

Министерство науки и высшего образования Российской Федерации
Таганрогский институт имени А.П. Чехова» (филиал)
ФГБОУ ВО «Ростовский государственный экономический университет (РИНХ)»

Издается с 2020 года ISSN 2712-8032

Научно-образовательный журнал

№ 2/2021

Педагогическое образование: традиции и инновации

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

УДК37.013
ББК74
П24

Редакционная коллегия:

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

П24 Педагогическое образование: традиции и инновации: электронный научно-образовательный журнал / учредитель Таганрогский институт имени А.П. Чехова (филиал) ФГБОУ ВО «Ростовский государственный экономический университет (РИНХ)»; редакционная коллегия: А. Ю. Голобородько (главный редактор) [и др.]. – Таганрог, 2021. – Выходит 2 раза в год. – URL: <http://www.tgpi.ru/science/jurnal-pedagogicheskoye>. – Текст: электронный.

В настоящее издание вошли статьи, подготовленные преподавателями, магистрантами, бакалаврами ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)» и Таганрогского института имени П.А. Чехова (филиала) ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)», Пензенского педагогического института ФГБОУ ВО «ПГУ», педагогами школ города Таганрога и МБОУ Ново-Лакедемонская СОШ, МАОУ «Школа 96 Эврика-Развитие» города Ростов-на-Дону, ОСП «Политехнический колледж Луганского государственного педагогического университета», ОП «Стахановский педагогический колледж Луганского государственного педагогического университета» города Стаханов Луганской Народной Республики.

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

УДК37.013
ББК74

© Издательство ИП О.И. Волошина, 2021

© ТИ имени А.П. Чехова (филиал) ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)», 2021

Содержание

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

Раздел 1. Инновации в педагогической практике образования

Л.А. Черных

Гуманизация высшего образования в контексте его глобализации.....	7
---	---

А.В. Винеvская, А.В. Белогура, Ю.М. Порохина

Проблемы тьюторского сопровождения в инклюзивном образовании.....	14
---	----

А.В. Винеvская, А.В. Белогура, Ю.М. Порохина

Социальная адаптация детей с расстройством аутистического спектра в инклюзивной школьном пространстве.....	19
--	----

А.В. Винеvская, Т.В. Третьякова, О.Ю. Кочкина

Ресурсный потенциал здоровьесберегающей технологии В.Ф. Базарного как механизм реализации инклюзивной практики.....	24
---	----

О.А. Курилкина, Е.Н. Цветкова, А.А. Абрамян

Независимая оценка качества образования как перспективный общественный механизм контроля качества образования.....	28
--	----

Раздел 2. Психолого-педагогические проблемы в образовании

С.Б. Бажутина

Некоторые особенности формирования смысловой реальности человека..	39
--	----

Т.Д. Скуднова, О.А. Холина

Междисциплинарный подход к подготовке педагогов-психологов.....	45
---	----

Раздел 3. Дошкольное и начальное образование

Н.В. Лиханова

Метод проектов как педагогическая стратегия в дошкольном образовании.	53
---	----

Ю.А. Сердюкова

Проблема обогащения сюжетно-ролевых игр в деятельности воспитателя дошкольной образовательной организации.....	64
--	----

В.А. Тимофеенко

Методы педагогической коррекции страхов у детей дошкольного возраста	68
--	----

И.И. Топилина	
Особенности внеурочной деятельности в музыкально-творческом развитии школьников младшего возраста.....	71

Н.В. Фоменко	
Роль народной игрушки в развитии эмоциональной сферы детей дошкольного возраста.....	80

Раздел 4. Проблемы воспитания

Н.В. Топилина	
Взаимосвязь компетентности педагога и родителей в современном воспитательном процессе.....	88

Раздел 5. Менеджмент в образовании

В.В. Сохранов-Преображенский	
Проблемы и перспективы реализации личностного потенциала детства в парадигме «от самоорганизации к реализации тайм-менеджмента».....	98

Раздел 6. Методическая копилка

С.С. Белоконова, Л.В. Грецова	
Развитие познавательного интереса и творческой активности у учащихся на уроках информатики.....	104
Сведения об авторах.....	112

Вступительное слово

Настоящий выпуск журнала «Педагогическое образование: традиции и инновации» посвящен проблемам детства. В целях совершенствования государственной политики в сфере защиты детства 2018–2027 гг. в России объявлены Десятилетием детства. В связи с этим принята новая социальная государственная программа «Десятилетие детства в России», основными направлениями которой определены обеспечение здоровья, безопасности, качества доступности образования, всестороннего развития каждого несовершеннолетнего гражданина России.

Проблемы детства, статуса ребенка, его право на достойную жизнь, воспитание, образование и развитие всегда волнуют цивилизованное общество. Если в нем не созданы условия для качественной жизни ребенка, то в перспективе оно само становится нежизнеспособным. Поэтому актуальным является утверждение в общественном сознании основополагающей мысли о том, что «здоровье» социума должно оцениваться через призму детства.

Категория «детство» имеет междисциплинарный характер. Этот феномен находится в центре внимания различных наук – психологии, педагогики, социологии, экономики, юриспруденции, медицины и др.

Рядом ученых (Р. Заззо, А. В. Петровский, Д. И. Фельдштейн, Д. Б. Эльконин и проч.) отмечается необходимость междисциплинарного обобщения проблем детства с целью формирования более полного представления о закономерностях личностного становления ребенка в обществе. Однако в настоящее время практика междисциплинарной постановки проблем, разработка комплексного методологического инструментария изучения детства, потенциальных возможностей детей осуществляются недостаточно.

На протяжении многих лет период детства традиционно рассматривался как этап подготовки к взрослой жизни. В связи с этим нередко игнорировались уникальность и самоценность детского сообщества как одного из необходимых условий развития общества, его экономической, культурной, социальной и политической сфер, менталитета, а образование и воспитание осуществлялись с позиции необходимости адаптации детей к миру взрослых.

В условиях масштабного общественного переустройства актуальны вопросы обновления традиционной парадигмы подготовки и включения подрастающего поколения в жизнедеятельность общества. В этом контексте возникают проблемы как теоретико-методологического, так и практического характера, а именно: рассмотрение детства как элемента культуры; детства как особой

субкультуры общества, социализации детей как способа существования и трансмиссии культуры.

В настоящее время в обществе формируются новые отношения между миром детства и миром взрослых: происходит не только процесс воздействия взрослых на детей, но и активное влияние детей на взрослых. Взаимодействие двух миров способствует активизации саморазвития конкретного ребенка, который имеет свою стратегию развития в педагогической парадигме мира детства.

Таким образом, широкий круг педагогических проблем в контексте организации качественной жизнедеятельности ребенка, безопасного детства в целом требует принятия и реализации всеми структурами современного общества новой этики отношения к детям, признания детства уникальным социокультурным и педагогическим феноменом (не подготовительным этапом жизни, а полноценным важным периодом жизни каждого ребенка), социокультурной ценностью общества; ориентации на решение неотложных проблем детства и также создания на государственном уровне условий и всесторонней качественной защиты и поддержки семьи и каждого ребенка.

А.Ю. Голобородько, О.А. Кочергина

Раздел 1. Инновации в педагогической практике образования

Л.А. Черных

ГУМАНИЗАЦИЯ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В КОНТЕКСТЕ ЕГО ГЛОБАЛИЗАЦИИ

Аннотация. Актуальность проблемы гуманизации высшего образования продиктована необходимостью пересмотра основ обучения и воспитания студентов, переходом на личностно-ориентированную, морально-ценностную, культурологическую парадигму. В связи с глобализацией образования, появлением новых информационных технологий, избыточным количеством информации в сети Интернет необходимо уметь ориентироваться в этом потоке информации, вычлняя главное, уметь анализировать полученные данные, иметь критическое мышление при восприятии материала и высокий уровень информационной культуры. В связи с информатизацией современного общества важно иметь преемственность в сохранении человеческой культуры, формируемой на всех ступенях образования, создавать условия для самореализации, самоопределения личности студента, способствующие раскрытию творческого потенциала личности, формированию ценностных ориентаций и нравственных качеств с последующей их актуализацией в профессиональной и общественной деятельности. В статье проанализирован смысл и содержание гуманизации высшего образования с точки зрения различных авторов. Даны рекомендации по внедрению в образовательный процесс высшей школы технологий для создания гуманистическо-воспитательной социальной среды. Подчеркнуто, что важной чертой глобализации в сфере образования является развитие его гуманистических основ, гуманитарного консенсуса как способа согласования ценностей разных цивилизаций, развития диалога культур.

Ключевые слова: гуманизация высшего образования, информационная культура, принципы гуманизма, разносторонне развитие личности, личностно-ориентированное образование, образовательная культура, глобализация в сфере образования.

L.A. Chernykh

HUMANIZATION OF HIGHER EDUCATION IN THE CONTEXT OF ITS GLOBALIZATION

Abstract. The relevance of the problem of humanization of higher education is dictated by the need to revise the basics of teaching and educating students, the transition to a personality oriented, moral value, cultural paradigm. Due to the globalization of education, the emergence of new information technologies, an excessive amount of information on the Internet, it is necessary to be able to navigate this flow of information identifying the main thing, be able to analyze the data obtained, have critical thinking when perceiving the material and a high level of information culture. In connection with the informatization of modern society, it is important to have continuity in the preservation of human culture formed at all levels of education, to create conditions for self-realization, self-determination of the student's personality contributing to the disclosure of the creative potential of the individual, the formation of value orientations and moral qualities with their subsequent actualization in professional and social activities. The article analyzes the meaning and content of the humanization of higher education from the point of view of various authors. Recommendations are given on the introduction of technologies in the educational process of higher education to create a humanistic and educational social environment. It is emphasized that an important feature of globalization in the field of education is the development of its humanistic foundations, humanitarian consensus as a way of reconciling the values of different civilizations, the development of a dialogue of cultures.

Key words: humanization of higher education, information culture, principles of humanism, versatile personality development, personality oriented education, educational culture, globalization in the field of education.

На протяжении всей истории человеческого общества идеи гуманизма и теория гуманизации образования находились в непрерывном развитии. В современную эпоху – начало XXI века – эпоху обострения глобальных проблем человечества, связанных с его выживанием, традиции, идеи и принципы гуманистической теории приобретают особую актуальность, они стали необходимостью для каждого народа и человечества в целом.

На новом этапе развития цивилизации, обозначившем переход от индустриального к информационному обществу, особое внимание социологов и пе-

дагогов привлекла взаимосвязь культуры и образования. Общая культура, формируемая на всех ступенях образования (воспитание в семье, в дошкольных учреждениях, в системе общего образования и, наконец, в процессе получения профессионального образования), может стать основой гуманистического развития общества и высокой профессиональной культуры.

В информационном обществе появляются новые условия получения информации, сосуществование индивидов заменяется их сотрудничеством. Использование творческих возможностей людей, отмечает З.Г. Найденова, расширяет не только научно-технические возможности, но и порождает проблемы этического порядка: от ответственности за безопасность жизнедеятельности до преодоления глобального кризиса цивилизации [8].

При этом Е.А. Масяйкина замечает, что увеличение потока информации, с которым приходится иметь дело любому профессионалу, при усложнении содержания сообщений настоятельно требует обучения как уже сложившихся специалистов, так и студентов навыкам поиска и переработки больших массивов информации, то есть элементам информационной культуры [6]. Автор дает интересное определение информационной культуры специалиста любой отрасли, под которой она понимает потенциальную и реализуемую способность оперировать материальными и духовными ценностями в процессе профессиональной деятельности с целью удовлетворения неизбежно возникающих информационных потребностей.

Следовательно, в проблеме гуманизации образования необходимо выделить информационную культуру студента как будущего специалиста, формированию которой уделяется недостаточное внимание при обучении в высшей школе. Между тем, студенту вуза проще находить информацию по определенному словосочетанию в сети Интернет, чем читая и анализируя книги и учебные пособия в печатном или электронном варианте. Кроме информационной культуры необходимо формировать критическое мышление, позволяющее структурировать и синтезировать полученную информацию, сопоставлять факты и рассуждения различных авторов, описывающих одну проблему с различных точек зрения, то есть научить учиться.

В соответствии с вышесказанным, в решении задач гуманизации образования существует несколько подходов:

- приобщение учащихся к гуманитарным знаниям с целью преодоления узкой специализации в системе профессионального образования, формирования отзывчивости к эстетическим и культурным ценностям;

- гуманитаризация технических и естественнонаучных дисциплин на основе расширения знаний о человеке, обществе и их месте в жизни и профессиональной деятельности;
- интегральное понимание гуманизации, когда гуманные ценности проходят через всю систему общеобразовательной и профессиональной подготовки, формирование критического мышления и информационной культуры.

Главная цель образования – воспитание личности, воспитание человека. Это возможно в открытом обществе, которое начинается с открытости образования. Гуманистическая система образования начала XXI века, отмечает З.Г. Найденова, призвана обеспечить историческую преемственность поколений, сохранение, распространение и развитие национальной культуры, воспитание бережного отношения к историческому и культурному наследию, академическую мобильность обучающихся [8].

Рассматривая гуманизацию высшего образования как конструкт, следует отметить, что ее часто понимают как переориентацию на личностную направленность, как процесс и результат развития и самоутверждения личности и как средство ее социальной устойчивости и социальной защиты в условиях рыночных отношений (А.М. Новиков) [9]; процесс создания условий для самореализации, самоопределения личности студента, создание в вузе гуманитарной сферы, способствующей раскрытию творческого потенциала личности, формированию ценностных ориентаций и нравственных качеств с последующей их актуализацией в профессиональной и общественной деятельности (И.Б. Шитикова) [11]; совокупность идей и ценностей, утверждающих универсальную значимость человеческого бытия в целом и отдельной личности в частности (В.И. Горювая) [3]; процесс создания в учебном заведении среды, способствующей раскрытию творческих потенциалов личности обучаемого, формированию общественно значимых ценностей и нравственных качеств с последующей их актуализацией в профессиональной и общественной деятельности (Г.П. Габдуллин) [2]; методологический принцип организации процесса формирования из обучающегося не только профессионала в соответствующей области деятельности, но и человека культуры, обладающего лучшими человеческими качествами (творческими способностями, уважением к себе и другим людям, ответственностью, честностью, добротой и т.д.) (Е.Н. Шиянов); выявление связей и взаимодействий изучаемых дисциплин с общечеловеческой культурой (В.А. Мейдер) [7]; переориентацию на личностную направленность, воспитание человека профессиональной культуры, способ выразить конкретные цели и со-

держание обучения на языке развития личности, освоения основ человеческой культуры (А.М. Новиков) [9].

Подытоживая приведенные трактовки гуманизации высшего образования, следует отметить, что основным в обучении и воспитании студентов исследователи определяют принципы гуманизма, личностного и профессионального развития человека как наивысшей ценности. Ш.А. Амонашвили, В.И. Загвязинский и А.Ф. Закирова отмечают, что в гуманизме обнаруживается историческая роль высшего образования как фактора достижения гармонии, продуктивного взаимодействия будущего специалиста и окружающего его мира [1].

Современные проблемы гуманизации высшего образования освещаются в работах Е.В. Бондаревской [1]. Автор подчеркивает востребованность в научно-педагогической деятельности теоретических положений гуманной педагогики, отмечает гуманизирующий характер образования, наполнение его содержания культурными ценностями и смыслами. Рассуждая о содержании возможной программы гуманистического просвещения, И.В. Кудашова полагает его целью «... развить человека в человеке и заложить в него механизмы самореализации, саморазвития, саморегуляции и др., необходимые для становления самобытного образа личности...» [5].

Г.П. Габдуллин, исследующий проблему гуманизации высшего образования, отмечает, что значительное внимание уделяется разностороннему развитию личности, реализации личностно-ориентированного подхода к обучению. Личностно-ориентированное образование актуализирует приобщение студентов к миру идей, идеалов и ценностей, оптимизирует соотношение общепрофессионального (личностно-ориентированного) и специального (предметно-ориентированного) компонентов содержания обучения [2, 74].

Учитывая существующие подходы к изучению проблемы гуманизации высшего образования и ее составляющих в трудах различных исследователей, можно констатировать, что она предполагает:

- формулировку цели и содержания образования с опорой на такие понятия, как: «культура», «нравственная культура», «гуманитарная культура», «техническая культура» и т.д. (Е.В. Бондаревская [1], В.А. Мейдер [7] и др.);

- перевод «знаний» со стратегического на тактический уровень (Г.В. Шевцова);

- переход на концепцию открытого содержания образования, когда централизованно задается проект содержания, единый лишь в общих, основных компонентах (стандарте образования, типовой учебной документации), допус-

кающий возможность широкого варьирования учебного материала педагогом в его конкретизации (А.М. Новиков) [10].

Принимая во внимание сказанное, высшее образование можно рассматривать в качестве ретранслятора и транслятора не только общей, но и особой образовательной культуры. Совершенствование технологии их воздействия на будущих специалистов зависит, прежде всего, от утверждения гуманистических идей в теории и практике образования, способных привести ее к смене знаниевой парадигмы на парадигму личностно-ориентированную, личностно-смысловую (А.А. Караванов) [4].

По мнению З.Г. Найденовой, гуманизация образования XXI века – это социально-педагогическая система, высшей целью которой является создание, сохранение, совершенствование и реализация человеческого потенциала, определяющее цивилизационное развитие общества, на основе полученных знаний и выработанных умений, сформированных в ходе учения, характеристик свободной, духовно богатой, деятельной личности гражданина, способного обеспечивать высокое качество жизни для себя, своей страны и мирового сообщества в целом [8].

Данные трактовки позволяют рассматривать человека как высшую цель общественного развития, в процессе которого создаются необходимые условия не только для достижения им гармонии во всех сферах жизни, но и для полной реализации всех его субъективных потенциалов. С этих позиций изменяется представление о целях, содержании, формах и методах обучения и воспитания, эти педагогические понятия (категории) наполняются новым смыслом.

Учитывая вышесказанное, следует отметить, что процессы гуманизации и глобализации высшего образования, происходящие в современном обществе, затрагивают не только процессы обучения и воспитания студента, но и трансформируют его интеллектуальную, социально-коммуникативную, морально-ценностную сферу, формируют его мировоззрение и новые убеждения.

Важной чертой глобализации в сфере образования является развитие его гуманистических основ, гуманитарного консенсуса как способа согласования ценностей разных цивилизаций, развития диалога культур. Целью такого образования является воспитание человека как гражданина страны и мира с присущими ему качествами гуманности, толерантности, коммуникабельности, способности к творческому сотрудничеству и принятию общечеловеческих ценностей.

В связи с этим стратегия современного высшего образования направлена на предоставление возможности всем учащимся проявить свой творческий потенциал, получить профессию и реализовать жизненные планы, так как гло-

бальные проблемы человечества могут быть решены только высоконравственными грамотными специалистами (З.Г. Найденова) [8].

Поэтому высшей школе следует сосредоточиться на подготовке специалистов с высоким интеллектуальным потенциалом, с морально-нравственными идеалами, согласующимися с гуманитарными принципами общества, гуманистическим подходом к любой деятельности и взаимодействию, способных быстро ориентироваться в информационном пространстве, обладать аналитическим умом, иметь гражданскую позицию, уметь аргументировано отстаивать свое мнение, реализовать себя в профессии, в общественной и личной жизни. Для этого необходимо выстроить систему образовательно-воспитательного и социально-гуманитарного развития, организовать субъект-субъектное взаимодействие в системе «преподаватель-студент», привлекать студентов к участию в различных мероприятиях и социальных проектах, заниматься волонтерством, самоуправлением в студенческой среде, поддерживать инициативу и познавательный интерес студентов, способствовать реализации их потенциала в научной деятельности.

