической культуры и спорта необходимо рациональное использование ресурсов и усилий для решения важных задач, которые стоят перед страной. Указ Президента КР С.Жапарова о духовно-нравственном развитии и физическом воспитании личности подчеркивает необходимость пересмотра образовательных стандартов и введения предметов по этике, эстетике и физическому воспитанию. Важно также обеспечить равные возможности для занятий физической культурой и спортом гражданам, включая инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья.

В своем выступлении глава государства подчеркнул, что физическая культура и спорт являются одними из основных направлений развития государства. Они вдохновляют людей на здоровый образ жизни, развивают волю к достижению целей и сплочают нацию. Успехи в области спорта являются показателем благополучия и развития государства. Власти придерживаются единой государственной политики в области физической культуры и спорта на всей территории республики.

Физическая культура – это часть культуры, которая направлена на физическое развитие человека и его здоровья. Спорт является составной частью физической культуры и представляет собой соревновательную деятельность и практику подготовки к соревнованиям.

Таким образом, физическая культура и спорт являются неотъемлемой частью развития общества и играют важную роль в формировании личности.

Благодаря достижениям наших спортсменов, ярко представляющих Кыргызстан на международных и мировых соревнованиях, в последнее время все больше людей выбирают активный образ жизни и занимаются спортом. Важно отметить, что это стало возможным благодаря неутомимому труду специалистов в области физической культуры и спорта, которые преданы своему делу и делают его с большой страстью. Такие достижения в спорте являются показателем благополучия, единства и развития нашего государства. Поэтому государственная власть считает своей главной задачей реализацию единой государственной политики в области физической культуры и спорта на всей территории нашей республики [1].



Физическая культура является неотъемлемой частью общей культуры и социальной деятельности общества, которая объединяет духовные и материальные ценности для физического развития человека, укрепления его здоровья и улучшения двигательной активности. Спорт, в свою очередь, является частью физической культуры и имеет исторически сложившуюся форму соревновательной деятельности и практики подготовки к соревнованиям [4].

Таким образом, физическая культура и спорт – это виды человеческой деятельности, направленные на физическое совершенствование как общества в целом, так и каждого отдельного человека. Они оказывают оздоровительное, воспитательное, политическое и социально-экономическое влияние на общественное развитие человечества.

Молодежь занимает особое место в нашем обществе. Молодые люди всегда характеризуются большой амбициозностью в достижении личностно-профессионального развития, они имеют свежий взгляд на сложившуюся ситуацию, своё собственное мнение и отношение к общественным и социальным вопросам, что раскрывает их творческий потенциал. В исторической практике именно на молодежь возлагаются большие надежды [6].

В современных рыночных условиях важной задачей вуза является поиск инновационных методов, которые могут оптимизировать образовательный процесс, повысив его интенсивность, а также реорганизовать структуру процесса для внедрения новейших образовательных технологий. Введение двухуровневой системы образования бакалавр – магистр привнесло гибкость в образовательные программы. Бакалавриат представляет собой самостоятельную ступень высшего образования, которая предоставляет базовую подготовку в выбранной области профессиональных знаний, достаточную для выхода на рынок труда или продолжения обучения в магистратуре [5]. Программы подготовки бакалавра акцентируют внимание на развитии универсальных навыков, личностных качеств, необходимых для конкурентоспособности на рынке труда, а также способностей к самообразованию, самостоятельной аналитической оценке ситуаций, самоанализу и самоконтролю в профессиональной деятельности. Диплом бакалавра позволяет выпускникам работать в качестве педагогов физической культуры и специализированных тренеров.

Магистр, завершивший шестилетнюю основную образовательную программу, обладает широким образованием и научной подготовкой, владеет методологией научного педагогического творчества, современными информационными технологиями, и готов к педагогической и научной работе. Он также обладает учебно-исследовательской компетентностью [3].

Дальнейшее развитие магистра требует возможности его обучения в аспирантуре (докторантуре), поэтому программы магистратуры должны быть спроектированы таким образом, чтобы аспирантура (докторантура) стала следующим этапом системы высшего образования. Следовательно, необходимо совершенствование программ бакалавриата для более четкого определения их преподавательской цели и образовательной ниши, которую они должны занимать.

В настоящих социальных условиях особенно важна роль педагога-профессионала, в отличие от педагога-специалиста, который способен работать с образовательными процессами и привносить в них изменения. Педагог-профессионал является субъектом профессионально-педагогической деятельности и имеет ориентацию на развитие человеческих способностей. Однако, в вузах физкультурного образования ориентированность больше на разработку технологий учебной деятельности, а не на формирование профессионально-педагогической подготовленности. Это не способствует развитию профессионализма в педагогической сфере и формированию профессиональной личности студентов. Введение категории профессионализма в педагогический процесс позволяет рассматривать его как систему, состоящую из двух подсистем: профессионализма личности студента и профессионализма деятельности.

Таким образом, целью двухуровневого процесса образования является расширение кругозора, создание условий для дальнейшего профессионального и личностного развития студентов, а также предоставление возможности обучения в аспирантуре (докторантуре) для дальнейшего совершенствования профессионально-педагогической подготовленности. Подготовка кадров всегда имела важное значение в физической культуре и спорте.

Взаимодействие вузов физической культуры в Кыргызской Республике базируется на таких показателях, как научные школы, кадровый потенциал, материально-техническая база, участие в научно-методическом обеспечении спортивных команд и выполнение научно-исследовательской работы в соответствии с государственным заданием.

Выводы:

1. Содержание высшего образования в области физической культуры и спорта, как в отечественной, так и в международной практике, базируется на изучении медико-биологической, психолого-педагогической, общетеоретической и управленческой областей знаний, а также на освоении методик разработки программ по решению задач обучения двигательным действиям,

развития физических качеств и формирования личности педагога-спортсмена. Магистратура включает изучение методологии науки, проблематики и методологии научно-исследовательской деятельности в физической культуре и спорте, а также системное расширение знаний в соответствии с направленностью образовательной программы.

2. Оптимизация системы высшего образования в области физической культуры и спорта основана на факторах, которые позволяют оценить эффективность развития сферы профессиональной деятельности выпускников. К таким факторам относятся социокультурный потенциал и стратегические задачи развития физической культуры и спорта, повышение конкурентоспособности спорта в Кыргызской Республике, подготовка кадров для развития физической культуры и массового спорта, развитие спорта высших достижений и подготовка спортивного резерва, улучшение управления физической культурой и спортом. Кадровый потенциал отрасли определяет потребности в кадрах, и во всех областях деятельности в сфере физической культуры и спорта остается значительная доля штатных работников, не имеющих соответствующего профессионального образования.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Указ президента Садыра Жапарова «О духовно-нравственном развитии и физическом воспитании личности» на 2021-2026г.г. от 21.09.21г. УП №1
2. Абакирова, Г.Б. Интеграционные процессы в вузах Кыргызстана [Текст] / Г.Б.Абакирова // Евразийская интеграция: экономика, право, политика. – Бишкек, 2012. – №12. – С.132 – 133.
3. Бабаев, Д.Б. Подготовка специалистов по многоуровневой системе образования в Кыргызской Республике [Текст] / Д.Б.Бабаев, Ж.Ж.Исакова // Высшее образование КР. – Бишкек: EdNet, 2010. – № 2/8. – С. 9–11.
4. Ким, В.Л. Реформирование содержания и структуры образовательной программы подготовки бакалавров по направлению «физическая культура и спорт» в КГАФКиС [Текст] / В.Л.Ким, А.М.Наралиев, Т.Н. Шевченко, Н.И. Акылбекова и т.д. // материалы Международной научно-практической конференции, посвященной 50-летию КГАФКиС. – Бишкек: АРХИ, 2007. – С. 36–43.
5. . Кузьменко, О.С. И.В. Проблемы и стратегия образования XXI века [Текст] / О.С. Кузьменко, И.В. Федяй // Вестник КРСУ. – Бишкек, 2010. – Т.1. – № 8. – с.154
6. Син, Е.Е. Научно-теоретические основы совершенствования учебного процесса в системе университетского образования [Текст]: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Е.Е. Син. – Бишкек, 2011. – 39 с.