Библиографический список

1. Бондаревская, Е.В. Парадигма как методологический регулятив педагогической науки и инновационной практики / Е.В. Бондаревская // Педагогика. – 2007. – № 6. – С. 3–10.
2. Габдуллин, Г.П. Личностно-ориентированное педагогическое образование / Г.П. Габдуллин // Высшее образование в России. – 2004. – № 9. – С. 73–75.
3. Горовая, В.И. Гуманитаризация образования и профессиональная культура специалиста: монография / В.И. Горовая, С.И. Уляев. – М.: Народное образование, 2004. – 131 с.
4. Караванов, А.А. Гуманизация образования: исторический экскурс / А.А. Караванов, И.Ю. Устинов // Гуманитарные проблемы военного дела. – Новосибирск, 2017. – № 3 (12). – С. 179–184.
5. Кудашова, И.В. Информационная культура и кризис системы образования / И.В. Кудашова // Современный гуманизм: проблемы и перспективы. – Иркутск: Изд-во Иркут. гос. ун-та, 2004. – С. 346–362.
6. Масяйкина, Е.А. Гуманизация профессионального педагогического образования как фактор формирования информационной культуры личности / Е.А. Масяйкина // Современные научные исследования. – 2012. – № 6 (3). – С. 28–33.

7. Мейдер, В.А. Концепция гуманизации и гуманитаризации образования: сущность, направления, проблемы / В.А. Мейдер. – Волгоград: Изд-во Волгоград. гос. ун-та, 1998. – 60 с.
8. Найденова, З.Г. Инновационное развитие региональной системы образования: гуманистический подход: автореф. дис.... д-ра пед. наук / З.Г. Найденова. – Санкт-Петербург, 2010. – 40 с.
9. Новиков, А.М. Проблемы гуманизации профессионального образования / А.М. Новиков // Педагогика. – 2000. – № 9. – С. 3–10.
10. Новиков, А.М. Российское образование в новой эпохе / А.М. Новиков. – Чебоксары: Изд-во Чуваш. ун-та, 2001. – 264 с.
11. Шитикова, И.Б. Проблемы гуманизации и гуманитаризации образования в технических университетах России (в процессе профессиональной подготовки дизайнеров / И.Б. Шитикова // Современные наукоемкие технологии. – 2007. – № 1. – С. 46–47.

А.В. Винеvская, А.В. Белогура, Ю.М. Порохина

ПРОБЛЕМЫ ТЬЮТОРСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ В ИНКЛЮЗИВНОМ ОБРАЗОВАНИИ

Аннотация. В статье рассматривается возможность обеспечения тьюторского сопровождения в инклюзивном образовании, дается определение понятий «тьютор», «тьюторское сопровождение», представлены компоненты, модели и проблемы тьюторского сопровождения в инклюзивном образовании. В статье обозначается проблема сопровождения тьютора в образовательном процессе для любой категории обучающихся с особыми образовательными потребностями. Также даются рекомендации, которые раскрывают суть деятельности тьютора, и условия, которые необходимо обеспечить для успешного взаимодействия тьютора и ребенка с особыми образовательными потребностями.

Ключевые слова: тьютор, тьюторское сопровождение, проблемы тьюторского сопровождения, инклюзивное образование, инклюзия.

A.V. Vinevskaya, A.V. Belogura, Yu.M. Porokhina

PROBLEMS OF TUTOR SUPPORT IN INCLUSIVE EDUCATION

Abstract. The article considers the possibility of providing tutor support in inclusive education, defines the concepts of "tutor", "tutor support", presents the com-

ponents, models and problems of tutor support in inclusive education. The article identifies the problem of tutor support in the educational process for any category of students with special educational needs. Recommendations are also given that reveal the essence of the tutor's activity and the conditions that must be provided for the successful interaction of the tutor and a child with special educational needs.

Key words: tutor, tutor support, problems of tutor support, inclusive education, inclusion.

Системные изменения, которые происходят в российском образовании, в частности, в инклюзивной практике, способствуют обеспечению равных прав и доступности образования для детей с особыми образовательными потребностями и имеющими ограниченные возможности здоровья (ОВЗ). Все больше таких детей обучается в общеобразовательных учреждениях, так как получить образование и лучше адаптироваться к жизни ребята смогут в среде типично развивающихся сверстников, на которых данная модель обучения также может оказать положительное воздействие. Сопровождение тьютора для ребенка с ОВЗ является зачастую необходимым условием инклюзивного образования. Следовательно, особо актуальной становится вопрос подготовки тьютора для любой категории обучающегося с ОВЗ [3].

Для этого, во-первых, необходимо актуализировать используемые понятия «тьютор», «тьюторское сопровождение», во-вторых, раскрыть содержание сопровождения тьютора для любой категории обучающихся с ОВЗ.

Тьютор определяется как специалист, который способствует реализации условий для успешного обучения ребенка с особыми образовательными потребностями. На тьютора в инклюзивном образовании возлагается задача: помочь детям с ОВЗ адаптироваться в группе детей, школьном классе. В профессиональные компетенции деятельности тьютора входят следующие: «создание условий для полноценной и качественной жизни человека со специальными нуждами в рамках нового образовательного пространства» [1, 14].

Ряд авторов – К.Г. Багдужева, С.Г. Валиева, Т.М. Ковалева, А.А. Теров в своих исследованиях отмечают, что в обязанности тьютора входит не только сопровождение дошкольника или школьника в образовательном пространстве, но и работа с семьей, создание вокруг ребенка с особыми потребностями социальной среды, способствующей формированию толерантности. В исследованиях этих авторов подчеркивается, что работу необходимо проводить со всеми специалистами, с которыми взаимодействует ребенок с ограниченными возможностями здоровья, и только совместная работа всех участников, осуществ-

ляющих инклюзивное образование ребенка с ОВЗ, даст эффективный результат и успешную адаптацию воспитанника в современном социуме [1; 2; 5;7].

Острая необходимость решения вопроса взаимодействия специалистов, педагога и тьютора вызвана необходимостью единого подхода в инклюзивном обучении ребенка с ОВЗ. Однако зачастую наблюдается ситуация, когда в школьной среде существует разобщенность, специалисты не взаимодействуют между собой, программы коррекционной работы не согласуются, а деятельность тьютора как специалиста сводится лишь к сопровождению ребенка с ОВЗ. Таким образом, есть необходимость видеть в тьюторе не только специалиста, сопровождающего ребенка, но и саму деятельность тьютора рассматривать как общий процесс системного специфического воздействия на ребенка с особыми образовательными потребностями, а само сопровождение представлять как процесс, в который будут включены педагоги, специалисты коррекционного профиля, служба психолого-педагогической поддержки школы.

Поставленные вопросы поднимаются в работах С.Г. Велиевой, М.Д. Гасановой, С.А. Аминтаевой. Авторы указывают на то, что «тьюторское сопровождение рассматривается как особая технология организации учебного процесса, которая осуществляется в индивидуальной форме, в результате чего происходит выявление особенностей развития познавательных возможностей и интересов, намечаются пути реализации поставленных образовательных целей» [2, 19].

Таким образом, сопровождение тьютором детей с ограниченными возможностями здоровья представляется как комплексное педагогическое сопровождение ребёнка с ОВЗ, включающее обеспечение комфортных и благоприятных условий обучения, меры по сопровождению и междисциплинарного взаимодействия специалистов.

В современных педагогических исследованиях предложены модели сопровождения ребенка с особыми образовательными потребностями и ограниченными возможностями здоровья. Так, исследователем Т.М. Ковалевой предложены следующие модели тьюторского сопровождения:

1. Экспертная модель, когда дети и их родители направляются к тьютору для решения какой-либо возникшей проблемы.

2. Опекунская модель. В данной модели тьюторская деятельность осуществляется за ребенком с ОВЗ на всем периоде его обучения.

3. Модель, реализуемая в группе детей, когда работа ведется в инклюзивной группе как с детьми с особыми образовательными потребностями, так и с

детьми с нормальным развитием. В рамках данной модели работа может вестись не только с детьми, но и с их родителями и другими педагогами.

4. Секционно-групповая модель. При такой деятельности происходит тьюторское сопровождение несколькими профессионалами [5, 159].

Однако специалистам, выполняющим функцию тьютора, всегда надо помнить о том, что деятельность тьютора для отечественной педагогики и для образовательного процесса является привнесённой, пока ещё чуждой, связанной с общемировыми явлениями, такими, например, как инклюзивное образование.

В связи с чем возникает вопрос о формировании специфических навыков тьютора, которые он будет использовать для обучения и социализации воспитанников. В частности, тьютор должен владеть специфическими стратегиями обучения детей с ограниченными возможностями здоровья и работой над установлением сотрудничества и построением иерархии мотивационных стимулов [4]. Эти стратегии были разработаны в рамках направления АВА-терапии, основы которой также должны составлять базовые компетенции тьютора.

В разрезе выявленных профессиональных задач в деятельности тьютора мы обобщили рекомендации, которые позволят понять как суть деятельности тьютора, так и условия, которые необходимо обеспечить для успешного взаимодействия тьютора и ребенка с ОВЗ.

1. Сделайте общение с вами интересным для ребенка. Примерно 75% совместно проведенного времени следует уделить играм и веселой деятельности, которая нравится ребенку.

2. Сократите требования, указания и просто комментарии – будьте немногословны, используйте речь для похвалы. В течение дня давайте легкие задания в контексте ситуации (дай руку, подойди ко мне, садись, обними, поцелуй) и всегда поощряйте их выполнение.

3. Предоставляйте безусловные поощрения. Делайте подарки – дайте игрушку «просто так», внезапно. Не требуйте ничего взамен.

4. Одной из задач специалистов и семьи (на постоянной основе) является поиск поощрений для ребенка. Поощрений, которые в будущем будут выступать в качестве усилителей во время занятия. Поиск поощрений – важный, долгий и трудный процесс. Иногда ребенка могут заинтересовать совершенно неожиданные вещи, например, атласная ленточка на палочке или обруч с привязанными колокольчиками.

5. Мотивация ребенка не постоянна. Поиск новых поощрений требует постоянной работы. Не переживайте, если поначалу большая часть времени заня-

тия будет уходить на поиск и тестирование мотивационных стимулов – это важная подготовительная часть работы, которая обеспечит успех выполнения остальных пунктов.

6. Установление руководящего контроля. Установление руководящего контроля – важное условие для успешной социализации и обучения.

В качестве заключения отметим, что тьюторство – это, во-первых, деятельность, которая требует постоянного обучения новым профессиональным навыкам и компетенциям, во-вторых, деятельность, которая требует проектирования процесса сопровождения ребенка с особыми образовательными потребностями в конкретных условиях той образовательной среды, где находятся тьютор и его воспитанник, в-третьих, деятельность тьютора связана с тесным взаимодействием с другими специалистами коррекционного профиля и семьей, в-четвертых, тьютор – это специалист, который, определяя зону ближайшего развития ребенка с ОВЗ, проектируя образовательный маршрут ребенка, способствует формированию инклюзивной образовательной политики организации.

Библиографический список

1. Багдужева, К.Г. Специфика деятельности тьютора в инклюзивном пространстве в контексте нового профессионального стандарта / К.Г. Багдужева // Мир науки, культуры, образования. – 2017. – № 2. – С. 14–21.
2. Велиева, С.Г. Проблемы тьюторского сопровождения в современном образовании / С.Г. Велиева, М.Д. Гасанова, С.А. Аминтаева // Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Психолого-педагогические науки. – 2016. – № 3. – С. 19–23.
3. Виневская, А.В. Включение детей с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательную среду муниципальной школы / А.В. Виневская // Матрица научного познания. 2021. № 8-1. С. 180-184.
4. Виневская, А.В., Буршит, И.Е. К вопросу об обучении детей с особыми образовательными потребностями / А.В. Виневская, И.Е. Буршит // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2021. – № 10 (163). – С. 97–101.
5. Ковалева, Т.М. О деятельности тьютора в современном образовательном учреждении / Т.М. Ковалева // Организация тьюторского сопровождения в образовательном учреждении: содержание, нормирование и стандартизация деятельности тьютора. – 2009. – № 1. – С. 159–164.

6. Матасов, Ю.Т. Тьютерское сопровождение в структуре инклюзивного образования / Ю.Т. Матасов, А.А. Богданова // Специальное образование. – 2015. – № 1. – С. 163–170.
7. Теров, А.А. К вопросу о моделях тьютерского сопровождения в образовательном учреждении / А.А. Теров // Перемены. – 2018. – № 3. – С. 37–47.

А.В. Винеvская, А.В. Белогура, Ю.М. Порохина

СОЦИАЛЬНАЯ АДАПТАЦИЯ ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА В ИНКЛЮЗИВНОМ ШКОЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

Аннотация: В статье рассматривается вопрос социальной адаптации детей с расстройствами аутистического спектра (РАС) в инклюзивном школьном пространстве. Обозначены основные этапы социальной адаптации ребенка с расстройствами аутистического спектра, выделены когнитивные, речевые и эмоционально-волевые нарушения, которые могут препятствовать социализации ребенка с РАС, предложен алгоритм введения ребенка с РАС в общеобразовательный класс.

Ключевые слова: социальная адаптация, инклюзия, расстройства аутистического спектра, инклюзивная образовательная среда

A.V. Vinevskaya, A.V. Belogura, Yu.M. Porokhina

SOCIAL ADAPTATION OF CHILDREN WITH A DISORDER SELFISH SPECTRUM IN INCLUSIVE SCHOOL SPACES

Abstract. The article deals with the issue of social adaptation of children with autism spectrum disorders in an inclusive school space. The main stages of social adaptation of a child with autism spectrum disorders are outlined, cognitive, speech and emotional-volitional disorders that can hinder the socialization of a child with autism spectrum disorders are highlighted, an algorithm for introducing a child with autism spectrum disorders to a general education class is proposed.

Key words: social adaptation, inclusion, autism spectrum disorders, inclusive educational environment

Рассматривая вопрос приоритетности задач, которые ставит перед собой школа в обучении и воспитании детей с РАС, с уверенностью можно выделить одну из главных – формирование жизненных компетенций, то есть подготовка таких детей к самостоятельной независимой жизни [8]. Это значит, что в обучении детей с РАС упор необходимо делать на овладение компетенциями, которые включают навыки взаимодействия с другими людьми, обслуживание себя, способность ориентироваться в различных жизненных ситуациях [6].

Дети с РАС имеют множество различных нарушений, которые связаны с трудностями в коммуникации и социальной адаптации, которые чаще всего описываются учеными, как социальная «неуклюжесть». Эти трудности тормозят процесс социализации детей с расстройствами аутистического спектра в обществе, усвоение ими социальных норм и правил, умение находиться, действовать и жить в системе социальных отношений [7].

Умение общаться, сформированные коммуникативные навыки для ребенка с РАС являются наиболее важными на пути к успешной социальной адаптации. Способность ребенка с расстройствами аутистического спектра ориентироваться в различных видах социальных отношений, в которые ребенок с РАС включен через его ближайшее окружение, является важным моментом в его успешной социальной адаптации, что само собой очевидно [4].

В значительной степени от социального окружения, в которое включен ребенок с РАС, зависит овладение основными когнитивными функциями, речью, формирование познавательной активности. У него формируются новые знания, умения, собственные убеждения, ценности и его личностная позиция к происходящим событиям.

В связи с этим уточним понятие «социализация». Социализация – это сложный и неоднозначный процесс, при помощи которого происходит приобщения человека к социальному миру, целенаправленное обучение нормам поведения в социальном обществе и их усвоение, понимание своей ответственности при выполнении различных социальных ролей [5].

Движущими силами, способствующими успешной социализации, можно считать среду, прежде всего, школьное инклюзивное пространство, в котором происходит не только закрепление социальных норм, но и формирование правильного положительного взаимодействия с детьми и взрослыми.

Мы рассматриваем социальную адаптацию детей с расстройствами аутистического спектра в школьном инклюзивном пространстве как специально организованный непрерывный образовательный процесс, направленный на то, чтобы ребенок с РАС приспособился к условиям социальной среды через усво-

ение им правил и норм поведения, принятых в обществе, реализацию его творческого потенциала и развития ведущего вида деятельности. Дети с аутизмом, с точки зрения социальной адаптации, являются наиболее проблемными из-за ограниченности их адаптивных возможностей.

Выделим основные этапы социальной адаптации ребенка с РАС:

1. Процесс первичного узнавания окружающей среды, сенсорная адаптация к запахам, шумам, цвету помещения, взаимодействие ребенка с окружающими предметами и другими людьми.

2. Вхождение ребенка в окружающую среду может вызывать у него отрицание на уровне психологического неприятия новых условий. Появляются различного рода разногласия между участниками взаимодействия. У ребенка могут возникнуть трудности в организации собственного поведения в различных ситуациях, он может отвергать помощь и поддержку сверстников и взрослых.

3. Принятие сенсорных условий, а также правил, норм, традиций, требований нового для него окружения. Процесс адаптации может продолжаться в течение длительного времени и иногда достигает календарного года.

4. Полное сенсорное и психологическое привыкание к новым социальным условиям.

Какие когнитивные, речевые и эмоционально-волевые нарушения будут препятствовать социализации ребенка с РАС?

1. Сложности в ситуациях взаимодействия.

2. Низкий уровень сформированности социальных навыков, что затрудняет включение в ситуацию общения, трудности понимания контекст ситуации.

3. Неудачи в общении, которые вызывают у детей с РАС негативные чувства – агрессию, самоагрессию, тревожность, стрессы.

4. Трудности в проявлении эмпатии [3].

Обозначенные выше особенности адаптации и нарушения развития ребенка с РАС требуют специальной организации деятельности и комплексного сопровождения в школьной среде. Поэтому важно включить такого ребенка в учебную деятельность совместно с другими детьми. Учебная деятельность является одним из условий успешной социальной адаптации, которая позволит стать ему полноценным участником в жизни школьного сообщества, раскрыть свои способности.

Далее предложим алгоритм введения ребенка с РАС в класс. В вопросах включения ребенка с аутизмом в общеобразовательный класс, в коллектив класса основная роль отводится педагогу – учителю класса. Именно он создает детский коллектив, способствует включению в него ребенка с расстройствами

аутистического спектра. Первое, с чего начинает учитель, – это помощь ребенку с РАС в знакомстве с одноклассниками. Для того, чтобы это произошло плавно, необходимо, чтобы учитель провел определенную подготовительную работу.

1. Учителю необходимо заранее познакомиться с ребенком и его семьей, получить от родителей и специалистов необходимые сведения о ребенке и его нарушении развития. В процессе знакомства целесообразно изучить документы, в которых указано, как было организовано обучение ребенка до школы или в другом образовательном учреждении, уточнение особенностей его развития, сильных и слабых сторон личности, специфические интересы и увлечения ребенка. Учителю важно составить собственное впечатление о ребенке с РАС, самому пообщаться с ним и определить, насколько хорошо он понимает своего будущего ученика и насколько хорошо ученик понимает учителя и воспринимает его.

2. До начала учебного года необходимо провести родительское собрание, на котором сообщить, что в классе будет обучаться ребенок с расстройствами аутистического спектра, познакомить родителей с историей развития ребенка, подчеркнуть, что благодаря большой проделанной работе, усилиям близких, специалистов и труду самого ребенка, он по уровню общего и речевого развития незначительно отстает от сверстников, Важно дать ребенку шанс обучаться вместе со сверстниками в классе.

3. Объяснить обучающимся класса, с какими проблемами сталкивается ребенок с РАС.

4. Рассказать будущим одноклассникам ребенка о его достижениях. Если дети будут знать о нем достаточно, они с готовностью откликнутся на просьбы учителя о помощи и поддержке. Известно, что отношение одноклассников к ребенку с РАС зависит от отношения, которое изначально демонстрируется взрослым, и если учитель не выделяет его среди всех детей класса, организует взаимодействие на уроке, на перемене, то и в коллективе класса будут формироваться доверительные, поддерживающие отношения [2].

В процессе организации работы на уроке ребенок нуждается в контроле взрослого, поэтому необходимо:

- включать ребенка в активную работу;
- осуществлять контроль над тем, насколько ребенок понимает или не понимает изучаемый материал;
- во время обсуждения темы повторять обобщающие высказывания;

- адаптировать изучаемый материал, чтобы ребенок выполнял тот же вид работы, что и весь класс;

- изменить процедуру проведения проверочных, контрольных работ, например, увеличить время, изменить инструкции к заданиям;

- взаимодействовать специалистам сопровождения с целью отслеживания образовательного маршрута ребенка.

Необходимо сказать и о значении участия ребенка с РАС во всех видах школьной деятельности, не только образовательной, но и воспитательной, освоении программ дополнительного образования (кружки, секции, творческие объединения, участие в возможных внеклассных мероприятиях с учетом его психофизического здоровья и особенностей в развитии). В такой ситуации, когда ребенок с РАС включен в инклюзивное образовательное пространство, он сможет осознать себя успешным в различных видах деятельности, и этот фактор будет определяющим в их социальной адаптации.

Библиографический список

1. Багаугова, А.Ф. Социально-психологическая адаптация детей с расстройствами аутистического спектра в современном обществе // Научные труды магистрантов и аспирантов: сборник научных трудов. – Нижневартовск, 2019. – С. 119–122.
2. Гиндин, Е.М. Социализация и обучение детей аутистов среднего и низкого уровня на базе школы "Магшимим" в Иерусалиме (Израиль) / Педагогическое образование: новые вызовы и цели: VII международный форум по педагогическому образованию: сборник научных трудов. – Казань, 2021. – С. 232–236.
3. Дианова, В.И. Роль социализации в системе помощи детям-сиротам с ограниченными возможностями здоровья / В.И. Дианова // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2008. – № 5. – С. 53–56.
4. Мамохина, У.А. Особенности социальной адаптации у детей и подростков с расстройствами аутистического спектра (РАС) различной этиологии [Текст] / У.А. Мамохина // Современные проблемы науки и образования. – М. – 2015. – № 1–2. – С. 15.
5. Мудрик, А.В. Социальная педагогика: учебник для студ. пед. вузов / под ред. В.А. Слостенина. – 3-е изд., испр. и доп. – М.: Издательский центр «Академия», 2000. – 200 с.
6. Рулгаева, З.Р., Турлуева, А.И. Социальная адаптация детей с аутизмом // Фундаментальные основы инновационного развития науки и технологичес-

кого образования: материалы всероссийской научно-практической конференции. – Махачкала, 2020. – С. 27–31.

7. Скробкина, О.В. Проблемы социальной адаптации детей с синдромом детского аутизма/Аутизм и нарушения развития, 2009. – Т. 7. – № 2. – С. 21-26.
8. Формирование жизненных компетенций у обучающихся с расстройствами аутистического спектра [Текст]: методическое пособие / под общ. ред. А.В. Хаустова. – М.: Изд-во ФРЦФГБОУ ВО МГППУ, 2016. – 57 с.

А.В. Винеvская, Т.В. Третьякова, О.Ю. Кочкина

РЕСУРСНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩЕЙ ТЕХНОЛОГИИ В.Ф. БАЗАРНОГО КАК МЕХАНИЗМ РЕАЛИЗАЦИИ ИНКЛЮЗИВНОЙ ПРАКТИКИ

Аннотация. В статье описано использование здоровьесберегающей технологии В.Ф. Базарного в инклюзивной практике, используемой в общеобразовательной школе. Охарактеризован механизм использования технологии В.Ф. Базарного в инклюзивном образовании.

Ключевые слова: инклюзивное образование, обучающиеся с ОВЗ, инклюзивная практика, технология В.Ф. Базарного.

A.V. Vinevskaya, T.V. Tretyakova, O.Y. Kochkina

RESOURCE POTENTIAL OF V.F. BAZARNY'S HEALTH-SAVING TECHNOLOGY AS A MECHANISM FOR IMPLEMENTING INCLUSIVE PRACTICE

Abstract. The article describes the use of V.F. Bazarny's health-saving technology in inclusive practice used in secondary schools. The mechanism of using V.F. Bazarny's technology in inclusive education is characterized.

Key words: inclusive education, students with disabilities, inclusive practice, technology of V.F. Bazarny.

Доктор медицинский наук, профессор В.Ф. Базарный разработал эффективную технологию, в которой системно соединены здоровьесберегающие и педагогические методики, органично соединяющие движение и учебный про-

цесс, наполняющие этот процесс чувственной составляющей, моторной, эмоциональной и творческо-поисковой активностью. Именно эти составляющие стали отправной точкой при выборе технологии, на основе которой выстроена образовательная деятельность в одном из первых классов МАОУ «Школа 96 Эврика-Развитие имени Михаила Васильевича Нагибина» города Ростова-на-Дону. В данном классе обучаются дети с расстройствами аутистического спектра (РАС), имеющие цензовые варианты адаптированной образовательной программы.

Чем же вызвано предпочтение использования технологии В.Ф. Базарного в обучении детей с РАС? Специфика обучения детей с РАС в условиях отдельного (коррекционного) класса заключается в том, что оно будет эффективно только в случае, если будут созданы условия, направленные на развитие социальной коммуникации и взаимодействия, учитывающие естественные потребности в движении и смене динамических поз ребенка, в структурировании и организации жизнедеятельности в предсказуемом понятном пространстве.

Родители и педагоги, работающие с детьми с РАС, знают сильные стороны, на которые можно опираться в образовательной деятельности. Это:

- способность хорошо воспринимать конкретные понятия, правила и последовательности;
- наличие развитой долговременной памяти;
- навыки визуального мышления;
- предельная концентрация (при выполнении нравящейся ребенку работы);
- навыки ориентации в пространстве [6].

Эти особенности детей с РАС используются в образовательной деятельности, выстраиваемой на основе технологии В.Ф. Базарного.

Образовательное пространство класса разделено на функциональные зоны:

- зона обучения, где сидят за партами, служит для организации образовательной деятельности с использованием диалога с обучающимися, монолога учителя, показа, инструкций, объяснений, демонстраций;
- зона обучения, где стоят за партами-конторками, служит для организации образовательной деятельности, для которой используются письменные формы работы, требующие сосредоточения, снятия статического напряжения с мышц плечевого пояса, спины, перераспределения мышечной нагрузки;
- зоны обучения, где используются сенсорные кресты и экологическое панно служат для введения игрового компонента на уроке и позволяют проводить динамическое обучение, что особенно актуальной для детей РАС;

- зона снятия сенсорной нагрузки, где есть офтальмотренажер и бегущие огни, позволяют создать условия для сенсорного насыщения, профилактики близорукости и дальности зрения, формированию самоконтроля [5].

Здоровьесберегающая технология В.Ф. Базарного, как никакая другая, подходит для снятия статической и интеллектуальной нагрузки, так как любое занятие организуется как интегрированное, а форма его организации – это игра, путешествие, которое учитывает все особенности психологии детей с РАС.

Заповедь Базарного «Не усади!» предполагает движение, поэтому педагог класса проводит образовательную деятельность обучающихся с РАС в режиме смены динамических поз. Часть времени дети проводят стоя: они могут слушать, рассматривать удаленные предметы, другую часть времени – сидя, тем самым сохраняется и укрепляется позвоночник, формируется осанка. Вначале на этапе адаптации к данной технологии дети могут стоять не более 3–5 минут, затем длительность постепенно увеличивается до половины урока [1].

В.Ф. Базарный писал: «Движение – это воздух, а без воздуха мы задыхаемся», поэтому организация деятельности в режиме постоянного движения позволяет развивать у обучающихся с РАС зрительно-моторную реакцию, в частности ориентацию в пространстве, создать условия для проявления индивидуальных и возрастных особенностей, сформировать атмосферу доверительного отношения, в наибольшей степени служит оптимальному общему развитию каждого ребенка [2].

Режим «динамической смены поз» повышает общую сопротивляемость организма к инфекционным заболеваниям, обеспечивается оптимальное функциональное состояние сердечно-сосудистой системы организма, стабилизируются процессы возбуждения и торможения в центральной нервной системе. Данный режим оказывает благотворное влияние на следующие факторы: поддержание физической, психической активности умственной сферы; имеет высокие показатели физического развития здоровья; повышается иммунная система; улучшаются ростовые процессы; развивается координация всех органов (зрительно-ручной, телесно-координаторной, психоэмоциональной); снижается степень низкой склоняемости головы. «Никакой преграды глазу!» – еще один принцип В.Ф. Базарного [2].

Зрение – самый мощный источник наших знаний о внешнем мире, одно из наиболее сложных, удивительных и прекрасных свойств живой материи, поэтому глаза заслуживают исключительного внимания и бережного отношения. Сохранить зрение, научить ребенка рационально им пользоваться – важнейшая

задача. «Обязательным условием является проведение зрительной гимнастики в сочетании с двигательной активностью, особенно в формах организации деятельности обучающихся с РАС, имеющих монотонный характер и предполагающих большую зрительную нагрузку (рисование, письмо, чтение и др.)» [3].

Использование упражнений на зрительную координацию оказывает благоприятное влияние на развитие зрительно-моторной реакции, на скорость ориентации в пространстве. Применение данных упражнений в работе с обучающимися с РАС развивает у них зрительно-двигательную поисковую активность, зрительно-ручную и телесную координацию, снимает напряжение, психическую утомляемость и избыточную нервную возбудимость. Для разминок и упражнений на зрительную координацию используются схемы зрительных траекторий.

Упражнения на мышечно-телесную координацию организуются в режиме движения наглядного материала, постоянного поиска и выполнения активизирующих внимание детей заданий. «Всевозможные карточки могут оказаться в любой точке кабинета на экологическом панно, сенсорных крестах. Дети ищут их, тем самым переключают зрение с ближнего на дальнее расстояние, и наоборот. Многофункциональное экологическое панно расширяет зрительные горизонты, развивает творческое воображение, целостное восприятие и познание мира» [4]. Эргономическая мебель с наклонной поверхностью – парты-конторки – обеспечивают оптимальный физиолого-эргономический режим ребенка, а напольные конторки и массажные коврики обеспечивают оптимальный режим ребенка в условиях сохранения телесной вертикали.

Учебный процесс для ребенка с РАС всегда должен строиться с опорой на позитивный опыт. Это помогает педагогу вовремя оказать поддержку, спланировать стратегии своего взаимодействия с каждым ребенком. Использование технологии В.Ф. Базарного позволяет учитывать особые образовательные потребности обучающихся с расстройствами аутистического спектра, выстраивая процесс обучения с опорой на все сильные стороны ребенка, на которые можно опираться в образовательной деятельности. Это позволяет эффективнее строить учебный процесс и снизить риск развития дисфункционального поведения.

Библиографический список

1. Базарный, В.Ф. Здоровье и развитие ребенка: экспресс-контроль в школе и дома. – М., 2005. – 176 с.

2. Базарный, В.Ф. Нервно-психическое утомление учащихся в традиционной школьной среде. – Сергиев Посад, 1995.
3. Винеvская, А.В. Обеспечение особых образовательных потребностей ребенка как феномен современного детства в транзитивном обществе // Проблемы детства в фокусе междисциплинарных исследований. – Ростов-на-Дону, 2020. – С. 292–302.
4. Винеvская, А.В., Девтерова, Л.Н., Груздова, И.Ю., Литвинова, Н.Ю., Пытина, В.М., Третьякова, Т.В. Использование педагогического дизайна в организации образовательной среды для обучающихся с расстройством аутистического спектра // International Conference on Business Economics, Management, Engineering Technology, Medical and Health Sciences. USA, Morrisville, 2021. – С. 52–59.
5. Винеvская А.В., Ткачук О.В., Выдрина Л.А., Солдатенко А.П. Мониторинг формирования жизненных компетенций у детей с ОВЗ в условиях реализации стандартов образования // Педагогическая диагностика: история, теория, современность: материалы Всероссийской научной конференции Таганрогского института имени А.П. Чехова (филиала) ФГБОУ ВО "Ростовский государственный экономический университет (РИНХ)" / отв. ред. О.А. Кочергина [Электронный ресурс]. – Ростов-на-Дону: Издательско-полиграфический комплекс РГУЭ (РИНХ), 2020.
6. Довбня, С., Морозова, Т., Залогина, А., Монова, И. Дети с расстройствами аутистического спектра в детском саду и школе: практики с доказанной эффективностью. – СПб.: СЕАНС, 2018.

О.А. Курилкина, Е.Н. Цветкова, А.А. Абрамян

**НЕЗАВИСИМАЯ ОЦЕНКА КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ
КАК ПЕРСПЕКТИВНЫЙ ОБЩЕСТВЕННЫЙ МЕХАНИЗМ
КОНТРОЛЯ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ**

Аннотация. Происходящие в нашей стране социально-экономические реформирования потребовали пересмотра отношения к координационной деятельности во всех сферах жизни человека, в том числе в образовании. Независимая оценка качества образования – один из вероятных путей процесса формирования института общественного контроля в сфере образования. Авторы

рассматривают нормативно-правовые вопросы контролирования качества образования, рассматривают допустимую вероятность участия общественности в управлении и оценке качества образования.

Ключевые слова: качество, образование, общественный контроль, независимая оценка, некоммерческие организации.

О.А. Kurilkina, E.N. Tsvetkova, A.A. Abrahamyan

INDEPENDENT ASSESSMENT OF THE QUALITY OF EDUCATION AS A PROSPECTIVE PUBLIC CONTROL MECHANISM

Abstract. The socio-economic transformations taking place in our country demanded a revision of the attitude towards managerial activity in all spheres of human life, including education. An independent assessment of the quality of education is one of the possible ways of developing the institution of public control in the field of education. The authors investigate the regulatory and legal issues of quality control in education, consider the possibilities of public participation in the management and assessment of the quality of education.

Key words: quality, education, public control, independent assessment, non-profit organizations.

Одна из форм общественного контроля, которая реально работает в актуальной на сегодня системе образования Российской Федерации, – это независимая оценка качества образования. Усовершенствование этой формы общественного контроля, то есть организация комплексной независимой оценки деятельности организаций образования, качества предоставляемых ими услуг – одно из актуальных направлений государственной политики в области образования.

Введение новых федеральных образовательных стандартов значительно расширило потенциальную вероятность участия общественности в управлении и оценке качества образования. В этом случае субъектами контроля могут быть общественные и общественно-профессиональные объединения, негосударственные некоммерческие организации, отдельные эксперты [27]. Усовершенствование и актуальность независимой оценки качества образования в последнее время определяется активной деятельностью и активной позицией самих образовательных организаций, их желанием и заинтересованностью в повышении качества предоставляемых образовательных услуг.

Основным документом, регулирующим проведение независимой оценки качества образования, является Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации». Однако в этом документе не раскрывается понятие данной формы общественного контроля, а правовой механизм его организации представлен только путем описания цели субъектов, которые имеют право самостоятельно оценивать качество образования и права самой организации.

В статье 95 Федерального закона № 273-ФЗ сказано, что независимая оценка качества образования направлена на получение сведений об образовательной деятельности, о качестве подготовки обучающихся и реализации образовательных программ [3]. Данная общественная оценка проводится в двух направлениях:

- 1) независимая оценка качества подготовки обучающихся;
- 2) независимая оценка качества условий организации образовательной деятельности учреждений, осуществляющих образовательную деятельность.

Соответственно, независимая оценка качества образования направлена на определение соответствия образования потребностям заинтересованных сторон:

1. Потребности людей, то есть лиц, которые выступают прямыми потребителями образовательных услуг. Результаты независимой оценки смогут поспособствовать не только в выборе образовательной организации, но и в образовательных программах, соответствующих индивидуальным возможностям и потребностям обучающегося, в определении уровня усвоения результатов обучения программы;

2. Потребности юридических лиц. Результаты общественного контроля при определении качества реализации образовательных программ являются основным материалом для возможных (при необходимости) корректировок этих программ;

3. Потребности учредителей, общественных объединений и др. Результаты общественного контроля могут стать основой для разработки и реализации плана развития образовательной организации с целью повышения ее конкурентоспособности как на российском, так и на международном рынках, а также повысить качество реализуемых ими образовательных программ [9, 527–530].

Объектами независимой оценки качества образования могут быть не только составляющие образовательного процесса, но и государственные органы, управляющие образованием.

Название данной форме общественного контроля дано независимостью контролирующего органа, так как оценка качества образования в этом случае осуществляется внешними организациями и экспертами, независимыми и не

имеющими отношения к его деятельности [23, 39–41]. Это обстоятельство способствует объективности оценки организации.

Сами участники образовательных отношений могут инициировать проведение независимой оценки качества подготовки студентов. Независимая оценка качества условий организации образовательной деятельности учреждений, осуществляющих образовательную деятельность, проводится по инициативе общественных советов с периодичностью не чаще одного раза в год и не реже одного раза в 3 года.

В случае независимой оценки качества подготовки студентов, независимая оценка качества образования может проводиться юридическими лицами и индивидуальными предпринимателями, которые проводят данный вид оценки (статья 95 (3)) [3]. Это могут быть некоммерческие и коммерческие организации, имеющие опыт оценки качества образования и соответствующие человеческие ресурсы [9, 527–530]. Организации, реализующие эту форму общественного контроля, могут быть центрами оценки качества образования, организациями дополнительного профессионального образования и т. д.

В нормативных документах, в том числе в Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации», в данном случае отсутствуют жесткие требования к процессу независимой оценки качества самого образования. Статья 95.1. 2 гласит, что организация, проводящая независимую оценку, имеет право определять способы, условия и формы общественного контроля, а также самостоятельно определять субъекты оценки качества образования (типы образования, образовательные программы, например, реализуемые, группы студентов и др.).

Для получения комплексной оценки уровня усвоения обучающимися образовательных программ в соответствии с Методическими рекомендациями по независимой оценке качества образовательной деятельности организаций, осуществляющих образовательную деятельность [8], изучается следующая информация:

- ✓ соответствие качества подготовки студентов требованиям ФГОС и реализуемых программ;
- ✓ анализируются факторы, оказывающие непосредственное влияние на качество обучения студентов (например, используемые образовательные технологии, методы обучения, учебно-методические комплексы и т. д.);
- ✓ выявлен уровень учебных достижений разных групп школьников;
- ✓ раскрывает динамику изменения уровня качества подготовки студентов;

Степень эффективности принимаемых управленческих решений (реконструкция персонала, порядок отбора, распределение грантов и др.). Определяется не только на уровне органов управления образованием, но и на уровне образовательной организации.

Результаты независимой оценки качества подготовки студентов будут востребованы и интересны всем участникам, вовлеченным в деятельность Минобрнауки – органам государственного управления, организациям образования. На основе информации, полученной в результате данной формы общественного контроля, принимаются определенные решения и разрабатывается план мероприятий, направленных на повышение качества подготовки студентов, достижение ими уровня освоения образовательных программ, соответствующих требованиям, так называемого, Федерального государственного образовательного стандарта.