#### TRAINING OF PHYSICAL EDUCATION AND SPORTS TEACHERS IN THE KYRGYZ REPUBLIC

*Ibragimova N.E., Nemecheva E.Yu.*

*Currently, there are contradictions between the increasing demands of society on specialists in the field of physical education who work with students in schools, and the insufficient level of their professional training. Training of physical education teachers is a complex and multifactorial process that includes personal qualities, professional knowledge and skills, as well as physical fitness.*

**Keywords:** *physical education, bachelor, master, two-level system, sports, education, competencies.*



# МЕТОДОЛОГИЯ И ТЕХНОЛОГИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

---

УДК 37

## ПОВЫШЕНИЕ КАЧЕСТВА ФИЗИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ НА ПОДГОТОВИТЕЛЬНЫХ КУРСАХ ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА

**Зайчикова Татьяна Васильевна**

Старший преподаватель

Самарский государственный университет путей сообщения

г. Самара, Россия

[tv\\_z2011@mail.ru](mailto:tv_z2011@mail.ru)

*В статье рассматривается вопрос о качестве физического образования. Показано значение знаний законов физики для формирования мировоззрения будущего инженера. Рассматривается вопрос о преемственности вузовского и школьного образования по физике. Приведены результаты единого государственного экзамена по физике и их роль в обучении студентов технического вуза. В статье рассматривается вопрос о значении подготовительных курсов для повышения качества физического образования.*

**Ключевые слова:** физика, качество физического образования, технический вуз, непрерывное образование, преемственность образования, подготовительные курсы.

\*\*\*\*\*

Комиссия ЮНЕСКО объявляет приоритетной концепцию непрерывного образования в 21 веке. В своем докладе Жак Делор подчеркнул: «На пороге 21 века концепция образования на протяжении всей жизни приобретает ключевое значение»[1, с.7].

«Необходимо по-новому осмыслить и расширить концепцию непрерывного образования. Подобное образование, помимо необходимости адаптации к изменениям в профессиональной деятельности, должно превратиться в процесс непрерывного развития человеческой личности, знаний и навыков, а также способности выносить суждение и предпринимать различные действия. Оно должно позволить человеку понять самого себя и окружающую его среду и содействовать выполнению его социальной роли в процессе труда и жизни в обществе»[1, с.12].

Объективная необходимость перехода к непрерывному образованию определяется наряду с научно-техническим прогрессом изменениями в социальной сфере. В современных социально-экономических условиях в стране возникает потребность в высококвалифицированных технических кадрах, способных к профессиональному росту и мобильности. В современном мире идут стремительные изменения, и чтобы не отстать в любой профессиональной деятельности необходимо постоянно заниматься самообразованием.

Т.Ю. Ломакина предлагает для отбора тенденций воспользоваться перечнем принципов, сформулированных в свое время экспертами ЮНЕСКО. Они представляют собой попытку ответить в самом общем виде на вопрос: что есть система непрерывного образования с организационной точки зрения? В числе этих принципов назовем:

- всеобщий характер непрерывного образования;
- преемственность между различными ступенями образования,
- между различными направлениями формирования личности;
- интеграцию всех образовательных воздействий (учебные заведения, социальное окружение, производство, средства информации, учреждения культуры);
- взаимосвязь общего и профессионального образования;
- политехническое образование, дополняемое подготовкой на производстве. Эта подготовка должна строиться таким образом, чтобы обеспечивать профессиональную мобильность, возможность переквалификации на протяжении трудовой жизни человека и максимально широкую возможность выбора с учетом экономических, общественных и индивидуальных потребностей:
- открытость и гибкость системы образования. Свободный выбор профиля обучения и возможность воспользоваться услугами системы образования после перерыва в любом возрасте. Свобода выбора средств, методов и форм обучения (дневная, вечерняя, заочная, самообразование, опирающееся на использование различных информационных источников)[3, с. 202].

Советское государство для ликвидации вековой отсталости и обеспечения предприятий и учреждений и всего народного хозяйства грамотными, культурными кадрами ввело ускоренную форму их подготовки. Такой новой формой стали рабочие факультеты – рабфаки. Рабфаки – это общеобразовательные заведения, готовившие в течение трех лет взрослых рабочих и крестьян для поступления в вуз. Система рабфаков была законодательно оформлена декретом Совнаркома за подписью В.И. Ленина. В декрете указывалось, что основной задачей является широкое вовлечение рабочих и крестьянских масс в стены высших учебных заведений. На рабфаке были организованы дополнительные подготовительные курсы по русскому языку, математике, природоведению, истории, чистописанию и черчению, так как подготовка рабочих по сравнению с обычными студентами была очень низкой. Первый рабфак был открыт при бывшем Коммерческом институте (Московский институт народного хозяйства имени Г.В.Плеханова), а позже рабфаки появились при других вузах. Рабфаки просуществовали до 1940 года, так как в 1937 году ввели обязательное семилетнее образование. С 1943 года вместо рабфаков открылись школы рабочей молодежи (ШРМ), которые в 1958 году были переименованы в вечерние средние общеобразовательные школы. С 1969 года при многих вузах были открыты подготовительные курсы [2, с.29].

Современная система образования России призвана создавать условия для непрерывного образования населения посредством реализации преемственных основных образовательных программ и различных дополнительных образовательных программ, предоставления возможности одновременного освоения нескольких образовательных программ, а также учета имеющегося образования, квалификаций, опыта практической деятельности при получении образования.

Подготовительные курсы технического вуза обеспечивают реализацию непрерывного образования, являясь звеном между школьным и вузовским образованием. Подготовительные курсы призваны устранить разрыв между уровнем образования по физике учащихся выпускного класса и уровнем требований вуза к физическому образованию будущих абитуриентов.

В техническом вузе физика является одной из профильных дисциплин, не только потому, что законы физики являются фундаментом технических дисциплин, но и потому, что способствует развитию интеллектуальных способностей человека, поэтому вопрос о качестве знаний студентов по физике, т.е. качество физического образования, является одним из основных. К середине прошлого века в стране была создана одна из лучших в мире систем школьного образования. До середины 90-х годов прошлого века в стране существовала единая образовательная система. После заключения Болонского соглашения остро обозначилась проблема качества образования, поиска надежных средств и методов оценивания его результатов в соответствии с международными стандартами. Положения Болонской декларации отражены в ФГОС ОСО. В частности сформулированы условия реализации образовательного процесса, которые должны обеспечить возможность овладения обучающимися ключевыми компетенциями, составляющими основу дальнейшего успешного образования и ориентации в мире профессий.

В настоящее время получить информацию об уровне и качестве физического образования можно с помощью анализа результатов единого государственного экзамена. Результаты данной итоговой аттестации показывают объективную картину знаний и умений школьников по физике.

Термин «качество образования» не имеет однозначного и принятого педагогической общественностью толкования. Это вполне естественно, если учесть, что различные группы потребителей вкладывают в него свой смысл, а исследователи трактуют в зависимости от задач исследования. Многие педагоги, оперируя понятием «качество образования» и призывая к его повышению или отчитываясь об этом, интерпретируют его как уровень знаний, умений и навыков, приобретаемых обучаемым по завершению определенного этапа образования. Например, в программах по физике в конце раздела, указывается, какими знаниями и умениями должен овладеть учащийся, пройдя этот раздел. С позиции современной педагогической науки и образовательной политики такой подход не может быть признан как оптимальный.

В советской системе образования соблюдалась преемственность школьного и вузовского уровня образования. На вступительных экзаменах абитуриентам предлагались вопросы и задачи из школьной программы. С введением единого государственного экзамена нарушается преемственность, задания второй части ЕГЭ не соответствуют школьной программе.