Второе направление общественного контроля в виде независимой оценки ориентировано на анализ качества условий образовательной деятельности учреждений, которые ее осуществляют. Цели этого вида контроля заключаются в следующем:

- определение степени соответствия образовательных услуг, оказываемых образовательной организацией, потребностям физических и юридических лиц, в интересах которых осуществляется образовательная деятельность;
- содействие потребителям образовательных услуг в процессе выбора образовательной организации (или программы) с целью получения образования, отвечающего интересам, потребностям и возможностям конкретного человека;
- обеспечение доступности и открытости информации о деятельности организаций образования;
- предоставление информации не только физическим лицам, но и организациям, заинтересованным в получении достоверной и полной информации (школьные власти, общественные объединения и т. д.), выявление различных сфер деятельности образовательных организаций, принятие обоснованных управленческих решений, таких как присуждение грантов, составление рейтингов организаций образования, разработка программ развития образования и др.;
- повышение конкурентоспособности образовательных организаций и реализуемых ими образовательных программ [9, 527–530].

Основными субъектами независимой оценки условий осуществления образовательной деятельности организациями являются общественные советы, на

которые данная функция возложена властями, а также сами образовательные организации. Таким образом, общественные советы становятся центральным элементом системы оценки качества образовательной деятельности, поскольку они проводят независимую оценку образовательных организаций [19].

К основным функциональным обязанностям общественных советов по проведению независимой оценки качества деятельности организаций, осуществляющих образовательную деятельность, относятся:

- определение списка организаций, подлежащих общественной проверке (независимая оценка качества деятельности);

- участие в обсуждении проектов документации по закупке работ, проектов государственных, генеральных договоров, заключаемых исполнительными органами, и других документов;

- установка дополнительных критериев (при необходимости) для организации независимой оценки;

- проведение независимой оценки качества деятельности образовательного учреждения на основе информации, предоставляемой организацией, выполняющей функции оценки качества образования, в субъекте-учредителе Российской Федерации (муниципальном образовании), т.н. эксплуатирующие организации;

- представление результатов независимой оценки руководителю, а также внесение предложений по повышению качества образовательной организации [9, 527–530].

Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» (пункт 4 статьи 95.2) определяет основные критерии, на основании которых оценивается деятельность организаций образования.

Эти критерии отражены в документах и методических указаниях, определяющих порядок и расчет показателей для независимой оценки качества образовательной организации [7]. Основные критерии, подробно описанные в четырех показателях, в том числе 16 параметров деятельности образовательной организации, которые оцениваются в баллах или процентах, установлены постановлением Минобрнауки России от 5.12.2014 № 1547.

Показатель открытости и доступности информации об организациях, осуществляющих образовательную деятельность, публикуется по таким параметрам, как полнота и актуальность информации об образовательной организации и ее деятельности, которая должна быть опубликована на официальном сайте организации в соответствии с Федеральным законом по образованию в Россий-

ской Федерации; степень доступности возможности взаимодействия с получателями образовательных услуг по телефону, электронной почте и др.

Показатели, раскрывающие комфортность условий, в которых осуществляется образовательная деятельность, отражаются в следующих параметрах:

- материально-техническое и информационное обеспечение образовательной организации,
- наличие условий, необходимых для защиты и укрепления здоровья, организации питания студентов,
- в организации есть возможность индивидуальной работы со студентами,
- реализация дополнительных образовательных программ,
- создание условий для развития творческих способностей и интересов учащихся, в том числе за счет их участия в соревнованиях, олимпиадах, выставках, спортивных мероприятиях и т. д.
- наличие условий для организации обучения и воспитания школьников с ограниченными возможностями и людей с ограниченными возможностями.

Параметры показателя доброжелательности, вежливости и компетентности сотрудников находят отражение в анализе мнений получателей образовательных услуг о степени доброжелательности и вежливости сотрудников образовательной организации, а также об их профессиональной компетентности.

При оценке показателя удовлетворенности качеством образовательной деятельности организаций учитывается мнение получателей образовательных услуг о материально-техническом оснащении организации, удовлетворенность качеством образовательных услуг, а также их готовность рекомендовать этой образовательной организации своим родным и близким [13].

В методических рекомендациях по проведению независимой оценки качества образовательной деятельности организаций, осуществляющих образовательную деятельность, указано, что результаты оценки могут быть формализованы и представлены в различных формах:

Оценка, как форма сравнительного представления оценочных материалов в сравнении, с составлением общего списка в определенном порядке (обычно от лучшего к худшему).

Ранжирование – результаты общественной проверки формируются в базу данных, которую можно отсортировать по любому показателю.

Рэнкинг-таблица – объекты независимой оценки качества разделены на группы в зависимости от уровня показателей. При этом участники с примерно одинаковыми результатами попадают в одну лигу.

Лучшие из лучших – по результатам независимой оценки будет сформирован список «лучших» организаций (например, Топ-500 «Лучшие школы России», 100 лучших университетов России и др.).

Аналитические материалы – представляют собой сводку результатов независимой оценки без указания конкретных показателей. Это могут быть отчеты, отчеты о результатах и перспективах развития образовательной организации и образовательной системы в целом [8].

Информация о результатах общественного контроля в виде независимой оценки качества условий для осуществления образовательной деятельности является общедоступной и открытой. Он публикуется на официальном сайте исполнительных органов субъектов Российской Федерации и местного самоуправления, а также на официальном сайте для размещения информации о государственных и муниципальных учреждениях в сети Интернет (bus.gov.ru). Эти результаты интересны широкому кругу организаций и частных лиц – сотрудников органов исполнительной власти, общественных объединений, педагогических коллективов и, конечно же, самих студентов и их родителей.

Результаты такого общественного контроля могут быть использованы различными государственными органами при разработке проектов, документов, программ в сфере образования. Однако оценки, полученные в соответствии с Федеральным законом «Об образовании в Российской Федерации», не могут быть основанием для отзыва лицензии на осуществление образовательной деятельности и приостановления государственной аккредитации образовательной организации (ст. 96 (6)) [3]. Это еще раз подчеркивает принцип независимости оценочной деятельности данной формы общественного контроля.

Таким образом, если государственный контроль в форме лицензирования и аккредитации, который направлен на определение права на ведение образовательной деятельности и определение соответствия его реализации федеральным государственным образовательным стандартам, то независимая оценка качества условий образовательной деятельности направлена, в первую очередь, на получение сведений об образовательной деятельности, о качестве подготовки обучающихся и реализации образовательных программ. У потребителей образовательных услуг интерес, прежде всего, вызывает качество образовательной деятельности.

Библиографический список

Нормативно-правовые акты:

1. Конституция Российской Федерации (принята на всенародном голосовании 12 декабря 1993 г.) (с изменениями, одобренными в ходе общероссийского

- голосования 1 июля 2020 г.) Федеральный закон «Об основах общественного контроля в Российской Федерации» от 21.07.2014. – № 212 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://constitution.garant.ru/>
2. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» N 273-ФЗ от 29.12.12 (с изменениями от 2 июля 2021 г.) // Собрание законодательства Российской Федерации. – 2012. – № 53. – Ч. I, ст. 7598 // Собрание законодательства Российской Федерации. – 2021. – № 27. – Ч. I, ст. 5179.
 3. Федеральный закон «Об общественных объединениях» от 19.05.1995 N 82-ФЗ (с послед. изм. и доп. от 30 декабря 2020 г.) // Собрание законодательства Российской Федерации. – 2021. – № 1. – Ч. I, ст. 20.
 4. Приказ «Об утверждении Положения об Общественном совете при Министерстве образования и науки Российской Федерации и дополнительных (специфических) требований к общественным объединениям и иным негосударственным некоммерческим организациям, обладающим правом выдвижения кандидатур в члены общественного совета при Министерстве образования и науки Российской Федерации, и кандидатам в члены общественного совета при Министерстве образования и науки Российской Федерации» от 17.01.17, № 26 // Администратор образования. – 2017.
 5. Приказ «Об Общественном совете при Федеральной службе по надзору в сфере образования и науки» от 13.01.16, № 14 (с изм. и доп. от 16.07.2018. № 1003) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://base.garant.ru/>
 6. Письмо Минобрнауки России «О направлении Методических рекомендаций (вместе с Методическими рекомендациями по расчету показателей независимой оценки качества образовательной деятельности организаций, осуществляющих образовательную деятельность)» от 14.09.2016 N 02-860 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: legalacts.ru
 7. Письмо Минобрнауки России «О направлении методических рекомендаций» (вместе с Методическими рекомендациями по развитию государственно-общественного управления образованием в субъектах Российской Федерации для специалистов органов исполнительной власти субъектов Российской Федерации, осуществляющих государственное управление в сфере образования, и органов местного самоуправления, осуществляющих управление в сфере образования) от 22.10.2015 N 08-1729 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.consultant.ru/>
 8. Приказ Министерства образования и науки РФ «Об утверждении показателей, характеризующих общие критерии оценки качества образовательной деятельности организаций, осуществляющих образовательную деятельность»

от 5 декабря 2014 г., № 1547 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://ivo.garant.ru/#/document/70859410/paragraph/1:0> (Утратил силу).

Специальная литература:

9. Беляев, И.Ю. Контроль как функция управления [Электронный ресурс] / И.Ю. Беляев, М.А. Асаналиев, К.В. Яцук // Молодой ученый. – 2019. – № 25. – С. 527–530.
10. Бердникова, Е.В. Правовое регулирование видов общественного контроля в РФ // Известия Саратовского университета. Серия «Экономика. Управление. Право». – 2018. – Т. 16. – Вып. 1. – С. 97–107.
11. Бердникова, Е.В. Международные правовые стандарты в сфере общественного контроля // Международное публичное и частное право. – 2018. – № 4.
12. Бердникова, Е.В. Общественный контроль за качеством деятельности образовательной организации: правовой аспект // Образование в современном мире: сборник научных статей / под ред. проф. Ю.Г. Голуба. – Саратов: Изд-во Саратов. ун-та, 2015. – Вып. 10. – 384 с. – С. 51–56.
13. Бердникова, Е.В. Обеспечение реализации и защиты прав и свобод человека и гражданина как основная цель общественного контроля в России // Взаимодействие институтов власти и общества в сфере защиты прав человека: материалы VIII международной научно-практической конференции аспирантов, преподавателей, практических работников. – Саратов: Саратовский источник, 2015. – С. 9–13.
14. Большечевцев, А.Д. Элементы общей теории технического контроля: монография / А.Д. Большечевцев, Л.А. Большечевцев; Курск. гос. техн. ун-т. – Курск, 2010. – С. 14.
15. Букалерова, Л.А. Формирование централизованных органов общественного контроля в процедурах федерального государственного контроля (надзора) за образовательными организациями: проблемы теории и практика правового регулирования / Л.А. Букалерова, Р.В. Шагиева // Ученые труды Российской академии адвокатуры и нотариата. – 2019. – № 4 (35). – С. 110–115.
16. Гончаров, А.А. Гражданский контроль над органами власти. – М.: Весь мир, 2020. – С. 13.
17. Государственно-общественное управление в образовательных учреждениях: информационно-справочные материалы. – М.: Изд-во МГПИ, 2020. – 56 с.
18. Государственно-общественное управление общеобразовательным учреждением: теория и практика / под ред. Ю.А. Савинкова. – Воронеж: Изд-во ВОИПКиПРО, 2019. – 154 с.

19. Зайцева, Г. Независимая оценка качества образования: разбираемся в деталях [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://отрасли-права.рф/article/11160>
20. Карabanова, О.В. Об общественном контроле реализации проектов в сфере образования // Вестник Тверского государственного университета. Серия «Экономика и управление». – 2019. – № 3. – С. 125–130.
21. Контроль как функция менеджмента [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://megalektsii.ru/s7133t7.html>
22. Контроль понятие и сущность, этапы контроля, виды контроля [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://referatwork.ru/new/source/82190text-82190.html>
23. Корицкая, В.В. Качество образования как объект учебного процесса, общественного и государственного контроля / В.В. Корицкая, О.А. Чернова // Проблемы высшего образования. – 2018. – № 1. – С. 39–41.
24. Лукьяненко, В.И. Контроль в системе государственной службы. – М.: Изд-во Рос. акад. гос. службы, 1995. – С. 5.
25. Мельник, Т.Е. Общественный контроль в системе образования, участие общественности и работодателей в научно-методическом обеспечении системы образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://obrzakon.ru/documents/opendoc/id/1230/cat_id/76
26. Новиков, А.В. Контроль в социально-политической системе российского общества: монография / А.В. Новиков. – М.: Современная экономика и право, 2018. – С. 7.
27. Общественная экспертиза в сфере образования и воспитания (Информационно-методический бюллетень для обеспечения деятельности родительских комитетов и попечительских советов учреждений образования и городских ассоциированных органов родительской общественности) / сост. Т.В. Макарова, Л.А. Муравьева, А.В. Шибинкина. – Тольятти, 2019. – 91 с.

Раздел 2. Психолого-педагогические проблемы в образовании

С.Б. Бажутина

НЕКОТОРЫЕ ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ СМЫСЛОВОЙ РЕАЛЬНОСТИ ЧЕЛОВЕКА

Аннотация. В статье рассматриваются некоторые особенности структурирования смысловой реальности человека в системе детско-родительских отношений. Автор анализирует результаты психодиагностического исследования, проведенного в Луганском государственном педагогическом университете, и показывает взаимосвязь между культурологическим опытом субъекта и системой его социально-значимых смыслов.

Ключевые слова: социально-значимые смыслы, смысловая реальность, дихотомический конструкт, культурологический опыт, идейные установки народа.

S.B. Bazhutina

SOME PECULIARITIES OF THE FORMATION OF THE SENSE REALITY OF A HUMAN

Abstract. The article discusses some of the features of structuring the semantic reality of a person. It is formed in the system of relations between the child and the parents. The author analyzes the results of the diagnostic experiment. It was held at the Luhansk State Pedagogical University. The author proves the connection between the cultural experience of a person and his socially significant meanings.

Key words: socially significant meanings, semantic reality, dichotomous construct, cultural experience, ideological attitudes of the people.

Проблема изучения феномена смысловой реальности приобретает в последние полстолетия все большее и большее значение, такие ее аспекты, как «значение» и «смысл», «семантическое поле» и «смысловой конструкт», «жизненный смысл» и «ценностно-смысловая направленность личности», а также

ряд других привлекают внимание разных групп исследователей [3;4;6]. Это и понятно: человек становится в полной мере Человеком благодаря обретению смыслов. Выстраиваемая им система смыслов позволяет формировать собственную личность согласно выбранным идеалам, творить ее, а также созидать новое вокруг себя.

Цель данной статьи – выяснить, есть ли связь между системой смыслов родителей и детей в семье, каковы закономерности усвоения смыслов, влияют ли каким-либо образом особенности культурологического опыта родителей на их отношение к социально-значимым смыслам.

В исследованиях, проведенных нами еще в 2018–2019 гг., было доказано, что структурирование смыслов происходит вокруг определенных дихотомических конструктов, субъективно освоенных индивидом, одним из самых первых таких конструктов можно назвать «добро/зло». Оказывается, что почти все социально-значимые смыслы личности группируются вокруг полюсов данного конструкта, создавая своеобразные смысловые группы, отличающиеся качеством созидательной и гуманистической направленности в зависимости от характера усвоения дихотомии конструкта [1; 2]. Кроме того, нами было установлено также, что смыслы и ценности семьи перенимаются ребенком только в том случае, если отношение родителей к ребенку положительное, растущий человек принимается и уважается близкими.

Так, в дипломном исследовании А.В. Девяниной (Луганский государственный педагогический университет, 2019 г.) изучались 30 семей с детьми-подростками. В семьях были выделены активно взаимодействующие пары «мать/ребенок» (29 пар), «отец/ребенок» (29 пар). Дипломницей было обнаружено, что дихотомический конструкт «добро/зло» смогли экстраполировать своим детям 20 матерей и 21 отец, сами имевшие нормальную дихотомию смыслов, от общего числа это 71%, а 9 матерей и 8 отцов с деформацией основного конструкта в своей системе смыслов не смогли сформировать «нормы» и у своих детей (29%). При этом осмысление отдельных социально-значимых понятий в первой группе у детей было идентично родительским в 70%–100% случаях (понятия добра, зла, духовных ценностей, уважительного отношения к человеку, насилия, совести и т.д.), а в группе с «деформациями» совпадений было только от 20–30%. Как видим, различия значительные.

Интересным оказался и факт оценки стилистических особенностей детско-родительских отношений в выделенных парах. Так, в группе с нормативным пониманием дихотомического конструкта в отношениях с матерью более всего совпадений у подростков было по шкалам *«Эмоциональная близость ребёнка к*

родителю» –15 совпадений из 20 (75 %), «*Удовлетворённость отношениями ребёнка с родителем*» –14 совпадений из 20 (70 %) (По тесту И.М. Марковской [5, 24–58]). Совпадений с оценкой отца было еще больше, но по другим шкалам: «*Авторитетность родителя*» –18 совпадений из 21 (86,4%), «*Последовательность родителя*», «*Сотрудничество*» –15 совпадений из 21(72%), «*Принятие ребёнка родителем*» – 14 совпадений из 21 (67,2%).

В парах из группы с нарушенным пониманием дихотомии основного конструкта определяющими оказались такие стилистические особенности детско-родительских отношений: «*Эмоциональная дистанция*», «*Отсутствие сотрудничества*», «*Отсутствие авторитетности родителя*». Эти данные подтвердили наш вывод о том, что для усвоения нормативной дихотомии основного конструкта ребенок должен находиться в атмосфере принятия и эмоциональной близости с ухаживающими за ним взрослыми. Кроме этого описанные результаты говорят о большем участии матери в создании эмоционального климата семьи, а отцов, обладающих большей силой своего авторитета у ребенка, – в освоении ребенком навыков сотрудничества и системы значимых смыслов.

В 2020–2021 г. мы продолжили изучение ценностей и смысловой сферы человека, дополнив методики ЦТО и «Мое жизненное кредо» анкетой, выясняющей отношение родителей к культурологическому знанию: истории Родины, современным проблемам государств, содержанием происходящих политических и идеологических споров, чтением отечественной литературы, рефлексированием респондентов относительно всех этих проблем и своей собственной жизни. Подобные параметры были выбраны нами совсем не случайно. В ходе исследования мы предполагали выяснить, есть ли взаимосвязь между идеологическими установками, формируемыми в ходе изучения гуманитарного культурологического наследия нашего народа, и смысловой реальностью человека, передают ли родители имеющийся у них опыт своим детям. Дадим анализ полученных нами результатов.

В исследовании участвовало 182 ч. (средний возраст – 33,5 года.) Было выделено две группы: с нормой усвоенного основного конструкта «добро/зло» 100 чел. (54%)(когда «добро» принимается, а «зло» – отвергается) и с деформациями в понимании конструкта 74 чел. (40%) (когда и «добро» и «зло» может приниматься или отвергаться, или «зло» принимается, а «добро» – отвергается). Все данные были подвергнуты корреляционному анализу с использованием коэффициента Спирмена на уровне $P > 0,001$.

В группе с нормативным отношением к полюсам дихотомического конструкта 89 % респондентов интересуются историей своей Родины и 82% пере-

дают этот интерес детям, 75% активно осмысливают мировые проблемы и проблемы своего государства, а 57% привлекают к этому своих детей, 90% читают отечественную литературу и 83% стремятся привлечь к этому своих потомков. Культурологический образовательный опыт участников этой группы нашел отражение в их смысловых реальностях, о чем свидетельствует ряд корреляционных связей параметров этого опыта с социально-значимыми категориями.