Несоответствие школьного и вузовского образования на сегодняшний день особенно остро ощущается. Высшие учебные заведения перешли на новые образовательные программы, в которых резко увеличилась доля самостоятельной работы студентов, которая предполагает хорошую физико-математическую подготовку выпускников средних школ. Базисные учебные планы сократили количество часов в два раза на изучение физики, а из анализа результатов ЕГЭ

видно, что сдают этот экзамен в большинстве учащиеся средних общеобразовательных школ. Поэтому возникают проблемы с качеством знаний, как у учащихся, так и у студентов. На сегодня в высшие учебные заведения поступают абитуриенты, получившие низкие баллы по ЕГЭ (в основном средний балл по ЕГЭ около 50). В тоже время для успешного обучения в техническом вузе приобретает значение углубление знаний, максимально приближенных к требованиям вуза. Входной контроль, проводимый в начале работы подготовительных курсов, показывает разный уровень подготовки слушателей. Это один из аспектов специфики преподавания на курсах.

Анализ данных о результатах единого государственного экзамена по физике позволяют сделать вывод о низком качестве физического образования выпускников школ, не соответствующих требованиям к знаниям абитуриентов технического вуза.

Таблица 1

**Анализ выполнения заданий части «С».**

№ задания	% выполнения задания				
	0	1	2	3	X
C <sub>1</sub>	4,76	19,05	19,05	0	57,14
C <sub>2</sub>	57,14	19,05	4,76	0	19,05
C <sub>3</sub>	14,29	14,29	0	0	71,14
C <sub>4</sub>	14,29	0	0	0	85,71
C <sub>5</sub>	14,29	0	0	0	85,71
C <sub>6</sub>	9,5	0	0	0	90,5

Принцип оценивания задач части «С»:

0 баллов – неверное решение;

3 балла – задача решена полностью;

1 и 2 балла выставляются, если задача решена частично;

X – если учащийся не приступил к решению задачи.

По результатам исследований видно, что большинство учащихся не решают задачи части «С» или решают частично, что видно из таблицы выполнения заданий ЕГЭ часть «С» [4, с.29].

Данный экзамен позволил получить в целом объективную картину знаний и умений школьников по физике. Задания вариантов контрольно – измерительных материалов (КИМ) охватывали основные элементы содержания, отраженные в обязательном минимуме. Задания, в которых проверялось знание формул, умение использовать формулы и законы на расчетном уровне, выполнили 60 – 80% экзаменуемых. В случаях с использованием графиков, схем, диаграмм, процент выполнения снижался на 15 – 20%.

Основными недостатками в знаниях выпускников средней школы, выявленными на ЕГЭ, являются: непонимание сути используемых формул; неумение использовать знания и умения в измененной и новой ситуациях; оценивать реальность полученных результатов; неумение выполнять действия с числами, записанными в стандартном виде; недостаточно сформированные общеучебные умения (умение анализировать графики, рисунки, табличные данные и др.), что собственно и подтверждается как результатами ЕГЭ, так и результатами международного тестирования.

Практика работы на подготовительных курсах показывает, что знания слушателей часто формальны, поэтому учащиеся не могут дать правильный ответ на простой вопрос (например: не могут дать определение траектории, пути, перемещения, материальной точки и т.д.), затрудняются при решении задач, особенно задач повышенной сложности. В процессе констатирующего эксперимента было установлено, что не только абитуриенты, но и студенты первого курса технического вуза не могут правильно определить причину и следствие, не могут описать явление, величину по существенным признакам объекта. Анализ входного тестирования слушателей подготовительных курсов показал, что знания, полученные в школе, являются формальными, учащиеся не понимают физической сути явлений и физических величин. Сравнивая результаты классических вступительных экзаменов и результатов ЕГЭ можно сделать вывод о том, что последние значительно ниже. Для получения удовлетворительной оценки классического экзамена надо было решить три задачи из пяти. По результатам ЕГЭ удовлетворительную оценку получают учащиеся, не приступившие к выполнению заданий части «С». Это говорит о низком уровне образования по физике выпускников школ, а следовательно будущих студентов технического вуза.

В современных условиях стремительного технического прогресса необходимо развивать научное мышление и формировать современное мировоззрение в процессе обучения физике. Поэтому при обучении физике на подготовительных курсах технического вуза необходимо осуществлять формирование физических понятий, умение анализировать условие задачи.

Необходимо выделение главного, основного в учебном материале и сосредоточить внимание слушателей на этот материал.

Таким образом, возникает объективная необходимость формирования физической грамотности абитуриентов технического вуза, обусловленная запросами современного состояния производства и отраженная в образовательных стандартах. Повышение качества образования по физике будущих абитуриентов технического вуза должно основываться на системном анализе процесса обучения. В процессе этого анализа должны быть определены критерии и уровни физической грамотности необходимой для успешного обучения в вузе. Мы рассматриваем физическую грамотность в аспекте качества образования по физике. Под физической грамотностью можно понимать знание физических величин, связей между ними, умение применять их при решении задач различной сложности. Формирование физических понятий осуществляется на основе индуктивных рассуждений, требующих сосредоточения на конкретных примерах физических объектов, в которых на первый план выступают существенные признаки объекта, принадлежащие данному понятию.

На сегодняшний день мы имеем слабо подготовленных абитуриентов, которые готовились к поступлению в вуз с помощью репетиторов. К сожалению, часто эта подготовка направлена на натаскивание к ответам. Это подтверждают и результаты ЕГЭ, и входное тестирование студентов первого курса. Все меньше будущих абитуриентов выражает желание обучаться на подготовительных курсах вузов, предпочитая репетиторов. Хотя практика обучения на курсах показывает, что студенты, поступившие в вуз, после обучения на курсах занимаются значительно лучше в вузе, чем после школьного обучения.

Возобновление работы подготовительных курсов имеет большое значение для повышения качества образования по физике.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Делор Жак Образование: необходимая утопия.//Педагогика. – 1998 г. – №5, с.32
2. Декрет о рабочих факультетах.17 сентября 1920 г. с. 29
3. Ломакина Т.Ю. Современный принцип развития непрерывного образования. / Современный принцип развития непрерывного образования. Т.Ю. Ломакина -- М.: Наука, 2006. – 221 с.
4. Мониторинг единого государственного экзамена. Опыт, технология. Перспективы: материалы и тезисы докладов Всероссийской конференции и семинара-совещания; сост.: Крылова Н.Н., Бакулина С.Ю. – Самара: РЦМО, 2004. – 118 с.
5. Найдин А. О плюсах единого экзамена. Народное образование. 2008. №7с. 209
6. Мултановский В.В. Развитие мышления учащихся в курсе физики. Киров. 1976г. 79 с.

#### IMPROVING THE QUALITY OF PHYSICAL EDUCATION AT PREPARATORY COURSES OF A TECHNICAL UNIVERSITY

*Zaychikova T.V.*

*The article addresses the quality of physical education. The significance of knowledge of the laws of physics for the formation of the worldview of the future engineer is shown. The issue of the continuity of university and school education in physics is being considered. The results of the unified state exam in physics and their role in teaching students of a technical university are given. The article discusses the importance of preparatory courses to improve the quality of physical education.*

**Keywords:** *physics, quality of physical education, technical university, continuing education, continuity of education, preparatory courses.*

УДК 378.1

## ГОТОВНОСТЬ ИНДИВИДА К САМОУПРАВЛЯЕМОМУ ОБУЧЕНИЮ КАК ВАЖНОЕ УСЛОВИЕ ЛИЧНОСТНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ

**Титкова Мария Викторовна**

Старший преподаватель кафедры социальной работы  
и права, ФГБОУВО «Санкт-Петербургский государственный  
университет промышленных технологий и дизайна»

[mari\\_kuvi@mail.ru](mailto:mari_kuvi@mail.ru)

*В статье раскрывается необходимость формирования готовности индивида к самоуправляемому обучению в современной системе высшего образования. В статье проанализирован зарубежный и отечественный научный и практический опыт исследования проблемы самоуправляемого обучения, рассмотрены различные подходы к определению сущности понятия и концепции самоуправляемого обучения. Подчеркивается, что готовность к самоуправляемому обучению представляет собой сложное явление, которое требует комплексного и системного подхода к ее формированию в системе высшего образования. Рассматриваются основные компоненты структуры готовности к самоуправляемому обучению, а также отмечаются важные условия ее формирования.*

**Ключевые слова:** студенты, образование, деятельность, индивид, развитие, обучающийся, самоуправляемое обучение, готовность, компоненты, условия.

\*\*\*\*\*

По мнению современных исследователей, скорость изменений рынка будет продолжать повышать свои темпы в соответствии с продолжающейся цифровизацией экономики и общества. Этот феномен получил свое название VUCA-мир: volatility (непостоянство), uncertainty (неопределенность), complexity (сложность), ambiguity (неоднозначность) [1].

В условиях современного динамично изменяющегося мира индивиду особенно важно уметь адаптироваться к изменениям, своевременно и самостоятельно приобретать новые знания и развивать нужные навыки. Эффективная реализация активного самостоятельного познания и самообразовательной деятельности не представляется возможной вне готовности человека к самоуправляемому обучению.

Сегодня готовность индивида к организации и реализации самоуправляемого обучения является важным условием формирования профессиональной компетентности и конкурентоспособной личности в условиях высшей школы, а также становится ведущим фактором, определяющим успех личностно-профессионального развития человека на протяжении всей жизни.

Однако ввиду информационной и технологической революции XXI века традиционная дидактически ориентированная система высшего образования не в состоянии сформировать у обучающихся навыки непрерывного самоуправляемого обучения, необходимые сегодня в условиях высококонкурентного рынка на каждом рабочем месте. Современным высшим учебным заведениям важно реализовывать такие модели и методики преподавания и обучения, которые состоят больше, чем из пассивной передачи больших объемов информации, нередко устаревающей к моменту получения диплома о высшем образовании.

Отечественные исследователи отмечают, что традиционное обучение, основанное на знаниевом подходе, перестало в полной мере удовлетворять запросам современного общества, нуждающегося в мобильных и креативных специалистах [2].

Анализ зарубежного научного и практического опыта показал, что самоуправляемое обучение является одним из актуальных и перспективных направлений исследований за последние несколько десятилетий. Научные разработки Malcolm Knowles (1970-1980-е гг.) в области самоуправляемого обучения способствовали популяризации концепции и повышению осведомленности о важности данной концепции в контексте образования взрослых [3, 4]. Scholarssuch и Guglielmino (1977) начали разрабатывать инструменты для эмпирического определения способности обучающегося к самоуправляемости [5].



Ряд отечественных исследователей также освещали проблему самоуправляемого обучения, разрабатывали определенные методические рекомендации. Исследовательская активность в изучении рассматриваемой проблемы в нашей стране приходится на последние два десятилетия (ориентировочно с 2000-ых годов), в том числе обсуждаются вопросы организации самоуправляемого обучения студентов (Е.Ю. Никитина, Э.Г. Скибицкий, З.Р. Танаева, А.Г. Шабанов, С.Д. Шевченко и др.).

Отечественные исследователи определяют самоуправляемое обучение как последовательное самодвижение обучающегося по основным этапам самостоятельной образовательной деятельности от постановки задач до рефлексивной самооценки [6]. Самоуправляемое обучение – это способность индивидуума к саморегулированию учебного процесса, которая должна проявляться у обучающихся на всех этапах учебного процесса [7].

По мнению зарубежных исследователей, самоуправляемое обучение содержит в себе способность отвечать каждому обучающемуся в контексте его субъективного опыта и собственных ценностей [8]. Принцип самоуправляемости означает, что обучающийся занимает активную и ответственную позицию и решает проблемы самостоятельно [9].

Таким образом, на практике самоуправление включает в себя перенос ответственности за учебную деятельность с внешнего источника – преподавателя, на отдельного обучающегося, который, в свою очередь, приобретает некоторый уровень контроля и принимает активное участие в процессе обучения [10]. В рамках различных теоретических представлений о самоуправляемом обучении в зарубежной научной литературе существует согласие о том, что независимость обучающегося является неотъемлемым элементом самоуправляемого обучения. Данное положение означает, что студент, реализующий самоуправляемое обучение, несет личную ответственность за процесс и результат собственного обучения.

Изучение научной зарубежной и отечественной литературы и педагогической практики показывает, что самоуправляемое обучение представляет собой сложное явление и процесс с множеством аспектов и связанных с ними конструкций. Тем не менее, проведенный теоретический анализ позволил обозначить два основных подхода к пониманию его сущности: самоуправляемое обучение как процесс и способность к самоуправлению в обучении как личностная характеристика.

Анализ зарубежной научной литературы показал, что исследователи выделяют различные ведущие факторы, способствующие самоуправляемому обучению. К таким факторам ученые относят личные характеристики обучающихся; мотивацию; возможности, которые индивиды находят в окружающей их действительности; когнитивные процессы; рефлексии; педагогический контекст и образовательную среду, в которых происходит обучение, включая социально-психологические и эмоциональные условия обучения; тип обучения и т.д. (R.G. Brockett, R. Hiemstra, C. Danis, D.R. Garrison, M. Gibbons, L.M. Guglielmino, G.E. Spear, D.W. Mocker и др.).

При изучении проблемы самоуправляемого обучения отечественные исследователи фокусируют внимание на разных значимых аспектах и компонентах самоуправляемого обучения. В работах отечественных исследователей подчеркивается, что исходным компонентом, отправным пунктом для самоуправляемого обучения является выдвижение целей деятельности самими обучающимися и понимание образа желаемой компетенции (И.Д. Белоновская, Т.Б. Серебровская, Э.Г. Скибицкий, А.Г. Шабанова, М.В. Пац, и др.). В работах отечественных исследователей понятие самоуправляемого обучения связывается со способностью выстраивать «индивидуальную образовательную траекторию» (В.Н. Карташова, А.В. Киселева, И.Д. Белоновская, Т.Б. Серебровская и др.). Также исследователи отдельно подчеркивают необходимость развития рефлексии.

Анализ отечественных и зарубежных исследований и педагогической практики по рассматриваемой проблеме позволяет говорить о том, что на сегодняшний день исследователи изучают разные аспекты самоуправляемого обучения как многогранного и сложного феномена. Вместе с тем существует потребность в комплексных исследованиях, посвященных изучению содержания и структуры готовности будущих профессионалов к самоуправляемому обучению и определению организационно-педагогических условий ее формирования.

На основании анализа представлений о самоуправляемом обучении с позиций современной психолого-педагогической науки самоуправляемое обучение, с нашей точки зрения, имеет сложноорганизованную природу и определяется нами как многокомпонентный феномен, проявляющийся, с одной стороны, во внутренней готовности личности к реализации такого обучения (эмоциональной вовлеченности, мотивации, волевым регулированием процесса обучения, ответственности и пр.) и, с другой стороны, в совокупности необходимых знаний и умений по организации и реализации такой деятельности (умение планировать и проектировать процесс собственного обучения; умение ставить цели и задачи своей деятельности; умение

оценивать промежуточные и итоговые результаты; умение искать информацию, работать с ней и пр.).

Готовность индивида к самоуправляемому обучению является интегративным качеством и предполагает устойчивую направленность личности на реализацию самоуправляемого обучения, а также понимание индивидом системы и структуры действий, необходимых для организации и реализации такого обучения, и способность применить их на практике.

В структуре готовности к самоуправляемому обучению следует выделить личностный (включает эмоционально-волевой и мотивационный компоненты), рефлексивный и организационно-деятельностный компоненты.