Так, оценка параметра «интерес к истории Родины» имеет высокие прямые корреляции с оценками «моей Родины»(0,272), «россиянами» (0,300) и «духовными ценностями»(0,291), а привлечение детей к изучению истории положительно коррелирует с понятием «россияне»(0,260). Параметр «Стремление с помощью политологов разобраться в происходящих мировых и государственных проблемах» дал положительные корреляции с «духовными ценностями» (0,374), «россиянами» (0,261) и «моей ответственностью за совершаемые действия и поступки»(0,345). Привлечение к этому своего ребенка – с «духовными ценностями» (0,380), «россиянами» (0,450), «созиданием на благо Родины и своего народа» (0,275), «Россией» (0,282), «стремлением все окружающее делать красивым и гармоничным» (0,270). Баллы по «чтению отечественной литературы» прямо коррелировали с «учебой/работой» (0,308), «россиянами» (0,275), «Родиной» (0,308), «созиданием на благо Родины и своего народа»(0,351). Привлечение к этому своего ребенка – с «созиданием на благо Родины и своего народа» (0,291) и категорией «Я» (0,290).

Отрицательных корреляций показателей анкеты с социально-значимыми смыслами выявлено не было. Приведенные данные свидетельствуют, что респонденты из группы с нормативным отношением к полюсам дихотомического конструкта в своем большинстве все активно приобретают культурологический опыт и знания, пытаются передавать их своим детям. Это находит существенное отражение в системе смысловых реальностей респондентов, отражается в позитивном принятии ими духовных ценностей, усилении положительного отношения к Родине, народу, в стремлении трудиться на их благо. Получаемый культурологический опыт, знакомство с идейными установками своего народа и желание передавать все это своим детям укрепляет ответственность испытуемых за собственные действия и поступки, является условием их стремления делать все вокруг красивым и гармоничным. Кроме того, все это работает на формирование положительного отношения испытуемых к собственному «Я».

Обратимся к результатам, полученным в группе «деформаторов». Интерес к истории Родины в этой группе проявляют 69 % респондентов, 63 % – стараются привлечь к этому своих детей. Активно пытаются осмысливать мировые

проблемы и проблемы своего государства 45 %, 30 % испытуемых – привлекают к этому своих детей. Любят читать произведения отечественных авторов прошлого и настоящего времени – 66 %, привлекают к этому 77 % респондентов. Как видим, знакомство с идейными установками своего народа, историей своей Родины, желание передавать эти знания своим детям в данной группе значительно «скромнее», в большей мере, пожалуй, выражено только стремление привлечь детей к чтению литературы. Все это свидетельствует о некоторой уплощенности представлений людей с деформацией конструкта «добро/зло» о жизни своей страны, идейной проблематике современного мира.

В подтверждение этого вывода говорит и тот факт, что в группе «деформаторов» никаких корреляций между данными анкеты и социально-значимыми смыслами вообще не было. Обнаружилась лишь прямая корреляция вопроса анкеты «Сам(а) пытаюсь разобраться в том, что происходит в мире, слушаю политологов, читаю статьи» с ценностью собственного Я, «своим материальным положением и душевным состоянием» и обратная корреляция этого параметра с сентенцией, выбираемой многими респондентами данной группы, а именно, с ценностью «Работа не волк в лес не убежит» (34 % испытуемых внесли эту ценность в первые 10 ценностей, а 10 % из них в первые пять из 20 предложенных для определения условий счастливой жизни для себя. То есть, чем меньше стремились респонденты разобраться в происходящих событиях, тем выше они оценивали эту сентенцию).

Полученные результаты говорят о том, что в целом «деформаторов» все же волнуют происходящие в мире события, они размышляют над ними, так как это касается благополучия жизни их собственного Я. При этом личностные смысловые реальности представителей группы оказываются организованы случайно, выборы социально значимых смыслов и отношение к ним респондентов очень субъективны и, по сути, никак не связаны с теми культурологическими, идейно насыщенными понятиями, которые мы выделили.

Интересным является и еще один факт. Рефлексировали относительно проблем в собственной семье в группе с нормой восприятия дихотомического конфликта 68 % респондентов и стремились привлечь к этому детей – 79 %, а в группе «деформаторов» – 58 %. Привлекали детей – 62 %. Этот факт иллюстрирует, в целом, достаточно низкую способность всех наших респондентов к размышлениям даже над проблемами собственной семьи, при выраженном желании убеждать в необходимости этого собственных детей.

Таким образом, серия проведенных нами исследований показала, что система социально-значимых смыслов начинает выстраиваться у ребенка в своей

родительской семье. Причем усвоение смыслов идет успешнее, если ребенок принимается близкими и находится в атмосфере эмоционального благополучия. Авторитет родителей работает на освоение детьми содержания смыслов, внушаемых взрослыми.

Важным условием структурирования социально-значимых смыслов в смысловой реальности человека, организация смыслов согласно общим идейным установкам народа, культуры своей страны является глубокое погружение в гуманитарную составляющую культурологического опыта народа, его историю, современную идеологическую проблематику и отечественную литературу. Сам же этот опыт во многом обеспечивается еще и рефлексивными способностями и умениями людей.

Библиографический список

1. Бажутина, С.Б. Дихотомический конструкт как основа моделирования картины мира ребенком// Психолого-педагогические проблемы развития ребенка в современных социокультурных условиях: мат. всерос. науч.-практич. конф. Курск, 29–30 марта 2018 г. / под общ. ред. Т.А. Антопольской, О.Ю. Байбаковой, С.С. Журавлевой. – Курск: Из-во ЗАО «Университетская книга», 2018. – 435с. – Ч. 2. – С. 11–16.
2. Бажутина, С.Б. «Некоторые особенности ценностно-смысловой сферы личности» // Личность в культуре и образовании: психологическое сопровождение, развитие, социализация: мат. VII Всерос. научно-практич. конф. 12–13 декабря 2019 года / Южный федеральный университет / под общ. ред. А.В. Черной. – Ростов н/Д.; Таганрог: Foundation, 2019. – 622 с. – С 169–180.
3. Леонтьев, Д.А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. 2-е, испр. изд. – М.: Смысл, 2003. – 487 с.
4. Лурия, А.Р. Язык и сознание / под ред. Е.Д. Хомской. – М.: Изд-во Московского университета, 1979. – 179с.
5. Марковская, И.М. Тренинг взаимодействия родителей с детьми. – СПб.: ООО Издательство «Речь», 2002. – 150с.
6. Чудновский, В.Э. Становление личности и проблема смысла жизни: избранные труды. – М.: Изд-во Московского психолого-социального института; Воронеж: Изд-во МПО «МОДЭК», 2006. – 768с.

Т.Д. Скуднова, О.А. Холина

МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫЙ ПОДХОД К ПОДГОТОВКЕ ПЕДАГОГОВ-ПСИХОЛОГОВ

Аннотация. В статье обосновывается актуальность междисциплинарного подхода к исследованию проблем психолого-педагогического образования, который рассматривается как выражение современного постнеклассического этапа развития науки. Актуализируется проблема развития субъекта образования, интеграции естественно-научного и гуманитарного мышления, антропологического мировоззрения. Современная методология научного поиска в исследованиях детства и проблем образования выступает как междисциплинарная методология, синергия философии, психологии, антропологии и педагогики со своим теоретическим и технологическим обеспечением.

Ключевые слова: междисциплинарный подход, методология педагогического образования; антропологизация, интеграция естественно-научной и гуманитарной парадигм, живое знание, антропопрактика.

T.D. Skudnova, O.A. Kholina

INTERDISCIPLINARY APPROACH TO THE TRAINING OF EDUCATIONAL PSYCHOLOGISTS

Abstract. The article substantiates the relevance of the interdisciplinary approach to the study of the problems of childhood and pedagogical education, which is considered as an expression of the modern post-non-classical stage of the development of science. The problem of the development of the subject of education, the integration of natural-scientific and humanitarian thinking, the anthropological worldview is actualized. The modern methodology of scientific research in the study of childhood and educational problems acts as an interdisciplinary methodology, a synergy of philosophy, psychology, anthropology and pedagogy with its theoretical and technological support.

Key words: interdisciplinary approach, methodology of teacher education; anthropologization; integration of natural-scientific and humanitarian paradigms, living knowledge, anthropopractices.

Стремительные темпы социокультурных изменений в современном обществе задают социальный вектор трансформации системы педагогического образования для выполнения высокой миссии развития и самореализации человека в цифровую эпоху. Идея междисциплинарности (трансдисциплинарности) становится одной из ведущих в развитии, охватывая все большее пространство взаимодействия мира взрослых с миром детства, направленное на глобальную перспективу инновационной трансформации в сфере образования. Современное педагогическое образование направлено на целостную парадигму реализации живого психологического знания в воспитательно-образовательной практике и в науках об образовании. Ядром данного подхода рассматривается возможность преодоления междисциплинарной дистанции между естественно-научной и социально-гуманитарной картиной мира через порождение субъектом образования новых смыслов, определяющих ценностное отношение к познанию в целом и к собственному преобразованию. Современные тенденции реформирования педагогического образования воплощены в попытках интеграции многообразия взаимодополняющих подходов в философии, культурологии, социологии, акмеологии, аксиологии, психолого-педагогической антропологии, герменевтике, общей, социальной и экзистенциальной психологии, позволяющих осуществить проектирование комплексной инновационной модели гуманитарного образования в целом.

Целью данного исследования является теоретико-методологическое обоснование и технологическое обеспечение междисциплинарного подхода к подготовке педагогов-психологов.

По мнению научного руководителя Института философии РАН В.С. Степина, междисциплинарность не составляет ни новой религии, ни новой философии, ни новой науки. Она характеризует такие исследования, которые проходят через границы, выходят за пределы конкретных дисциплин, что и создает холистическое видение предмета исследования. Междисциплинарные исследования характеризуются переносом когнитивных схем из одной дисциплинарной области в другую. Ключевым понятием междисциплинарного подхода является кооперация, совместный проект, идея которого широко используется в научных исследованиях и решении практических задач [5].

Антропологический поворот в науке и образовании привел ученых к выводу о том, что в основу трансформации современного педагогического образования должна быть положена новая целостная гуманитарная парадигма, центрированная на человеке. Поиск ее методологических оснований связан с именами таких отечественных исследователей, как Б.С. Гершунский, Э.Н. Гусинский,

К.Х. Делокаров, О.В. Долженко, Г.П. Зинченко, А.П. Огурцов, В.М. Розин, В.С. Степин и др.

Трансформация отечественного гуманитарного образования обусловила возникновение целого ряда психолого-педагогических проблем, требующих междисциплинарного осмысления и научного обоснования. Кризисное состояние психологической и педагогической науки побуждает ученых к поиску новых философско-антропологических основ философии образования (М.В. Богуславский, Ю.Г. Волков, Г.И. Герасимов, А.В. Лубский, Б.С. Гершунский, А.П. Огурцов и др.). В условиях полипарадигмальности в современном психолого-педагогическом образовании наблюдается процесс смены ценностных ориентаций и смысловых приоритетов (А.Г. Асмолов, Б.М. Бим-Бад, М.С. Гусельцева, А.Я. Данилюк, В.П. Зинченко, Л.М. Лузина, Б.В. Марков, А.Н. Поддьяков, Л.К. Рахлевская, В.И. Слободчиков и др.).

Большинство ученых отмечают, что развитие философии образования в последние десятилетия характеризуется «антропологическим поворотом», что согласуется с перемещением центра внимания гуманитарных наук на проблему человека [8], [9], [10], [11], [12], [13], [14], [15]. Предметом философской рефлексии все больше становятся важнейшие социокультурные и духовные проблемы человека (О.И. Генисаретский, Э.В. Ильенков, Н. Талеб, П.Г. Щедровицкий, В.А. Лекторский и др.). На первый план выходят антропологические, герменевтические и акмеологические смыслы психолого-педагогического образования, определяющие его как часть культуры, способ ценностно-смыслового самоопределения человека в ней. Способность к пониманию, осмыслению и интерпретации культурного опыта в контексте персонального жизнеопределения есть ведущее качество современного выпускника вуза. Образовательное пространство высшей школы, таким образом, должно создавать условия для развития способности субъекта к пониманию, целеполаганию, смыслообразованию и формированию социально адекватной жизненной позиции.

Констатируя смену образовательных парадигм, переход от классического к постнеклассическому дискурсу, отечественные исследователи подчеркивают, что современное образование находится в точке бифуркации так долго потому, что оно в своей основе остается в рамках классической науки, в то время как мир уже давно вступил в новую эпоху, ознаменованную постнеклассическим этапом своего развития. В рамках антропного (синергетического) подхода психологи указывают на необходимость отказа от идеи формирования человека с «заданными свойствами» и переноса центра внимания на развитие человека с «открытой траекторией», способного к рефлексии, аутопоэзису, ориентирован-

ному на постижение своей самости, проектирование стратегии своей жизни. Известный в нашей стране психолог, научный руководитель Школы Антропологии Будущего при РАНХиГС А.Г. Асмолов подчеркивает: «На смену существующим традиционным педагогическим технологиям приходит «смысловая педагогика» [1]. Результатом трансформации психолого-педагогического образования будут выступать способы понимания контента культуры, инновационные формы их интерпретации, профессиональные инварианты, рефлексия и аутопоэзис (самосозидание и самопостроение), то есть различные культурные компетентности, вытекающие из «живого знания» (В.П. Зинченко). Другими словами, организация воспитательно-образовательного процесса в вузе неизбежно должна опираться на понимание психологических принципов и механизмов преобразования культуры в личностный мир студентов как субъектов воспитания и образования[4].

Развивая идею о том, что педагогика – это прикладная философия, А.П. Огурцов пишет: «Две формы дискурсивной практики – философия и педагогика, две формы стратегии исследования... оказались взаимодополнительными, и постепенно начала складываться общая установка и общая стратегия... С одной стороны, философская рефлексия, направленная на осмысление процессов и актов образования, была восполнена теоретическим и эмпирическим опытом педагогики... С другой стороны, педагогический дискурс, переставший замыкаться в своей области и вышедший на “большой простор” философской рефлексии, сделал предметом своего исследования не только конкретные проблемы образовательной действительности, но и важнейшие социокультурные проблемы времени» [5]. В целом, по мнению исследователей, современное образование, существующее в рамках новой цивилизации, должно основываться на новой системе ценностей, иметь иные сценарии развития и формулировку новых целей и смыслов.

В условиях динамично изменяющейся, неопределенной, «турбулентной» социокультурной среды все более отчетливо проявляются проблемы, связанные с состоянием и перспективами профессионального психолого-педагогического образования. Особую значимость приобретает проблема разработки гуманитарной методологии и технологий современного образования. С точки зрения профессора А.Г. Бермуса, «Гуманитарность понимается как многомерная соотнесенность с европейской традицией гуманитарного знания; экспликацией культурно-антропологических значений и смыслов кризисной реальности начала XXI века; а также – актуализацией экзистенциальных мотивов в определении потенциально возможного пространства осмысленного существования» [2].

Наши исследования показывают, что центральное место в исследовании проблем психолого-педагогического образования занимает антропологический проект, содержание которого может быть представлено в виде системы принципов:

- гуманизации и гуманитаризации;
- интеграции традиционного и инновационного образования;
- социокультурного проектирования;
- антропологизации и психологизации воспитательно-образовательного процесса;
- диалогизации и субъектности;
- индивидуализации и психолого-педагогической поддержки.

Опора на эти принципы позволяет предположить, что современное гуманитарное образование может стать пространством ценностно-смыслового самоопределения человека в культуре лишь в том случае, если осуществляется концептуальное проектирование образовательной системы, направленной на развитие антропологического мировоззрения, диалогического взаимодействия, понимающих отношений, смыслотворчества, междисциплинарного подхода на основе «парадигмальной прививки» (В.С. Степин) антропологических идей (саморазвития, рефлексии, эмпатии, целеполагания и др.) [5]. На наш взгляд, ценностно-смысловое самоопределение подрастающего поколения возможно, если понимание и переживание личностных смыслов рассматриваются как сущностные характеристики психолого-педагогического образования. Новая конфигурация гуманитарного образования XXI века базируется на субъектной траектории универсальной программы самоопределения в обществе и культуре, личностном смыслотворчестве и аксиологической составляющей.

Важной задачей психолого-педагогического образования становится формирование у студентов холистической мировоззренческой позиции, обучение навыкам редуцирования, трактовки дисциплинарных знаний через призму универсальных междисциплинарных закономерностей и моделей действительности, обретение опыта использования междисциплинарного подхода в решении сложных многофакторных проблем в профессиональной сфере. Развивающая, социализирующая и индивидуализирующая деятельность педагогического вуза должна включать в себя человекообразный компонент, стимулирующий смыслотворчество, целеполагание, выбор стратегии и траектории развития субъектности, обеспечивающий аксиологическую позицию студентов. Эта новая антропопрактика построения и реализации образцов поведения, поступков, определяющих собственную индивидуальную стратегию личностно-профес-

сионального развития, нашла свое выражение в воспитательно-образовательном процессе факультета психологии и социальной педагогики нашего института. В рамках учебных дисциплин «Психология человека», «Психолого-педагогическая антропология», «Психология развития», элективных курсов и психологических практик на факультете психологии и социальной педагогики осуществляется гуманитарное проектирование, основанное на использовании антропопрактик и акметехнологий работы с человеком, с его личностными ресурсами и потенциалами, обеспечивающей развитие Я-концепции, самости, социально-антропологической целостности, рефлексии, целеполагания, смыслотворчества и др.

Деятельность постоянно действующего Межкафедрального Методологического семинара Таганрогского института имени А.П. Чехова (филиала) ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)» направлена на:

- анализ и обобщение концепций и методологий, существующих в науке, видов и форм междисциплинарности;

- формирование научно-методической базы для преподавания междисциплинарного подхода в вузе, а также наработка и систематизация опыта внедрения междисциплинарности в систему высшего образования;

- создание программ междисциплинарной переподготовки и повышения квалификации специалистов и административных работников;

- проведение семинаров и научно-практических конференций по обмену опытом применения междисциплинарного подхода в решении сложных многофакторных междисциплинарных проблем, а также по тематике, стимулирующей интерес к междисциплинарному подходу;

- организацию межвузовского сотрудничества в области поиска эффективных путей внедрения междисциплинарного подхода в систему высшего образования;

- оказание всесторонней помощи вузам, осуществляющим обучение студентов и специалистов методикам междисциплинарного подхода.

Интеллектуальное прикосновение к М.К. Мамардашвили, Г.П. Щедровицкому, Л.С. Выготскому, С.Л. Рубинштейну, Э. Фромму, Ж. Пиаже, К. Левину, Б.В. Зейгарник, В.П. Зинченко и др. помогает нам нащупать дорогу к тому, что сегодня называется постнеклассическая психология. На заседаниях Методологического семинара обсуждаются разнообразные пути решения проблемы междисциплинарности в сфере психолого-педагогического образования. Здесь же осуществляется философская рефлексия антропологической парадигмы психолого-педагогического образования (Т.Д. Скуднева, О.А. Холина, А.В. Мака-

ров), новой дидактики и «живой педагогики» в ее над дисциплинарной значимости (И.А. Стеценко, О.А. Кочергина, Л.В. Быкасова), ведется поиск методологических ориентиров решения проблемы междисциплинарности в виде гуманитарной методологии в науках об образовании (А.Г. Бермус, И.В. Лысак, В.И. Писаренко), реализуется попытка осмыслить эвристический потенциал современной философии образования, экзистенциальной психологии и психолого-педагогической антропологии, задающих междисциплинарные основания смыслоориентированного и человекообразного психолого-педагогического образования.

Библиографический список

- 1.Асмолов, А.Г. Психология современности: вызовы неопределенности, сложности и разнообразия // Психологические исследования. – 2015. – Т. 8. – № 40. – С. 1. – Режим доступа: [http:// psystudy.ru/index.php/num/2015v8n40/1109-asmolov40.html](http://psystudy.ru/index.php/num/2015v8n40/1109-asmolov40.html) [Дата обращения: 20.11.2021].
- 2.Бермус, А.Г. Методы гуманитарных исследований. – Ростов-на-Дону, 2016.
- 3.Гусельцева, М.С. Образы достойного будущего как фактор позитивной социализации детей и подростков: идея модернизации // Образовательная политика. 2015а. – № 2 (68). – С. 6–26.
- 4.Зинченко, В.П. Живое знание. Психологическая педагогика. – М., 2016.
- 5.Огурцов, А.П. Методология науки и ее антропологический ресурс// Личность, культура, общество. – 2011. – Т. XIII. Вып.3 (№65–66). – С.45–65.
- 6.Поддьяков, А.Н. Развитие способностей к саморазвитию: Образовательные сообщества и конструктивизм // Компьютерра. – 2008. – № 44 (760). – С. 24–29.
- 7.Поддьяков, А.Н. Психология обучения в условиях новизны, сложности, неопределенности // Психологические исследования. – 2015. – Т. 8. – № 40. – С. 6. – Режим доступа: <http://psystudy.ru/index.php/num/2015v8n40/1114-poddiakov40.html> [Дата обращения: 20.11.2021].
- 8.Скуднова, Т.Д. Социально-философские основания антропологизации педагогического образования // Проблемы детства в фокусе междисциплинарных исследований / под ред. А.Ю. Голобородько. – Ростов-на-Дону, 2020. – С. 65–89.
- 9.Скуднова, Т.Д. Психологическое здоровье человека: междисциплинарный подход. Государственное и муниципальное управление. Ученые записки. 2018. – № 3. – С. 217–222.

10. Скуднова, Т.Д. Социальные функции образования в контексте антропологического поворота в науке. Государственное и муниципальное управление. Ученые записки. – 2021. – № 2. – С. 224–230.
11. Слободчиков, В.И. Психология развития человека: развитие субъективной реальности в онтогенезе. – М., 2000 – 263 с.
12. Современные методологические стратегии: Интерпретация. Конвенция. Перевод: монография / под общ. ред. Б.И. Пружинина, Т.Г. Щедриной. – М.: Политическая энциклопедия, 2014.
13. Степин, В.С. Синергетика в контексте постнеклассической рациональности // Горизонты синергетики: Структуры, хаос, режимы с обострением. – М., 2018. – С. 265– 283.
14. Талеб, Н. Антихрупкость: Как извлечь выгоду из хаоса. – М.: КоЛибри, 2014.
15. Теория и методология психологии: Постнеклассическая перспектива / отв. ред. А.Л. Журавлев, А.В. Юревич. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2007.

Раздел 3. Дошкольное и начальное образование

Н.В. Лиханова

МЕТОД ПРОЕКТОВ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ СТРАТЕГИЯ В ДОШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

Аннотация. В статье актуализируется метод проектов как один из современных подходов обучения в дошкольном образовании. Представлен историко-теоретический обзор данного метода и специфика его использования при формировании финансовой грамотности в соответствии с ФГОС ДО.

Ключевые слова: воспитанники, дошкольное образование, дошкольник, метод проектов, финансовая грамотность, проектная деятельность.

THE PROJECT METHOD AS A PEDAGOGICAL STRATEGY IN PRESCHOOL EDUCATION

N.V. Likhanova

Abstract. The article updates the project method as one of the modern approaches to learning in preschool education. The historical and theoretical review of this method and the specifics of its use in the formation of financial literacy in accordance with FGOS preschool.

Key words: students, preschool education, preschooler, project method, financial literacy, project activities.

Процесс обновления всей системы образования, который протекает на протяжении многих лет, предъявляет требования к поискам новых современных методик, средств и технологий в структуре образовательного процесса дошкольного образования, которые ориентированы на развитие способностей ребенка. Одним из таких системообразующих подходов, усиливающих развивающий эффект образовательных программ и положительно влияющих на становление личности современного ребенка является проектная деятельность.

Данный метод можно считать самостоятельной структурной единицей образовательного процесса.

Реализация метода проектов рассматривается в Федеральном государственном образовательном стандарте в качестве условия формирования индивидуальности и инициативы детей в разных видах детской деятельности (пункт 3.2.5. ФГОС ДО), необходимых для создания социальной ситуации развития детей, соответствующей специфике дошкольного образования [12].

Об актуальности использования проектного метода свидетельствует то, что он дает возможность всестороннего развития детей, самостоятельного умения делать выводы, искать решения, используя различные виды детской деятельности, а также умение творчески мыслить и развивать коммуникационные навыки. Проект объединяет содержание образования различных образовательных областей знания и, что немаловажно, дает возможность сотрудничества дошкольников, педагогов и родителей в процессе поисково-познавательной деятельности.

Обращаясь к этимологии категории «проект», сталкиваемся с тем, что разные авторы дают свое определение данного метода, например, профессор Е.С. Полат считает, что метод проектов – это способ достижения дидактической цели через детальную разработку проблемы (технология), которая должна завершиться вполне реальным, осязаемым практическим результатом, оформленным тем или иным образом [14].

Несколько нетрадиционное и эмоциональное определение предлагает американский педагог У. Килпатрик: «Проект есть всякое действие, индивидуальное или групповое, совершаемое от всего сердца» [15].

В.Н. Шульгин предлагает определять метод проектов как «путь познания в действии, в социалистическом переустройстве» [11].

Е.Г. Кагаров отмечал, что термин «метод проектов» употребляют в различных, даже противоречивых значениях. Наиболее широкое определение такого понятия: «Проект есть всякое действие, совершаемое от всего сердца („wholeheartedly!“) и с определенной целью» [7].

По мнению Л.Л. Тимофеевой, данное понятие характеризуется как педагогическая технология, стержнем которой является самостоятельная исследовательская, познавательная, игровая, творческая, продуктивная деятельность детей, в процессе которой ребенок познает себя и окружающий мир, воплощает новые знания в реальные продукты [17].

Ряд авторов (Г.Б. Голуб, Е.А. Перелыгина, О.В. Чуракова) считает, что метод проектов – это технология организации образовательных ситуаций, в кото-

рых ребенок ставит и решает собственные проблемы, и технология сопровождения самостоятельной деятельности ребенка по разрешению проблем как технология организации образовательных ситуаций, в которых ребенок самостоятельно решает поставленные перед собой проблемы [4].

Л.С. Киселева, Т.А. Данилина, Т.С. Лагода, М.Б. Зуйкова рассматривают проектный метод как интеграцию метода образовательной деятельности дошкольников, основанную на взаимодействии педагога и дошкольника [10].

Исходя из всех вышеперечисленных трактовок понятия, можно определить, что все авторы сходятся во мнении о том, что метод проектов определяется как образовательная технология, которая организует самостоятельную целенаправленную деятельность дошкольников, направленную на решение познавательной задачи с целью получения не только практически применимого результата, но и новых знаний. Но авторы Н.Е. Веракса и А.Н. Веракса высказывают свое мнение, в котором метод проектов рассматривается как совокупность приемов, операций овладения определенной областью практического или теоретического знания той или иной деятельности [1].

Исторический аспект данного вопроса в дошкольном образовании представлен в работах таких авторов, как В.А. Деркунская, Е.С. Евдокимова, И.И. Елагина, М.В. Ермолаева, Т.В. Кузнецова, Л.Д. Морозова, Н.Н. Муляр, Н.Ю. Пахомова, Е.С. Полат и др.

Появление метода проектов прослеживается с начала V века до нашей эры. Появляется искусство, создателем которого является Сократ, под названием «майевтика», суть которой представлена в виде противопоставления внешнего софистического знания внутреннему философскому знанию, которое каждый носит в себе и может в себе открыть [16].

Сам термин «проект» появляется в XVI веке и используется в деятельности архитекторов. Так, например, в Римской высшей школе искусств проект послужил попыткой архитекторов профессионализировать свою деятельность, а в Парижской королевской архитектурной академии проект считался «пропускным» билетом при поступлении в академию. В XVIII веке в Европе метод проектов получил распространение в высших технических и промышленных школах Франции, Германии, Австрии и Швейцарии. В середине XIX века в США в технических вузах проект служил инструментом приобретения знаний и навыков. А в 1920-х годах в США метода проектов приобрел более точную и систематизированную «оболочку», основоположником которого стал американский философ, психолог и педагог Дж. Дьюи. Данный вид метода впоследствии нашел свое отражение в работах В. Килпатрика и Э. Коллинга. Наиболее

широкое определение этого понятия, по мнению В. Килпатрика, следующее: «Проект – есть всякое действие, совершаемое от всего сердца и с определенной целью». Но уже в первой четверти XX века американский педагог В. Килпатрик разработал особый метод работы с детьми, позволивший индивидуализировать работу и выстраивать образовательный процесс, исходя из их интересов.

В российской педагогике проектный метод обучении тесно связан с именами П.П. Блонского, А.С. Макаренко. С.Т. Шацкого очень заинтересовал практико-ориентированный подход при реализации данного метода. С 1905 года С.Т. Шацкий вместе с группой единомышленников (А.У. Зеленко, В.Н. Шацкая, Л.К. Шлегер, А.А. Фортунатов) реализовывал на практике проектный метод обучения («Сетлемент», общество «Детский труд и отдых», колония «Бодрая жизнь», Первая опытная станция). С.Т. Шацкий утверждал, что вся деятельность ребёнка должна исходить от него самого, из его интересов и воли, от его инстинкта к исследовательской деятельности [18].

Сегодня метод проектов используется в обновлённом виде, так как требования ФГОС к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования ориентирует педагогов на инновационные подходы к организации образовательного процесса и ставит перед ними задачу развития социально - активной творческой личности ребенка [12].

Таким образом, проблемы реформирования метода проектов на протяжении долгого времени связаны с наиболее актуальной и интенсивно обсуждаемой идеей компетентностного подхода. А так как компетенции формируются в деятельности, то метод проектов тесно связан с технологией «деятельностного обучения», а это в современной педагогике является предметом для дальнейшего изучения, поскольку данный метод позволяет рационально сочетать теоретические знания и их практическое применение в реальной жизни.

Существуют множество классификаций метода проектов так, например, В. Килпатрик называет четыре вида:

- *созидательный* (производительный),
- *потребительский*,
- *решение проблемы* (интеллектуальных затруднений),
- *проект-упражнение*

Профессор Э. Коллингс предложил следующую классификацию проектов:

- *игровой* (игры, народные танцы, драматизации, развлечения);
- *экскурсионный*, направленный на изучение проблем, связанных с окружающей природой и общественной жизнью;

- *повествовательный*, при разработке которого дети учатся передавать свои впечатления и чувства (музыка, ИЗО-деятельность);
- *конструктивный*, нацеленный на создание конкретного полезного продукта (сколачивание скворечника, устройство клумб).

Е.С. Евдокимова предлагает свою типологию проектов:

- *по доминирующей в проекте деятельности*: исследовательские, творческие, игровые, приключенческие, информационные, практико-ориентированные;
- *по характеру содержания*: ребенок и его семья, ребенок и природа, ребенок и общество, ребенок и рукотворный мир, ребенок и культура, ребенок и безопасность;
- *по характеру участия*: ребенок – эксперт, исполнитель, заказчик, участник;
- *по характеру контактов*: внутри одной возрастной группы, внутри дошкольного учреждения, в контакте с: семьей, учреждениями культуры, общественными организациями;
- *по количеству участников*: индивидуальный, парный, групповой, фронтальный;
- *по продолжительности*: долгосрочный, средней продолжительности и краткосрочный [5].

Н.Е. Веракса выделяет три основных вида проектной деятельности:

- *исследовательская проектная деятельность* (проект, предполагающий получение ответа на вопрос о том, почему существует то или иное явление, и как оно объясняется с точки зрения современного знания);
- *творческая проектная деятельность* (проект, ходе которого создается новый, творческий продукт);
- *нормативная проектная деятельность* (проект по созданию нормы, целью которой является развитие позитивной социализации детей) [1].

На наш взгляд, учитывая специфику дошкольного образования, целесообразно использовать нижеприведенную классификацию проектов:

- *комплексные*: «Путешествие в страну Экономград», «Сокровища Пиратов», «Творим добро»;
- *межгрупповые*: «Деньги всякие нужны», «Бартер», «День Банкира». «Труд и терпения превращаются в умения»;
- *творческие*: «Одежда для денежки», «Отходы в доходы», «Мир товаров», «Реклама»;
- *групповые*: «Маленький экономист», «Составляем сказочный экономический словарь», «Монетный двор», «Детская лотерея»;

- *индивидуальные*: «Монеты моей коллекции», «Труд фермера», «Ярмарка домашних игрушек», «Ателье»;
- *исследовательские*: «Что такое деньги», «Мои личные безналичные», «Веселый банкомат».

Рассмотрев несколько классификаций метода проектов, следует заметить, что к какому бы типу ни относился проект, любой из них требует творческого подхода. Каждый тип проекта имеет тот или иной вид координации, сроки исполнения, этапность и количество участников. Но чаще всего педагоги сталкиваются со смешанными типами проектов, в которых имеются признаки нескольких проектов. Знание типологии проектов поможет педагогам правильно разработать его структуру и содержание.

При разработке стратегии по реализации проекта педагог обязан не забывать о личном творческом подходе, а также должен учитывать то, что важным условием проектной деятельности является личностное развитие детей и обеспечение качественных результатов педагогической деятельности. Дидактический смысл проектной деятельности заключается в том, что он формирует навыки исследовательской деятельности, развивает познавательную активность, самостоятельность, творчество, умение планировать, работать в коллективе. Такие качества способствуют дальнейшему успешному обучению детей в школе. Кроме того, метод позволяет выстраивать личностнозначимое обучение, учитывая способности каждого ребенка и акцентируя внимание на процессе обучения, а не на его продукте.

Важно отметить, что педагоги, использующие проектирование в своей деятельности постоянно, находятся в пространстве возможностей, изменяется их мировоззрение, что, в свою очередь, не допускает применения учебной модели, а ориентирует на модель совместной деятельности с детьми. Из носителя готовых знаний педагог становится организатором различных видов детской деятельности, способствует усовершенствованию компетенций и развитию своего профессионализма.

В дошкольном образовании метод проектов рассматривается как один из вариантов интеграции образовательных областей (социально-коммуникативное, речевое, познавательное, художественно-эстетическое и физическое развитие) на основе единого проекта. А так как ведущим видом деятельности дошкольника является игра, то технология «Метод проектов» не отрицает, а, наоборот, интегрируется с технологией игровой деятельности дошкольников.

Содержание проекта в соответствии с ФГОС ДО обеспечивает развитие личности, мотивации и способностей детей в различных видах деятельности и

охватывает следующие структурные единицы, представляющие определенные направления развития и образования детей: социально-коммуникативное развитие; познавательное развитие; речевое развитие; художественно-эстетическое развитие. При использовании метода проектов в реализации поставленных задач важно учитывать, что особенностью проектной деятельности в дошкольной системе образования является то, что ребенок еще не может самостоятельно найти противоречия в окружающем, сформулировать проблему, определить цель (замысел). Поэтому в образовательном процессе дошкольного образования метод проектов носит характер сотрудничества, в котором принимают участие дети и педагоги, а также родители.

Н.Е. Веракса отмечает, что использование метода проектов в работе с дошкольниками способствует повышению инициативности и самооценки ребенка. Участвуя в проекте, ребенок ощущает себя значимым в группе сверстников, вносит свой вклад в общее дело, радуется своим успехам. Использование метода проектов в дошкольном образовании позволяет значительно повысить самостоятельную активность детей, развить творческое мышление, умение детей самостоятельно, разными способами находить информацию об интересующем предмете или явлении и использовать эти знания для создания новых объектов действительности [1].

Проекты в дошкольном образовании носят обучающий характер. Дошкольники по своему психофизиологическому развитию еще не способны самостоятельно от начала до конца создать собственный проект. Поэтому обучение необходимым умениям и навыкам является основной задачей педагога. Ему важно так организовать детскую деятельность, чтобы дошкольник упражнял себя в умении наблюдать, запоминать, сравнивать, действовать, добиваться поставленной цели. То, что привлекательно, забавно, интересно, пробуждает любопытство и довольно легко запоминается. Педагог должен мотивировать детей на активные действия, придумав такой оборот в своей речи, чтобы дошкольникам захотелось присоединиться к проектной деятельности. Например, при реализации проекта «Музей денег» воспитатель может привлечь детей такой фразой: «Ой, ребята, посмотрите, куда мы попали? Я вижу деньги разных видов. Мне кажется, мы с вами оказались в музее. И он не простой. Это музей денег. Давайте с вами вместе проведем экскурсию». При работе над проектом не следует также забывать о том, что особенно легко запоминается и долго сохраняется в памяти тот материал, с которым ребёнок что-то делал сам: ощупывал, вырезал, строил, составлял, изображал. Поэтому в проекте «Одежда для денежки» дошкольники быстрее запомнят соотношение цветовой гаммы с валютной

стоимостью той или иной купюры, если будут сами по примеру педагога «одевать» купюру при помощи карандашей. Дети должны приобретать опыт творческой, поисковой деятельности, выдвижение новых идей, актуализации прежних знаний при решении новых задач. Часто педагоги встречаются с такой проблемой, что у дошкольников очень быстро пропадает интерес к какой-либо деятельности. Для предотвращения данной проблемы, педагогам нужно уметь поддерживать энтузиазм ребенка, чтобы они активно участвовали и становились авторами идей – тем проектов.

Для того чтобы у воспитанников появлялось желание находить ответы на поставленные вопросы самостоятельно и результат проекта был успешным, нужно соблюдать некоторые условия. Например, Дж. Дьюи выделяет следующие:

- структурированность проекта. Содержание дошкольного образования строится «вокруг человека», то есть темы для проектов берутся из интересов ребенка к домашней жизни и жизни общества в зависимости от возраста дошкольника;

- взаимодействие дошкольника и среды, т.к. из их взаимодействия возникают идеи проектов [3].

Но к вышеперечисленным условиям хочется добавить еще ряд положений, способствующих успешной реализации данного метода, это:

- создание в группе такой психолого-педагогической обстановки, которая будет содействовать процессу формирования детской творческой самостоятельности, создание развивающей предметно-пространственной среды, соответствующей проектной деятельности. Наличие таких центров, как «Аптека», «Магазин», «Больница» учат детей тому, что деньги не появляются сами собой, их надо заработать. Наличие в групповой комнате экологической зоны способствует приучению детей к трудовой деятельности и др.;

- учет возрастных, индивидуальных особенностей детей. Один и тот же проект в разной возрастной группе может иметь одну и ту же задачу, но разное содержание по степени усложнения в каждой последующей возрастной группе. Так, в проекте «Труд в уголке природы» задача в разных возрастных группах одна: воспитывать трудолюбие и бережное отношение к растениям в процессе ухода, а содержание – разным: в младшей группе дошкольники только поливают цветы, а в подготовительной – они уже пересаживают цветы и вытирают листочки;

- выявление детских интересов и желаний. Выбор темы проекта может осуществлять как педагог (в основном, в младшей группе), так и дети (в старшей и

подготовительной групп) в соответствии со своими желаниями и уровнем развития. Дети – это участники планирования, их вопросы, идеи, предложения и жизненный опыт являются важными критериями отбора содержания проекта, например, «Домашнее хозяйство» или «Я – юный финансист»;

- поощрения воспитанников, создание условий для ситуаций успеха, вовлечение малоактивных детей, стимуляция детской активности. В проекте «Ярмарка» ведущую роль в качестве продавцов могут занимать активные дошкольники, тогда как малоактивных детей можно привлечь в качестве покупателей;

- взаимодействие детей и взрослых, активное вовлечение родителей в реализацию проектной деятельности. Участвуя в акции «Посади дерево и сохрани его» может быть примером сотрудничества детей и родителей.