Развитий на индивидуальном уровне личностный компонент отвечает за готовность человека проявлять устойчивую эмоциональную вовлеченность в процесс обучения, учебную мотивацию, волевые качества и ответственность за процесс собственного обучения.

Сформированный рефлексивный компонент связан с умением личности контролировать правильность своей деятельности, анализировать результаты ее выполнения, а также оценивать их на основе выделенных четких критериев.

Организационно-деятельностный компонент в структуре готовности к самоуправляемому обучению отвечает за владение индивидом необходимыми знаниями и умениями для организации и реализации самоуправляемого обучения и применяет их на практике.

Обратим отдельное внимание на то, что навыки самоуправляемого обучения развиваются со временем и требуют продуманных организационно-педагогических условий. Некоторые исследователи подчеркивают, что обучающиеся в процессе освоения стратегии самоуправляемого обучения претерпевают своеобразную трансформацию, которая начинается с негативных эмоциональных состояний и отношения к новой ситуации обучения, и заканчивается наращиванием чувства уверенности у студента сформировавшейся у него способностью самоуправляемое обучение реализовывать.

Формировать готовность к самоуправляемому обучению необходимо с самого начала реализации образовательной программы профессиональной подготовки, и делать это важно целостно, на постоянной основе, а не фрагментарно. Оптимальные результаты в формировании готовности к самоуправляемому обучению можно достичь при условии постепенного ввода обучающихся, когда они не сталкиваются с радикальными изменениями, но при этом имеют возможность постепенно двигаться к более самостоятельному подходу, к все более самоуправляемой модели обучения.

Итак, готовность к самоуправляемому обучению является необходимым и условием для постоянного личностного совершенствования и профессионального развития индивида в условиях современной быстро меняющейся действительности. Целостное использование разных подходов к определению значимых компонентов, условий и этапов реализации самоуправляемого обучения позволит сконструировать полновесную теорию и улучшить понимание процесса самоуправляемого обучения как сложноорганизованной деятельности и многомерного феномена.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Оглоблин, В.А. Трансформация понятия «наставничество» в цифровой экономике / В.А. Оглоблин // Экономика и бизнес: теория и практика. – 2022. – № 6-2. – С. 105-107.
2. Щетинина Н. А., Цыбан Л. А. Образовательная реальность в эпоху информационного бума: современные тенденции в преподавании // Вестник РМАТ. 2018. № 4. С. 69-72.
3. Knowles M.S. Self-directed learning. A Guide for Learners and Teachers. Englewood Cliffs, NJ: Cambridge Adult Education, 1975. – 135 p.
4. Knowles M.S & Associates. Andragogy in Action. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1984.
5. Guglielmino L. Self-Directed Learning Readiness Scale (SDLRS). Boca Raton, FL: Guglielmino and Associates, 1977.
6. Карташова В. Н. Использование компьютерной программы в автономном обучении студентов немецкому языку // сб. науч. тр. / Информационные технологии в обеспечении федеральных государственных образовательных стандартов. 2014. Т. 2. С. 366-374.
7. Киселева А.В. Стратегия самоуправляемого обучения как готовность к активному самостоятельному познанию // сб. науч. тр. / Личность и общество: нравственная идея в ценностном мире современного человека. – 2017. – С. 89–94.
8. Frambach J.M., Driessen E.W., Chan, L., & van der Vleuten, C.P. Rethinking the globalization of problem-based learning: How culture challenges self-directed learning // Medical Education. – 2012. – V. 46(8). – P. 738–747.

9. Нагимова Н.И. Технологизация процесса обучения как условие формирования новых образовательных результатов в процессе реализации программ среднего профессионального образования // Электронное обучение в непрерывном образовании. – 2015. – № 1-1. – С. 344–354.

10. Boyer N.R., & Usinger, P. Tracking pathways to success: Triangulating learning success factors // International Journal of Self-Directed Learning. 2015. – V. 12(2). – P. 22–48.

---

#### **A PERSON'S READINESS FOR SELF-DIRECTED LEARNING AS AN IMPORTANT CONDITION FOR PERSONAL AND PROFESSIONAL DEVELOPMENT**

*Titkova M.V.*

*The article reveals the need to develop an individual's readiness for self-directed learning in the modern higher education system. The article analyzes foreign and domestic scientific and practical experience in researching the problem of self-directed learning, and considers various approaches to defining the essence of the concept and concept of self-directed learning. It is emphasized that readiness for self-directed learning is a complex phenomenon that requires an integrated and systematic approach to its formation in the higher education system. The main components of the structure of readiness for self-directed learning are considered, and important conditions for its formation are noted.*

**Keywords:** *students, education, activity, individual, development, student, self-directed learning, readiness, components, conditions.*

УДК 37

## ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КУЛЬТУРА КАК НЕОТЪЕМЛЕМЫЙ КОМПОНЕНТ КОМПЕТЕНТНОСТИ КИТАЙСКОГО ПЕДАГОГА

**Чжан Хэнчан**

*Магистрант, Московский государственный университет*

*Статья исследует специфику и содержание профессиональной культуры в контексте компонентов компетентности китайских педагогов. Автор изучает структуру профессиональной культуры и подчеркивает актуальность ее становления у педагогов.*

*Работа отражает особенности формирования профессиональной культуры и важность ее воздействия на обучающихся. Профессиональная культура в качестве компонента компетентности педагога охарактеризована в работе как сложное научное понятие, которое актуализируется в практической деятельности. Автор выявляет важность становления культуры педагога на основе компетентностного подхода и предлагает рекомендации по оптимизации процесса ее формирования.*

**Ключевые слова:** профессиональная компетентность, педагогика, профессиональная культура, гуманизация образования, педагогическое образование, компетентностный подход.

\*\*\*\*\*

Специфика профессиональной компетентности педагога заключается в том, что ее содержание постоянно трансформируется, несмотря на стабильность структурных компонентов. Современные требования системы образования в различных странах определяют наполнение данного понятия не только узкоспециальными, профессиональными, но и универсальными компетенциями и структурными элементами.

Кроме знаний и умений по своей дисциплине педагогу необходимо обладать еще и общим уровнем развития тех «надстроек», которые формируют личностную и профессиональную основу в компетентности. К одним из наиболее важных подобных компонентов можно отнести профессиональную культуру педагога. Культура – это не природный, а формируемый под воздействием внешних факторов социальный феномен, который базируется на личностном отношении человека к различным событиям или явлениям, а также отражающий особенности мировоззрения и оказывающий влияние на поведение в повседневной и профессиональной деятельности. Изучая профессиональную культуру, нам важно понимать ее содержание и функции в контексте компетенции. Особенно это важно для представителей педагогических профессий (преподавателей, учителей), т.к. работая в сфере «человек-человек», они оказывают существенное влияние на обучающихся, транслируя не только знания, но также и уровень культуры.

Компетентностный подход наиболее ярко представлен в российской педагогической школе (А. В. Хуторской, И. А. Зимняя) и характеризует компетентность специалиста, в частности педагога, как совокупность личностных, коммуникативных и профессиональных качеств, которые отражаются в практической деятельности. Среди основных слагаемых компетентности различные авторы выделяют нравственно-этические, ценностные и культурные компетенции, интегрирующиеся в универсальные. Именно поэтому необходимо говорить о важности формирования профессиональной культуры у любых специалистов, т.к. именно она отражает отношение человека к выполняемой работе. Уровень общей, педагогической и дисциплинарной культуры, а также ее выражение в преподавании характеризует специфику педагогической профессии, которая обуславливает необходимость постоянного развития и самосовершенствования.

В контексте исследования педагогической деятельности, образования целесообразно изучать культуру не только как компонент профессиональной компетентности, но и как инструмент педагогического воздействия на обучающихся. Это обуславливает важность определения факторов, влияющих на формирование культуры, рассмотрение данного феномена в науке, а также в практике профессиональной деятельности китайских педагогов.