На последнем условии давайте остановимся подробнее. Огромную роль в работе над проектом играют родители, которые могут стать непосредственными участниками образовательного процесса. Участвуя в проекте, родители не только обогащают свой педагогический опыт, но и начинают более высоко оценивать достижения своих детей, испытывают гордость за них. И важно то, что в процессе совместной (родители и педагоги) образовательной деятельности у родителей появляется доверие к педагогам, а дошкольник в процессе совместной деятельности с родителями видит положительный пример для подражания, тем самым расширяет собственный социальный опыт. В совместной проектной деятельности (родитель – ребенок) также важно учитывать то, что поддержка родителей играет большую роль для ребенка, которая должна отражаться в мотивационном, информационном, организационном и техническом виде.

По нашему мнению, каждому ребенку, застенчивому или активному, участие в проекте дает возможность выразить все свои чувства, расширить словарный запас, открыть для себя что-то очень важное, пусть даже несущественное, раскрыться в новом формате, а некоторым просто проявить себя. Позицию ребенка хочется выразить китайской пословицей, которая гласит: «Расскажи – и я забуду, покажи – и я запомню, дай попробовать – и я пойму».

Подводя итоги, можно говорить о том, что в истории развития образования были попытки внедрения метода проектов, которые имели свои особенности. Используя опыт применения метода проектов, с учетом модернизации, можно говорить об его особенностях в современных условиях.

Метод проектов, в независимости от его классификации, зарекомендовал себя как один из творческо-познавательных методов, который повышает мотивацию ребенка в обучении и, что немаловажно, позволяет объединить всех

участников образовательного процесса: педагогов, родителей и детей. В современной педагогике проект приобретает особую значимость, потому что в учебной деятельности он стимулирует интерес ребенка за счет нестандартности подхода к изучению материала.

Перспективность данного метода в системе дошкольного образования заключается в том, что он дает возможность развития наблюдения и анализа явлений, проведения сравнения, обобщения и умения делать выводы, творческого мышления, логики познания, совместной познавательной-поисковой и исследовательской деятельности, коммуникативных и рефлексивных навыков и многое другое, что является характеристиками успешной личности. И если ребенок получит все вышеназванные навыки, то он сможет ориентироваться в потоке информации, научиться анализировать ее, обобщать, сопоставлять факты, делать выводы и заключения, то он легче будет адаптироваться в современном обществе.

Библиографический список

1. Веракса, Н.Е., Веракса, А.Н. Проектная деятельность дошкольников: пособие для педагогов дошкольных учреждений. – М.: Мозаика – Синтез, 2008. – С. 19.
2. Виноградова, Н.А. Образовательные проекты в детском саду: пособие для воспитателей и родителей / Н.А. Виноградова, Е.П. Панкова. – М.: Айрис-Пресс, 2008. – 208с.
3. Гончарова, Е.В., Левашова, И.И. Формирование учебно-познавательной компетенции дошкольников как основы подготовки к учебной деятельности на этапе дошкольного образования // Вестник Нижневартского государственного университета [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://vestnik.nvsu.ru>. – № 4. – 2016. – С.94.
4. Голуб, Г.Б., Перелыгина, Е.А., Чуракова, О.В. Г62 Метод проектов – технология компетентностно-ориентированного образования: методическое пособие для педагогов руководителей проектов учащихся основной школы / под ред. проф. Е.Я. Когана. – Самара: Учебная литература, Издательский дом «Федоров», 2006. – С.14.
5. Евдокимова, Е.С. Технология проектирования в образовательном пространстве детского сада. – Волгоград: Перемена, 2001. – 64 с.
6. Евдокимова, Е.С. Развитие проектной культуры в образовательном процессе// Управление дошкольным образовательным учреждением. – 2005. – С.18–22.

7. Каргина, Е.М. Метод педагогического проектирования: история и современность: монография / Е.М. Каргина. – Пенза: Изд-во ПГУАС, 2014. – С. 15.
8. Коллингс, Е. Опыт работы американской школы по методу проектов. – М.: Новая Москва, 1926. – 288 с.
9. Коменский, Я.А. Великая дидактика Я.А. Коменского. – СПб.: Симашко, 1875. – 282 с.
10. Киселёва, Л.С. и др. Проектный метод в деятельности дошкольного учреждения: пособие для руководителей и практических работников ДОУ / Л.С. Киселёва, Т.А. Данилина, Т.С. Лагода, М.Б. Зуйкова. – М.: Аркти, 2005. – 96 с.
11. На путях к методу проектов / под ред. Б.В. Игнатъева и М.В. Крупениной. – М.-Л.: Гос. изд-во, 1930. – 224 с.
12. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования: приказ минобрнауки от 17.10.2013 №1155 (Зарегистрировано в Минюсте России 14.11.2013, № 30384).
13. Песковский, М.Л. К.Д. Ушинский, его жизнь и педагогическая деятельность: биограф. очерк М.Л. Песковского. – СПб., 1893. – 80 с.
14. Полат, Е.С. Метод проектов // Иностранные языки в школе. – 2000. – № 2, 3. – 2000. – С. 99.
15. Сасова, И.А. и др. Метод проектов в технологическом образовании школьников: пособие для учителя / М.Б. Павлова, Дж. Питт, М.И. Гуревич, И.А. Сасова. – М.: Издательский центр «ВентанаГраф». – 2003. – С. 41.
16. Солопова, М.А. Майевтика // Новая философская энциклопедия: в 4 т. – Т. 2. – М.: Ин-т философии РАН; Нац. обществ.-науч. фонд: 2-е изд., испр. и доп. – М.: Мысль, 2010. – С. 474.
17. Тимофеева, Л.Л. Проектный метод в обучении старших дошкольников // Дошкольная педагогика. – 2010. – № 1. – С. 7–12.
18. Шацкий, С.Т. Наше педагогическое течение // Педагогические сочинения: в 4 т. / сост. А.П. Кубарева, Д.С. Бершадская / под ред. И.А. Каирова и др. – М.: Просвещение, 1964. – Т.2. – С. 134–141.

Ю.А. Сердюкова

**ПРОБЛЕМА ОБОГАЩЕНИЯ СЮЖЕТНО-РОЛЕВЫХ ИГР
В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ВОСПИТАТЕЛЯ
ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ**

Аннотация. В данной статье рассматривается способ развития ребенка через сюжетно-ролевые игры, так как игра является формой активного творческого отражения ребенком окружающей действительности, ее предметов и явлений. Но это не простое копирование того, что видит ребенок. Дошкольник вносит в игру выдумку, фантазию, поэтому в игре переплетаются реальность и вымысел.

Ключевые слова: ребенок, дошкольная образовательная организация, сюжетно-ролевая игра, педагогические исследования.

Yu. A. Serdyukova

**THE PROBLEM OF ENRICHMENT OF PLOT-ROLE-PLAYING GAMES
IN THE ACTIVITY OF AN EDUCATOR OF A PRESCHOOL
EDUCATIONAL ORGANIZATION**

Abstract. This article examines the method of a child's development through role-playing games, since play is a form of active creative reflection by a child of the surrounding reality, its objects and phenomena. But this is not just a copy of what the child sees. The preschooler brings fiction and fantasy into the game, so reality and fiction are intertwined in the game.

Key words: child, preschool educational organization, role-playing game, pedagogical research.

В отечественной психологии и педагогике игра рассматривается как деятельность, имеющая очень большое значение для развития ребенка дошкольного возраста: в ней происходит ориентация в отношениях между людьми, овладение первоначальными навыками кооперации.

Вместе с тем сегодня исследователи отмечают, что в дошкольной образовательной организации (далее ДОО) наблюдается «вытеснение» игры учебными занятиями, студийной и кружковой работой. Игры детей, особенно сюжетно-ролевые, бедны по содержанию, тематике, в них отмечается многократная

повторяемость сюжетов, преобладание манипуляций над образным отображением действительности.

Ученые и педагоги-практики отмечают разрушение естественного механизма передачи игровой культуры. Согласно современным психолого-педагогическим исследованиям, сюжетная игра, как и любая другая человеческая деятельность, возникает у ребенка не спонтанно, сама собой, а передается другими людьми, которые уже владеют ею – «умеют играть». Ребенок овладевает игрой, втягиваясь в мир игры, в мир играющих людей. Естественным путем это происходит, когда ребенок входит в разновозрастную группу. Дети в таких разновозрастных группах обладают разным уровнем игры: старшие дети используют все возможные способы построения игры, а младшие дети подключаются на доступном уровне, проникаясь в целом «духом игры». Постепенно дети накапливают игровой опыт – и в плане игровых умений, и в плане конкретной тематики; становясь старше, они уже сами становятся «носителями игры», передающими ее другому поколению младших детей. В этом и заключается естественный механизм передачи игровой культуры [4, 28]. Но у современного дошкольника существует мало шансов приобрести ее таким образом, поскольку неформальные разновозрастные группы в настоящее время – большая редкость. В ДОО дети подбираются в группу по одновозрастному принципу, в семьях чаще всего только один ребенок, а дворовые и соседские сообщества становятся редкими из-за чрезмерной опеки взрослыми дошкольников и занятости школьников в школе, специализированных кружках и т. п. Сильными факторами разобщения детей являются телевизор и компьютер, у которых они проводят много времени.

В современной ДОО чаще всего уделяют большое внимание материальному оснащению игры, а не развитию самих игровых действий и формированию у детей игры как деятельности. Для того чтобы осуществлять адекватные педагогические воздействия по отношению к сюжетно-ролевой игре детей, воспитателям необходимо хорошо понимать ее природу, иметь представления о специфике ее развития на протяжении дошкольного возраста, а также уметь играть с детьми. Последнее особенно важно в плане обогащения сюжетно-ролевых игр детей дошкольного возраста. Проблема исследования заключается в ответе на вопрос: каковы организационно-методические условия обогащения сюжетно-ролевой игры в деятельности воспитателя дошкольной образовательной организации.

На основе анализа психолого-педагогической литературы можно сформулировать вывод о том, что воспитательные и развивающие возможности сю-

жетно-ролевой игры в жизни дошкольника чрезвычайно велики, и педагогу важно уметь реализовать их. Для того чтобы реализовывать потенциал, заложенный в сюжетных играх дошкольников, и осуществлять адекватные педагогические воздействия по отношению к сюжетной игре детей, необходимо хорошо понимать ее специфику, иметь представления о ее развивающем значении, о том, какой она должна быть на каждом возрастном этапе, и, самое важное, уметь играть соответствующим образом с детьми разных возрастных групп.

На каждом возрастном этапе педагогический процесс организации игры должен носить двухчастный характер, включая моменты формирования игровых умений в совместной игре воспитателя с детьми и создания условий для самостоятельной детской игры. Анализ состояния практики дошкольного воспитания показывает, что проблема обогащения сюжетно-ролевых игр актуальна для современного детского сада [1, 98].

Деятельность по реализации и устранению проблем осуществляется через разные формы организации: педагогические советы, семинары, консультации, открытые просмотры и др. Конечный результат любого методического мероприятия будет высок и отдача эффективна, если при подготовке и проведении использовались разнообразные методы включения каждого педагога в активную работу.

Повышение квалификации педагогов по проблеме обогащения сюжетно-ролевых игр можно реализовывать на основе любых форм организации методической работы. В нашей работе важными формами были определены консультирование и семинары-практикумы.

Результаты проводимых экспериментов практиками показали, что игры детей были бедны по содержанию и тематике. Наблюдалась многократная повторяемость сюжетов, без внесения детьми новых сюжетных линий. Ролевое поведение в основном характеризовалось отсутствием новизны, вариативности. Зачастую игровые правила нарушались. Данные результаты послужили основанием для планирования и организации в детском саду целенаправленной систематической работы по развитию у детей старшего дошкольного возраста игровых навыков на основе создания обогащённой развивающей среды для самостоятельных и организованных сюжетно-ролевых игр, и использования воспитателями косвенных и прямых приёмов руководства детской игрой. В результате проведенной работы с целью обогащения сюжетно-ролевых игр детей дошкольного возраста выявлены положительные изменения: повышение интереса к профессиональной деятельности, улучшение эмоционального настроения в кол-

лективе и в работе с детьми. Совершенствование методической подготовки по данной проблеме сказалось на улучшении их воспитательной работы с детьми по организации сюжетно-ролевых игр, активизации работы с родителями.

В жизни ребёнка дошкольного возраста игра занимает одно из ведущих мест. Игра для него – основной вид деятельности, форма организации жизни детей, средство всестороннего развития.

Игра является формой активного творческого отражения ребёнком окружающей действительности, ее предметов и явлений. Но это не простое копирование того, что видит ребенок. Дошкольник вносит в игру выдумку, фантазию, поэтому в игре переплетаются реальность и вымысел.

Свободная сюжетная игра – самая привлекательная для детей дошкольного возраста деятельность. Это объясняется тем, что в игре ребенок испытывает внутреннее субъективное ощущение свободы, подвластности ему вещей, действий, отношений – всего того, что в практической продуктивной деятельности оказывает сопротивление, дается с трудом. Это состояние внутренней свободы связано со спецификой сюжетной игры – действием в воображаемой, условной ситуации. Сюжетная игра не требует от ребенка реального, осязаемого продукта, в ней все условно, все «как будто», «понарошку» [2, 67].

Основным условием успешного развития сюжетно-ролевой игровой деятельности детей в детском саду является профессиональное руководство воспитателем детской игрой, которое основано на умении педагога грамотно сочетать приёмы косвенного воздействия и приёмы прямого руководства играми.

Обогащение предметной игровой среды, использование в ходе формирующей работы грамотного сочетания приёмов косвенного воздействия и приёмов прямого руководства сюжетно-ролевыми играми детей старшего дошкольного возраста привели, по нашему мнению, к развитию у большинства детей устойчивых игровых навыков.

Положительными результатами можно считать повышение уровня развития сюжетно-ролевой игровой деятельности у детей, тем самым это, в свою очередь, будет подтверждать правильность выдвинутой теории, что педагогическая ценность сюжетно-ролевой игры повысится, если в педагогическом процессе дошкольного учреждения будут созданы условия для проведения воспитателем обогащения сюжетов игр и развития игровых действий у детей; кроме того, будет создана обогащённая развивающая среда для самостоятельных и организованных сюжетно-ролевых игр детей.

Библиографический список

1. Абраменкова, В.В. В мире детских игр [Текст] / В.В. Абраменкова // Воспитание школьников. – 2017. – № 7. – С. 16–19.
2. Алексеева, Е.Е. Психологические проблемы детей дошкольного возраста [Текст] / Е.Е. Алексеева. – СПб.: Речь, 2006.
3. Дуброва, В.П., Милашевич, Е.П. Организация методической работы в дошкольном учреждении [Текст] / В.П. Дуброва, Е.П. Милашевич. – М., 2015.
4. Ермолаева, М.В., Ерофеева, И.Г. Психологическая карта дошкольника [Текст] / М.В. Ермолаева, И.Г. Ерофеева. – М.: МПСИ, 2012.

В.А. Тимофеев

МЕТОДЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОРРЕКЦИИ СТРАХОВ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация. В статье рассматриваются методы и способы создания для каждого ребенка в детском саду возможность для развития способностей, широкого взаимодействия с миром, активного практикования в разных видах деятельности, творческой самореализации, развитие самостоятельности, познавательной и коммуникативной активности, социальной уверенности и ценностных ориентаций, определяющих поведение, деятельность и отношение ребенка к миру. А главное, определение уровня страха у детей старшего дошкольного возраста и выявление причин эмоциональной тревожности ребенка.

Ключевые слова: страх, дети, педагогическая коррекция, дошкольная организация, диагностика.

V.A. Timofeenko

METHODS OF PEDAGOGICAL CORRECTION OF FEARS IN CHILDREN OF PRESCHOOL AGE

Abstract. The article discusses the methods and ways of creating an opportunity for each child in kindergarten for the development of abilities, wide interaction with the world, active practice in various activities, creative self-realization, the development of independence, cognitive and communicative activity, social confidence and value orientations that determine behavior. Activity and attitude of the child to

the world. And most importantly, determining the level of fear in older preschool children and identifying the causes of the child's emotional anxiety.

Key words: fear, children, pedagogical correction, preschool organization, diagnostics.

Страх является врожденной эмоцией и выполняет оберегающую функцию в жизни человека, сигнализируя об опасности. Изучение страха, особенно невротических его проявлений помогает человеку избавиться от повышенной тревожности, разнообразных фобий и навязчивых состояний.

Страх является важной составляющей эмоциональной жизни человека, он сопровождает нас всю жизнь, постоянно видоизменяясь, находя новые объекты, разгораясь или затухая, но никогда не исчезая полностью. Главная функция страха – защитная, оберегающая человека от излишней опасности, риска. Страх может проявляться в виде испуга, паники, тревоги или ужаса. Человек рождается с биологическими страхами – с боязнью темноты, незнакомцев, боли – всего того, что непосредственно угрожает жизни человека.

Страх является наиболее опасной из всех эмоций. Обширные области исследований, посвященных страху, создают прекрасные основания для дальнейшего понимания этой важной эмоции. Проблема страхов мало изучается и в практике дошкольных учреждений. Хотя для свободного благополучного развития ребенка важно преодолеть барьер страха в своем сознании.

Проблема педагогической коррекции страхов у детей дошкольного возраста достаточно актуальна. Страх является врожденной базовой эмоцией, сопровождает человека всю жизнь, может быть как стимулом к развитию, так и серьезным препятствием. Своевременное выявление и устранение проблемы в дальнейшем благоприятно сказывается на развитии ребенка.

В настоящее время достаточно мало внимания уделено диагностике именно страха. Изучаются базовые эмоции человека в целом, поэтому перспективой дальнейшего исследования является создание методик, способствующих изучению не эмоции страха как таковой, а представления о ней в обыденном сознании.

Метод избавления от страхов с помощью игр подвижных и ролевых (при выборе ребенком роли «злодея» и при вхождении ребенка в образ источника собственного страха достигается поставленная цель). Среди разработанных методов коррекции детских страхов наибольшей популярностью и эффективностью пользуются рисуночные и игровые методы, разработанные А.И. Захаровым позволяющие предупредить развитие невротических отклонений в поведении детей [1, 24].

Метод анатомирования и манипулирования страхами направлен на то, чтобы ребенок осознал и принял ситуацию, которая вызывает у него страх. Кроме того, имеет место и десенсибилизация страхов – это привыкание ребенка к своему страху путем узнавания и понимания того, что именно представляет собой объект страха [3, 57].

Устранение страхов с помощью арт-терапии – рисуя и рассказывая, ребенок дает выход своим чувствам и переживаниям, желаниям и мечтам, перестраивает свои отношения в различных ситуациях и соприкасается с некоторыми пугающими, неприятными и травмирующими образами. Рисование – творческий акт, позволяющий детям ощутить радость свершений, способность действовать по наитию, быть собой, выражая свободно свои чувства и переживания, мечты и надежды.

Песочная терапия – это самый органичный для ребенка способ выразить свои переживания, выстраивать отношения, и способ привычный, хорошо знакомый, это его реальность. Это игровой способ рассказать о своих проблемах, показать свои страхи и избавиться от них, преодолеть эмоциональное напряжение. Малыш играет в то, что у него «болит».