Г. И. Гайсина, исследуя взаимосвязь профессиональной компетентности и культуры педагога, обращает внимание на формирование целевых установок образовательного процесса, ориентированного на общую образованность в качестве одного из результатов подготовки педагогов. Педагогическое образование, как подчеркивает данный автор, ставит в центр личность педагога как специалиста, обладающего комплексом моральных, нравственных, этических качеств личностного и профессионального плана. Профессиональная культура при этом является результатом длительного и качественного развития знаний, умений и навыков, а также норм, интересов и ценностей личности. При этом необходимо понимать, что культура педагога включает определенный набор компонентов, отражающих общий кругозор и эрудицию [1]. Субъект профессиональной педагогической культуры в своей профессиональной деятельности выражает не только результат, полученный при обучении, но также и сам создает образовательные компоненты как итоги воздействия на обучающихся. Данная субъектность проявляется в реализации профессиональной педагогической деятельности, формировании активной позиции учителя, преподавателя и транслировании ее обучающимся.

При этом самореализация личности педагога является процессом выражения его общей и педагогической культуры, направленным на развитие системы культурных ценностей личности учащихся.

На современном этапе развития многие образовательные системы различных стран, в том числе, России и Китая, опираются на компетентностный подход, который позволяет качественно по-новому подходить не только к процессу обучения, но и к понятию компетентности педагога. Данная концепция, о которой мы уже упоминали ранее, подчеркивает важность в структуре компетентности личностных структур, которые значимы для формирования созидательных способностей, творческого самораскрытия педагога.

Опираясь на концепцию А. К. Марковой, Г. И. Гайсина определяет компетентность педагога в качестве интегральной характеристики, которая определяет способность решать педагогические проблемы, задачи, конфликтные ситуации, возникающие в ситуациях взаимодействия с обучающимися, с использованием знаний, профессионального и жизненного опыта, ценностей и наклонностей [1]. И, безусловно, культура является неотъемлемым компонентом подобной деятельности, ведь без нее эффективное достижение образовательных результатов будет представляться достаточно сложным.

В ежедневном взаимодействии с обучающимися педагоги отражают личностные ценности как профессиональным, так и бытовым поведением, поступками, отношением к педагогическому процессу, социальной действительности (А. С. Кац) Именно поэтому актуален вопрос ценностных ориентиров учителей, формирования их общей и профессиональной культуры, который имеет не только педагогическое, но и широкое социальное значение. Н. А. Шепилова [2] отмечает, что специфика педагогической культуры заключается в том, что студент, в будущем становясь педагогом, также транслирует свою профессиональную культуру на обучающихся. Это говорит о том, что формирование ценностей, культурных ориентиров и приоритетов должно стать приоритетной целью педагогического образования.

Формирование профессиональной педагогической культуры закладывается у будущих учителей и преподавателей еще на начальных этапах обучения и является собой непрерывный многокомпонентный процесс, который длится в течение совершенствования профессиональной компетентности, то есть на протяжении активной профессиональной деятельности.

В контексте анализа профессионально-личностной системы ценностей важно понимать, что культура педагога – это феномен, который формируется под влиянием двух видов факторов:

- субъективных, отражающих личностные нормы, ценности, свойства и качества педагога. Учитывая данный фактор, необходимо акцент делать на личностном самосовершенствовании и развитии педагогического работника;
- объективных, которые включают воздействие окружающей среды, тех педагогических условий, субъектов взаимодействия, которые оказывают влияние на формирование определенного уровня педагогической культуры.

Процесс становления культуры педагога будет эффективным при создании таких условий, в которых интеграция личностных и профессиональных норм и ценностей, установок будет значима как для педагога, так и для обучающихся. Это имеет немаловажное значение, т.к. обучающиеся принимают ценности, которые значимы лично для них и поэтому задача педагога не просто продемонстрировать знание своего предмета, а еще и воспитать в обучающихся определенные свойства и качества, способствовать формированию общечеловеческих культурных ценностей.

В контексте анализа профессиональной культуры важно изучить взаимосвязь уровня общей и педагогической культуры, как общего и частного понятий. Общая культура педагога определяет отличный от других людей, повышенный уровень морально-этических, ценностных установок и ориентиров. Педагогический компонент добавляет к данному понятию

трансформацию профессиональных ценностей в личностные, добавление их в систему приоритетов деятельности, формирует основу профессионального поведения [7].

Безусловно, когда мы говорим о педагогической культуре, то необходимо понимать, что большое значение имеет та окружающая среда и общая культура, которые воздействуют в качестве внешних факторов. Национальные особенности, традиции, уклад жизни китайского народа отражаются на специфике становления профессиональной педагогической культуры.

В системе образования Китая между педагогом и обучающимся формируются специфические отношения, которые базируются на национальной системе ценностей и приоритетов. С древних времен педагог для учеников был одним из главнейших авторитетов, который не только передает знания, но также транслирует культуру, этику и мораль, обучает жизненно важным вещам, является наставником. [5] Несмотря на современные трансформации системы образования, общие ценности, базирующиеся на идеях конфуцианства, остаются неизменными и в современных учебных заведениях различного уровня. Поэтому ориентируясь на учителя, подражая ему в поступках, поведении, обучающиеся «впитывают» все то, чему их учат. Конечно же, культура является одним из тех компонентов компетентности, в котором национальный аспект очень важен. Основы китайской философии, педагогики, концептуальные учения великих мыслителей лежат в основе большинства дисциплин, которые преподаются при подготовке будущих педагогов.

Именно поэтому педагогическая культура учителя из Китая отражается в образе его мышления, профессиональной деятельности и возможности воздействия не только на когнитивную, но и личностную сферу учеников. Учителю важно не только знать, насколько глубоко обучающийся понял учебный материал, но и что он чувствует, какие вещи его «зацепили», какие у него познавательные интересы, личностные ценности.

Педагог не только обучает, но и формирует мировоззрение учеников, конкретизирует научную и обыденную картину мира, воспитывает основные нравственные качества и помогает становлению системы ценностей. Учитель, являясь в современной системе образования наставником в соответствии с философскими и педагогическими концепциями, является олицетворением идеалов нравственности, культурной личности. И, самое главное- он должен всегда быть готов к изменениям в соответствии с тем, как меняется вокруг социум, современная молодежь, требования рынка труда к квалификации специалистов.

Учитывая специфику контингента китайских обучающихся, важно принимать во внимание значимость культурного фактора в образовательном процессе. Культура рассматривается как неотъемлемый элемент жизни- правила поведения, дисциплина, уважение к педагогу- все это составляет ценностно- нравственную основу образовательного процесса, на которую затем накладывается знаниевый компонент.

Профессия педагога, как отмечает Ван Мэнчжу [4], на настоящий момент является одной из самых уважаемых в Китае и поэтому высокий социальный статус накладывает определенные требования к уровню его компетентности и культуры. По данным Национального бюро статистики Китая на начало 2020х гг. в стране работало около 18 млн. педагогов, на настоящий момент это количество существенно возросло, а это значит, что требования к качеству их образования также становятся на уровень выше. В китайской концепции понятие «подготовка учителей» гораздо шире, чем вооружение их профессиональными знаниями и навыками, оно включает в себя осмысление и принятие системы профессиональных ценностей, культуры. Это особенно важно еще и в контексте того, что на настоящий момент профессиональная этика, культура как компонент компетентности в качестве важнейшего показателя включается в систему показателей аттестации педагогов и включена в ряд главных показателей при получении педагогами поощрений, наград и премий.

Подводя итоги нашей работе, важно подчеркнуть, что изучение проблематики формирования профессиональной культуры в контексте профессиональной компетентности педагога необходимо осуществлять с учетом принципов реализации профессиональной активности педагога. Актуально понятие того, что становление профессиональной культуры педагога и формирование его профессиональной компетентности являются интегрированными, взаимообусловленными процессами. При этом профессиональные знания и умения, которые способствуют познанию и непрерывному развитию общей и профессиональной культуры личности, представляют собой содержательный компонент педагогической деятельности, однако не могут быть его главной самоцелью. В большей части они являются педагогическим средством, которое обеспечивает достижение главной образовательной цели – индивидуального развития личности педагога и обучающихся.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Гайсина Г. И. О соотношении профессиональной культуры и профессиональной компетентности педагога // Педагогический журнал Башкортостана. 2005. №1. С. 114-122.
2. Кац А. С. Исследование подходов к профессиональному развитию педагогов высшей школы в Китае и Японии // Вестник ЧГПУ им. И.Я. Яковлева. 2021. №4 (113). С. 158-168.
3. Ли Яньхуэй, Федотова Е. Л. Гуманизация высшего педагогического образования в Китае и России: основные аспекты реализации // Известия БГУ. 2007. №1. С. 100-102
4. Панова Л. Д., Мэнчжу Ван Тенденции развития педагогического образования в Китае // Отечественная и зарубежная педагогика. 2020. №3 (73). С.119-128.
5. Санникова О. А. Авторитет учителя в китайской культурной традиции // Научные труды Московского гуманитарного университета. 2016. №6. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/avtoritet-uchitelya-v-kitayskoj-kulturnoj-traditsii> (дата обращения: 10.01.2024).
6. Сорокопуд Ю. В., Сиротина С. А. Профессиональная культура педагога как фактор повышения качества образования // МНКО. 2020. №1 (80). С. 187-189.
7. Энзельдт Н.В. Анализ профессиональных ценностных ориентиров студентов педагогического вуза // МНКО. 2021. №5 (90). С. 174-176.

**PROFESSIONAL CULTURE AS AN INTEGRAL COMPONENT OF THE COMPETENCE  
OF A CHINESE TEACHER**

**Zhang Hengchang**

*The article explores the specifics and content of professional culture in the context of the components of competence of Chinese teachers. The author studies the structure of professional culture and emphasizes the relevance of its formation among teachers.*

*The work reflects the peculiarities of the formation of professional culture and the importance of its impact on students. Professional culture as a component of a teacher's competence is reflected in the work as a complex scientific concept that is actualized in practice. The author identifies the importance of the formation of a teacher's culture based on a competence-based approach and offers recommendations for optimizing the process of its formation.*

**Keywords:** *professional competence, pedagogy, professional culture, humanization of education, pedagogical education, competence approach.*



# ФИЛОЛОГИЯ

---



УДК 81.1

## ДИСКУРС – АНАЛИЗ ПОЛИТИЧЕСКИХ ТЕКСТОВ В КАЧЕСТВЕ ПРИМЕРА ВЫСТУПЛЕНИЙ ВЛАДИМИРА ПУТИНА

**Лю Цзя**

*Магистрант,*

*Даляньский университет иностранных языков*

*В настоящее время российский политический дискурс привлекает особое внимание еще и тем, что в связи со сложившейся политической ситуацией и установлением Россией многополярного мира, он становится жестким, прямолинейным, однозначным, точно бьющим в цель и очень сильно раздражающим правящие элиты недружественно настроенных, а по факту, враждебно относящихся к России стран.*

*В данной статье рассмотрены теоретические основы политического дискурса, рассмотрены его подходы и особенности функционирования в современных реалиях. Отдельно показаны аспекты речи российского президента. Определены механизмы положительного воздействия на аудиторию.*

**Ключевые слова:** *политический дискурс, российские реалии, многополярный мир, недружественные страны, лингвистические исследования.*

\*\*\*\*\*

Политический текст весьма интересен и представляет собой продукт жесткого взаимодействия различных интересов, стратегий, потуг и дискурсов политических субъектов. Он является вербализованной политической деятельностью во многих ее проявлениях – знаковых, символических, а также текстов – перформативов. Это политическая активность, предусматривающая совокупность тематики, стилей, реализованных в языке и средствами языка [1]. Подчеркнем, что политический дискурс – это единение политических дискуссий социума, а именно, дискурса власти, публики, которые закрепляют существующую систему общественных отношений либо дестабилизирующих ее.

Исследования политического дискурса определяются несколькими методиками, а именно, дискурс – анализом с максимально широкой исследовательской парадигмой и семиотическим анализом с более узким подходом, сконцентрированным на знаковых характеристиках дискурса и не учитывающим общественно-исторические условия, в которых функционирует объект анализа.

Политический дискурс – анализ предполагает сложную систему работы с текстом, что позволяет рассматривать дискурс на различных уровнях. Более того, он может быть проанализирован с позиций разных подходов – прагматического, гендерного, разговорного, структурно – аргументированного [2].

Как правило, анализу подвергается содержание текста. В данной связи речь идет о своих и чужих, о клише, об анализе идеологий, об исследовании семантических структур и работе с источниками массовой коммуникации.

В данном контексте важно рассмотреть грамматику, местную семантику, а именно, импликации и согласованности смыслов, синтаксис, риторику, структуру построения аргументов. Здесь рассматриваются риторические ходы, демонстрирующие стратегии положительной самопрезентации и негативного представления чего-либо другого.

Подчеркнем, что из многообразия коммуникативных действий политический дискурс отличается убеждениями, которые проявляются в различных этноспецифических модусах – поступках [3]. Данные поступки созданы посредством переплетения двух видов стереотипов, а именно, языковых и коммуникативных. Языковые предусмотрены нормами языка, а коммуникативные определяются нормами поведения и ценностными ориентирами общества. Убеждение только в том случае является эффективным, если оно произведено в соответствии с постулатами, отражающими устоявшиеся манеры поведения и взаимоотношения в коллективе [4].

Как видим, политический дискурс представлен не только языковыми особенностями, важно знание фона, ожиданий автора и аудитории, латентных мотивов и переходов, которые приемлемы в ту или иную эпоху.

Рассматривая природу политического дискурса, можно прийти к выводу, что он имеет манипулятивную основу. Это поясняется тем, что в данном дискурсе имеет место убеждение в какой-либо позиции, побуждение к действию, а также предоставление определенных необходимых фактов в данном ключе.

По мнению Покровской Е.В. [5], дискурс может быть исследован посредством следующих лингвистических подходов. Во-первых, это дескриптивный подход, предусматривающий риторический анализ поведения политиков. Во-вторых, это критический подход, согласно которому выявляется социальное неравенство, выраженное в дискурсе. В-третьих, это когнитивный подход, предполагающий анализ концептов и фреймов политического дискурса.

При этом стоит отметить, что источником политического языка является политический медиа – дискурс в форме радио, телевидения, прессы, интернета, и институциональный политический дискурс, представленный парламентскими дебатами, выступлениями на митингах, политическими листовками, программами партий и прочим подобным материалом.

Кроме того, существуют комплексные тексты, которые одновременно содержат свойства научного, политического, художественного и бытового дискурса.

Феномен политического дискурса реализуется современными средствами массовой информации, которые превращаются в канал взаимодействия субъектов политики с окружающей средой. Политический дискурс – это особый вид коммуникации со своим метаязыком, отражающим мир политики. Однако следует подчеркнуть, что политический дискурс может быть использован не только политиками и государственными чиновниками, который получил название институционального, но также и любым субъектом языкового сообщества, в том числе, журналистами, и такой политический дискурс называется масс – медийный [6].

На периферии политического дискурса находятся эпизодические политические тексты, написанные непрофессиональными политиками или журналистами, аппаратная коммуникация – приказы, распоряжения, инструкции, а также художественная литература – мемуары и политические детективы. В современных реалиях такой медиа – политический дискурс представляет особый, самостоятельный вид коммуникации, который имеет все возможности манипулирования общественным сознанием, располагаясь на стыке двух указанных выше разновидностей дискурсов [7]. По мнению некоторых авторов, политический дискурс ориентирован скорее на эмоциональный вектор нежели на аргументацию.

Дискурс – анализ в современных реалиях является междисциплинарным подходом, который располагается на стыке лингвокультурологии и социолингвистики, вобрав в себя многообразие методик таких гуманитарных наук, как философия, психология, риторика, политология, языкознание и прочие дисциплины.

В современных реалиях критический анализ политического дискурса является базой для изучения политической коммуникации. Данное направление является аксиологическим и разделяется на дескриптивный и критический подходы. Первый используют для описания и объяснения явлений, связанных с политическими убеждениями субъекта исследования, не применяя при этом идеологических оценок. Второй аспект подразумевает исследование явлений социального неравенства.

Выполняя современный критический дискурс – анализ, изучению подвергаются политические тексты, а также вербальное влияние на общество. Современный критический дискурс – анализ имеет три подхода: диалектико-реляционный, социокогнитивный и дискурсивно-исторический. Диалектико-реляционный подход предусматривает изучение времени, места коммуникации, субъекты, их ценности, социальные отношения. Социокогнитивный подход рассматривает отношения между когнитивными структурами, дискурсом и обществом. Дискурсивно-исторический подход предполагает изучение практики применения властными элитами языка семиотических систем для поддержания своего главенствующего положения.

Как видим, информационное общество несколько ограничивает прямой контакт властных структур с аудиторией, в силу этого подобное общения поддерживается посредством различных СМИ. Политики осознают значимость коммуникационных информационных ресурсов, которые в состоянии манипулировать общественным сознанием, формируют у аудитории определенную картину мира.

Таким образом, рассматривая политический дискурс можно выявить систему ценностей общества, пропаганду социального порядка, определить концептуальную картину мира. Также возможно увидеть политическую реальность и способы коммуникации СМИ и управляющих структур.

Подчеркнем также, что одним из аспектов политического дискурса является политический стиль, который предполагает речевые особенности использования национального языка, свойственные какому-либо политику, партии или организации. Рассмотрим особенности

политического общения российского президента В.В. Путина в качестве образца стилового и коммуникативного плана.

На встрече в Валдае [8] в 2023 году Президент пообещал говорить жестко и откровенно. Специалисты признали, что такой прямолинейности от первого лица государства не слышали давно. Существующая аудитория, место и время, а также канал передачи позволяют говорить об открытости речи Президента, а те языковые средства, которые актуализируют данную коммуникацию, например, наречия, прилагательные со значением искренности, повторы, синонимы – все говорит о прямолинейности и жесткости его речи [9]. Например, Я вас тоже не разочарую, буду говорить прямо, откровенно. Некоторые вещи, может быть, покажутся избыточно жесткими. Президент в своих выступлениях пользуется прямой оценкой хорошо – плохо, таким образом выражает свою точку зрения на происходящие события, обращается к ценностным ориентирам каждого индивида. Например, Только из эффективных механизмов самоуправления может вырасти настоящее гражданское общество и настоящая национально ориентированная элита, включая, разумеется, и оппозицию с собственной идеологией, ценностями, мерилami хорошего и плохого...Мы собираемся, чтобы поговорить откровенно...Наше движение вперед невозможно без духовного, культурного, национального самоопределения, иначе мы не сможем противостоять внешним и внутренним врагам. Как видим, Владимир Владимирович использует местоимения 1-ого лица множественного числа, притяжательное местоимение наше. Указанные средства служат для единения точек зрения говорящего и слушающего, в силу этого обладая значительным воздействующим потенциалом.

Также отметим, что последнее время очень много говорят об утраченном чувстве самоидентичности русского народа. На это в своем выступлении на Валдае указывает и Президент, подчеркивая, что данное место – исток гражданской общности людей. Например, Для россиян, для России вопросы Кто мы? Кем хотим быть? Звучат в нашем обществе все громче и громче. Это самый центр России, центр не географический, а духовный, это (Валдай) одна из колыбелей нашей государственности. Президент использует стилистические приемы повтора и плеоназма, что способствует запоминанию материала, усиленному воздействующему эффекту. Кроме того, однородные члены в речи Президента усиливают эффект ожидания и более значимого воздействия. Разговорные выражения в выступлении Владимира Владимировича способствуют широкому охвату аудитории, снимают официоз, сблизжают, соединяют с аудиторией[10]. Например, Праздники отменяют даже или называют их как-то по-другому, стыдливо пряча саму суть этого праздника – нравственную основу этих праздников.

Таким образом подчеркнем, что речь Президента России логична, хорошо запоминается, построена на риторических приемах, повторах, привлечении разговорного стиля, личных местоимений 1-ого лица множественного числа, что в целом формирует стиль его политического дискурса. Образ указанного лидера авторитарен, создает огромное доверие, что очень важно в современных реалиях.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Мордашова Ю.В. Дискурс – анализ как метод интерпретации политических медиа – текстов. Молодой ученый. 2018. № 27. С.125-128
2. Будаев Э.В., Чудинов А.П. Современная политическая лингвистика. М., Наука, 2006, 254 с.
3. Клушина Н.И. Дискурс – анализ и стилистика: интегративные методы исследования медиа коммуникации. Вестник Российского Университета Дружбы народов. 2016. Т. 20. №4. С.78-90
4. Лихачева О.Н., Шилович О.Б., Королева Ю.В. Влияние личности преподавателя на формирование студенческой мотивации в современном техническом вузе. ЦИТИСЭ, 2019. № 3С.37
5. Покровская Е.В. Прагматика современного газетного текста. J.: Русская речь, М.: изда. «Наука», 2006, с. 5.
6. Сафина А.В., Газизов Р.А. К вопросу о признаках речевой манипуляции и средствах ее выражения. Вестник Башкирского университета. 2015. №3. Т.20. С.1027-1030
7. Горина Е.В. Дискурсивная модель интернета. Известия Уральского федерального университета. 2015, № 2, С. 22-30
8. Владимир Путин. Заседание дискуссионного клуба «Валдай», 2023, Заседание дискуссионного клуба «Валдай» • Президент России (kremlin.ru)
9. Леонтович О.А. Компьютерный дискурс: языковая личность в виртуальном мире. М., 2019, С. 45-49
10. Коновалова Т.А., Орлова О.Г. Политический стиль В.В. Путина как элемент дискурс – анализа (на примере выступления в рамках встречи Валдайского клуба). Альманах современной науки и образования. Грамота. 2023. №6. С.88-90

---

## DISCOURSE – ANALYSIS OF POLITICAL TEXTS IN THE CASE OF VLADIMIR PUTIN'S SPEECHES

**Liu Jia**

Dalian University of Foreign Languages

At present, Russian political discourse is attracting special attention due to the fact that in connection with the current political situation and the establishment of a multipolar world by Russia, it is becoming tough, straightforward, unambiguous, precisely hitting the target and very much irritating the ruling elites who are unfriendly, and in fact, countries hostile to Russia.

This article examines the theoretical foundations of political discourse, deals with its approaches, emphasizes its features of functioning in modern realities. Aspects of Russia's President's speeches are shown in the article. Mechanisms of positive influence on the audience are defined as well.

**Keywords:** political discourse, Russian realities, multipolar world, unfriendly countries, linguistic research.



Учредитель: *Алагаева Кавсарат Юсуповна*

Издатель Общество с ограниченной ответственностью "Издательско-полиграфический центр  
"Научная книга"

Адрес издательства: 394030, г. Воронеж, ул. Средне-Московская, 32е, офис 3

Отпечатано в типографии ИП Алагаева Кавсарат Юсуповна

Адрес типографии: 344114, РОСТОВСКАЯ ОБЛАСТЬ, Г.О. ГОРОД РОСТОВ-НА-ДОНУ, Г РОСТОВ-  
НА-ДОНУ, УЛ БОРЯНА, Д. 20, 24,

Регистрационный номер и дата принятия решения о регистрации:

серия ПИ № ФС77-86773 от 26 января 2024 г.

Подписано в печать 25.01.2024г. Выход в свет 05.02.2024г., объем 11.35 п.л.

Тираж 200 экз. Заказ № 0205-1-тк/24 Цена свободная