Таким образом, страх представляет собой отрицательное эмоциональное состояние, появляющееся под влиянием информации о реальной или воображаемой опасности. Страх является одной из фундаментальных эмоций. Функции страха: сигнальная, мобилизующая, замещающая. Относительно выполняемой функции, выделяют конструктивный, деструктивный и дефицитный страхи. В зависимости от интенсивности, можно выделить испуг, ужас, панику, тревогу. В зависимости от источника опасности, выделяют: биологические, социальные и экзистенциальные страхи. Причины возникновения страхов: врожденные причины страха, культурные причины страха, влечение и сохранение гомеостаза как причина страха, эмоции как причина страха, когнитивные процессы как причина страха [2, 87].

Возрастные страхи отражают исторический путь развития самосознания человека. Эволюция страхов проходит путь от природных страхов реальной опасности, до социальных страхов, основанных на реальном опыте, либо подкрепляемых взрослыми. Страхи делятся на две группы: природные и социальные. Природные страхи основываются на инстинкте самосохранения и проявляются в раннем возрасте (от рождения до школы) – это страх смерти, чудовищ, призраков, животных, темноты, крови, движущегося транспорта, стихии, высоты, замкнутого пространства, глубины, воды, огня, пожара, врачей и т. д. Социальные страхи зависят от индивидуального опыта и начинают

проявляться позднее – преимущественно после дошкольного возраста: наказания, одиночества, каких-либо людей, страх быть не собой, страх осуждения и т. д.

Для изучения представлений о страхе обычно используются опросники и проективные техники. У детей выявление страхов проводится с помощью рисуночных тестов. Кроме того, для диагностики детских страхов можно применять специализированные опросники родителей. Коррекция детских страхов представляет собой особую форму психолого-педагогической деятельности, направленной на создание наиболее благоприятных условий для оптимизации психического развития личности ребенка, оказание ему специальной психологической помощи. Можно выделить также и методы коррекции страхов в дошкольном возрасте: повышение общего уровня эмоциональных переживаний ребенка, разыгрывание ситуации взаимодействия с предметом страха в игре, эмоциональное переключение, коррекция детско-родительских взаимоотношений, эмоциональные качели, эмоциональный конфликт, деятельностная терапия, сказкотерапия и куклотерапия.

Библиографический список

1. Абрамова, Г.С. Возрастная психология: учебник для студентов вузов / Г.С. Абрамова. – М.: Академический Проект, 2001. – 323 с.
2. Авдулова, Т.П. Агрессивность в подростковом возрасте: практическое пособие / Т.П. Авдулова. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Юрайт, 2019. – 126 с.
3. Дерманова, И.Б. Диагностика эмоционально-нравственного развития: практикум / ред.-сост. И.Б.Дерманова. – СПб.: Речь, 2002. – 174 с.
4. Устинова, А.С. Методы изучения представлений о страхе / А.С. Устинова // Будущее психологии: материалы Всерос. студ. конф. (16 апреля 2008 г.); Перм. гос. ун-т. – 2008. – Вып. 1. – С. 27–29.

И.И. Топилина

ОСОБЕННОСТИ ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В МУЗЫКАЛЬНО-ТВОРЧЕСКОМ РАЗВИТИИ ШКОЛЬНИКОВ МЛАДШЕГО ВОЗРАСТА

Аннотация. В статье раскрывается специфика развития музыкально-творческого потенциала младших школьников во внеурочной музыкально-творческой деятельности. Раскрываются основные аспекты внеурочной музыкальной деятельности как важной формы творческого развития младшего школьника.

Ключевые слова: музыкально-творческий потенциал, музыкальное искусство, внеурочная музыкальная деятельность, музыкально-творческая деятельность.

I.I. Topilina

FEATURES OF EXTRACURRICULAR ACTIVITIES IN THE MUSICAL AND CREATIVE DEVELOPMENT OF YOUNG SCHOOLCHILDREN

Abstract. The article reveals the specifics of the development of the musical and creative potential of junior schoolchildren in extracurricular musical and creative activities. The main aspects of extracurricular musical activity as an important form of creative development of a primary school student are revealed.

Key words: musical and creative potential, musical art, extracurricular musical activities, musical creative activities.

В современной системе образования и воспитания важное место занимает творческое развитие детей, особенно младшего школьного возраста. Приобщение детей к искусству на любом качественном уровне (восприятие, познание, самостоятельная творческая деятельность) формирует духовную и эмоционально-нравственную культуру личности ребенка, активизирует способность видеть, ценить и создавать красоту в жизни, способствует развитию и реализации творческого потенциала личности.

Большое значение музыкального искусства в общем развитии личности признается учеными разных стран. Опыт отдельных педагогов, данные, полученные отечественными и зарубежными учеными, позволяют сделать вывод о том, что музыкальная деятельность ребенка благоприятно влияет на развитие определенных интеллектуальных и творческих способностей. Таким образом, приобщение к музыкальному искусству важно не само по себе, а как мощный фактор воздействия на становление и развитие личности.

Для нас важной представляется именно внеурочная деятельность, так как педагогический процесс в школе не ограничивается уроками. Неотъемлемой частью учебно-воспитательного процесса в школе является внеурочная деятельность. Она обеспечивает благоприятную адаптацию ребёнка к школе, оптимизирует учебную нагрузку обучающихся, улучшает условия для развития, учитывает возрастные и индивидуальные особенности школьников.

Такие педагоги-исследователи, как Г.Н. Аквилева, Н.М. Верзилин, В.Н. Кузнецова, В.М. Пакулова разрабатывали вопросы внеурочной работы. А.С. Макаренко, В.Н. Сорока-Росинский, С.Т. Шацкий считали, что внеурочная деятельность является неотъемлемой частью воспитания личности и должна быть основана на принципах добровольности, активности и самостоятельности. Отношение к занятию ребёнка в школе во внеурочное время на протяжении истории образования было разным. Однако педагоги всегда видели необходимость и значимость внеурочной деятельности.

Согласно Федеральному государственному образовательному стандарту внеурочная деятельность является составной частью учебно-воспитательного процесса и одной из форм организации свободного времени учащихся. Современные общеобразовательные учреждения должны быть развивающими и личностно-ориентированными. Развитие личности ребенка требует специальных условий и расширения педагогического пространства школы.

Особенно внеурочная деятельность важна для младших школьников, которые находятся в процессе активного формирования учебной мотивации, раскрытия творческих начал, самоактуализации в пространстве культуры и искусства. В этом возрасте необходимо дать возможность ученикам попробовать себя в различных сферах жизнедеятельности, осуществив взаимосвязь и преемственность общего образования и внеурочной деятельности как механизма обеспечения цельности образования, особенно творческого [3, 125].

Общеобразовательное учреждение имеет право самостоятельно наполнять содержание внеурочной деятельности, учитывая приоритетные направления при ее организации, на основании чего разрабатываются соответствующие образовательные программы. Внеурочная деятельность направлена на достижение результатов освоения основной образовательной программы, в первую очередь на достижение личностных и метапредметных результатов. Организация занятий по направлениям внеурочной деятельности является неотъемлемой частью образовательного процесса в школе, обеспечивая вариативность образования, возможность выбора.

В материалах ФГОС отмечается, что:

- 1) внеурочная деятельность является частью основного образования, направленной на активное взаимодействие педагога и ребенка для освоения новых видов и форм деятельности, формирования учебной мотивации;
- 2) внеурочной деятельности свойственно расширение всех сфер детской действительности в плане образования, творческой самореализации, самовыражения, раскрытия талантов и способностей, самоактуализации;

3) внеурочная деятельность помогает выстроить сеть взаимодействия между педагогом и учащимся, обеспечивающую детям сопровождение, поддержку на этапах творчества и самореализации, адаптации и социальной пробы на протяжении всего периода обучения в начальной школе [7, 32].

Внеурочная деятельность реализуется через разнообразные формы. К их числу относятся: экскурсии, кружки, секции, круглые столы, конференции, диспуты, школьные научные общества, олимпиады, соревнования, поисковые и научные исследования, общественно полезные практики и др.

Все формы внеурочной деятельности в начальной школе способствуют формированию:

- целостного, социально ориентированного взгляда на мир в его органичном единстве и разнообразии природы, культур и народов;
- творческой самореализации личности учащегося в различных видах художественной деятельности;
- эстетических потребностей, ценностей и чувств;
- навыков сотрудничества со сверстниками в разных социальных ситуациях;
- умения совместной творческой деятельности, взаимоконтроля и взаимооценки в творческой самореализации;
- патриотизма и гражданственности, любви и уважения к малой родине и своей семье, культурно-историческому наследию России [5, 202].

На данный момент сложились общие принципы организации внеурочной деятельности в начальной школе, определяющиеся учётом возрастных особенностей, сочетанием индивидуальных и коллективных форм работы, связью теории с практикой, доступностью и наглядностью, включением в активную жизненную позицию. Также можно назвать специфические принципы внеурочной творческой музыкальной деятельности:

- принцип креативности, который обеспечивает развитие творческих музыкальных способностей школьников,
- принцип социальной значимости и успешности, подразумевающий, что достижения ребенка должны быть не только индивидуально значимыми, но и иметь ценность для окружающих,
- принцип гуманистической направленности, обеспечивающий наличие условий для самореализации и самоутверждения ребенка в музыкально-художественной сфере,
- принцип вариативности, который дает возможность свободного выбора и добровольного участия во внеучебной музыкальной деятельности.

Среди множества форм внеурочной деятельности младших школьников музыкальная деятельность занимает особое место, поэтому важной задачей нашего исследования является определение музыкально-творческого потенциала учащихся начальной школы, возможностей музыкального искусства в творческом развитии детей младшего возраста.

Музыкально-творческий потенциал учащихся начальной школы является совокупностью внутренних возможностей, потребностей, ценностей и присвоенных средств достижения личностью таких состояний, которые выражаются:

- в ее готовности к творческой самореализации и саморазвитию посредством творческого музицирования;
- в ее реализации собственной индивидуальности в музыкальном творчестве, самодостаточным проявлением которой являются эмоциональные реакции и состояния человека [2, 64].

К данной трактовке музыкально-творческого потенциала и его зависимости от творческого музицирования младших школьников во внеурочной деятельности мы пришли в результате анализа философского и психолого-педагогического аспектов сущности понятий: «потенциал личности» – «творческие способности» – «творческий потенциал личности» – «музыкально-творческий потенциал».

Рассмотрим сущность данных понятий. В психолого-педагогических исследованиях «потенциал личности» рассматривают как психические возможности, способности, скрытые структурированные ресурсы, задатки, резервы, качества, склонности, творческие импульсы, внутреннюю энергию, продуктивные силы и др. Данное понятие связывается с процессами актуализации, реализации, раскрытия, развертывания, воспроизведения, воплощения, восхождения к самому себе, накопления социального опыта, самосозидания, самовыражения, самоутверждения, самореализации, развития, интериоризации личностью культуры и искусства.

Столь глубокое самораскрытие, представленное в трактовках потенциала личности, сближает его с творческими способностями.

Творчество является формой деятельности человека, направленной на создание новых ценностей, новых идей; это открытие принципиально нового или усовершенствование ранее известного. Следовательно, посредством творчества личность реализует свои потенциальные силы и возможности, и сама развивается.

Многие ученые раскрывают сущность категории творчества через понятие «творческие способности» (В.А. Кан-Калик, А.С. Косонова, Н.Д. Никандров,

А.Н. Лук, А.З. Рахимов, В.С. Шубинский и др.). Авторы доказывают предположение о возможности развития творческих способностей личности и снятия барьеров, препятствующих творчеству, посредством правильно организованного творческого процесса (А.С. Косогова, Р.С. Немов и др.). Таким образом, творческие способности расширяются в своем определении до уровня интегративной личностной категории, определяющей творческий потенциал личности (Д.Б. Богоявленская, Е.Л. Яковлева, С.Р. Евинзон, В.И. Загвязинский, А.М. Матюшкин, М.В. Колосова и др.).

В контексте нашего исследования понятие «творческий потенциал» приобретает конкретизацию исходя из специфики выбранной музыкальной деятельности – творческого музицирования во внеурочное время, которая является особым видом деятельности, где элементы творчества являются основой, так как:

- музыкальная деятельность, как и творческое музицирование, в частности, многофункционально;
- в основе положены принципы творчества;
- результаты такой деятельности – это музыкальные и музыкально-художественные произведения;
- процесс создания произведения, а также процесс художественного восприятия является творческим процессом;
- в процессе музыкальной деятельности развиваются и формируются творческие способности ребенка.

Таким образом, мы выявляем из творческого потенциала «музыкально-творческий потенциал», являющийся совокупностью внутренних возможностей, потребностей, ценностей и присвоенных средств достижения личностью таких состояний, посредством готовности к творческой самореализации и саморазвития в ходе творческого музицирования.

Сущностная характеристика музыкально-творческого потенциала и взаимосвязь с художественной деятельностью, а также музыкальными творческими способностями позволяют нам выделить его структурные компоненты во внеурочной деятельности. Раскроем каждый структурный компонент музыкально-творческого потенциала личности младшего школьника во внеурочной деятельности.

Эмоционально-мотивационный компонент – отражает осознание субъектом своего потребностного отношения к предмету, к деятельности как осознание целеобразующего начала во внутреннем его плане [6, 305].

Эмоционально-мотивационный компонент включает в себя:

- стремление к приобретению специальных, музыкальных знаний, умений, навыков;

- интерес, увлеченность занятиями музыкальным искусством и художественно-эстетической деятельностью в целом;

- потребность в музыкальном творчестве;

- способность к глубокому эмоциональному переживанию в музыке.

Когнитивный компонент – овладение комплексом знаний сущности музыкального искусства, его закономерностей, необходимых для способности воспринимать и творить содержание музыки, накапливать интонационно-слуховой опыт.

Коммуникативный компонент – самоактуализация личности ребенка в процессе общения во внеурочной деятельности, способность выражать свои эмоции в общении с людьми и музыкальным искусством.

Творческо-деятельностный компонент – потребность участвовать в различных видах музыкальной внеурочной деятельности и проявлять себя в них.

В младшем школьном возрасте музыкально-творческая деятельность осуществляется в рамках учебно-воспитательного процесса, где важное значение имеет внеурочная деятельность. Под ней понимается «составная часть учебно-воспитательного процесса школы, форма организации свободного времени, система занятий и общения учащихся в школе после уроков. Внеурочная деятельность позволяет развивать индивидуальные особенности, интересы и склонности школьника, обеспечивает необходимые условия для реализации интеллектуального, творческого потенциала» [4, 77].

«Внеурочная музыкальная деятельность – это один из видов деятельности, направленный на решение учебно-творческих задач, осуществляемых преимущественно в условиях применения педагогических средств перспективного управления творческим развитием личности ребенка» [2, 32].

Анализ музыковедческих источников позволяет сделать вывод о том, что:

1. Внеурочной музыкальной деятельности свойственна ориентация на решение творческих задач и постановку творческой проблемы на занятии для каждого учащегося в меру раскрытия способностей к тем или иным видам творческой самореализации (А.И. Матюшкин, И.Я. Лернер, Л.М. Фридман и др.).
2. Для внеурочной музыкальной деятельности характерно организационное начало, но без авторитаризма и «навязывания» форм творческой деятельности, при условии сотрудничества учителя и учащегося на всех этапах музыкально творческого процесса (В.И. Андреев, Ю.Н. Кулюткин, А.Ф. Эсаулов и др.).

3. Музыкальная творческая деятельность всегда нацелена на успех (Я.А. Пономарев, В.П. Трусов, Ю.Н. Кулюткин и др.).
4. Внеурочная музыкальная деятельность всегда является основанием для накопления ЗУНов и раскрытия способностей младших школьников (Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн) [2, 173].

Таким образом, если названные признаки будут реализованы, то внеурочная музыкальная деятельность может быть основой воспитания творческой личности.

Специфика музыкального искусства и возрастные особенности младшего школьного возраста создают благоприятную почву для развития индивидуальных особенностей личности младшего школьника, развития его музыкально-творческого потенциала [1, 35].

Внеурочная музыкальная деятельность – основа воспитания духовной, творческой личности, естественное, полноценное пространство развития и социализации школьников, важнейшая сфера создания условий индивидуализации образования, построения ребенком индивидуальной траектории развития творчества.

Огромный интерес в контексте настоящего исследования представляет собой теория, музыкально-творческого развития во внеурочной деятельности учащихся Б.В. Асафьева. Он разработал оригинальную концепцию музыкально-эстетического воспитания школьников, где одним из трёх взаимосвязанных видов музыкальной деятельности ребёнка во внеурочной деятельности является сочинение музыки. Автор выступил с идеей вовлечения детей в мелодическую импровизацию педагога, где логичным результатом подобной совместной работы становилось собственное сочинение ребёнком законченного произведения (пусть на элементарном уровне). Именно в вариациях, голосах и подголосках к мелодии видел Б.В. Асафьев доступное выражение детского творческого инстинкта.

Речь идет только о вызывании творческого музыкального инстинкта, который есть у большего числа людей, чем обычно думают. Речь не идет о подготовке профессиональных композиторов. Воспитывать музыкально-творческие навыки следует потому, что каждый, кто хоть немного ощутил в какой-либо сфере искусства радость творчества, будет в состоянии воспринимать и ценить все хорошее, что делается, в этой сфере, и с большей интенсивностью, чем тот, кто только пассивно воспринимает. По мысли Б.В. Асафьева, «музыкальное творчество не проявляется только в сочинении музыки, оно гораздо многообразнее и разветвленное, чем кажется. Вызвать его – это значит, прежде всего,

обратить у детей внимание на то, что они поют и играют, то есть на музыкальный материал» [2, 194].

Пути творческого развития учащихся зависят, по Асафьеву, от выбора импульса к творчеству. Последний и самый трудный путь – импровизация, какой-либо песенки или пьесы – должен стоять в конце, но не следует мешать и раннему проявлению этой способности, если она у кого-нибудь окажется. Самый простой и элементарный импульс к творчеству – это заинтересовать детей изобретением подголосков или вариантов напева. Педагог дает напев и просит каждого, кто запомнит, попробовать спеть его наизусть. Одни исполняют это частично, другие точно, но механично, третьи вносят в напев некоторые изменения. Самый напев может быть подобран таким образом, чтобы подтолкнуть воображение на его перевоплощение.

Таким образом, для оптимального развития музыкально-творческого потенциала младшего школьника необходимо:

- чтобы во внеурочной деятельности присутствовали музыкально-педагогические задачи творческого и импровизационного характера, с обязательным наличием педагогической проблемы;
- наличие организационных начал на каждом занятии при условии отсутствия давления и жесткого руководства и нацеленности на успех каждого участника творческого процесса;
- сформировать условия творческой работы в коллективе и индивидуальную творческую траекторию роста каждого учащегося начальных классов;
- привести в музыкальные творческие занятия процесс открытия нового, посредством музыкальной интерпретации, импровизации.

Творческое развитие ребенка является важным условием активизации музыкального развития. Для младшего школьного возраста свойственна образность и яркость мышления, активная позиция в любой деятельности, особенно в творческой и игровой, повышенное стремление к получению новых знаний и к познанию окружающего мира. Такие устремления ребенка эффективно реализуются в процессе творческого инструментального музицирования. Как следствие, игра на детских музыкальных инструментах существенно влияет на творческое развитие учащихся, являясь увлекательной формой их самопроявления во внеурочной деятельности.

Библиографический список

1. Байбородова, Л.В. Внеурочная деятельность школьников в разновозрастных группах / Л.В. Байбородова. – М.: Просвещение, 2013. – 177 с.

2. Безбородова, Л. А. Теория и методика музыкального образования: учебное пособие / Л.А. Безбородова. – М.: Флинта, 2014. – 270 с.
3. Григорьев, Д. В. Внеурочная деятельность школьников. Методический конструктор: пособие для учителя / Д.В. Григорьев, П. В. Степанов. – М.: Просвещение, 2010. – 223 с.
4. Дьяченко, И.Ю. Теория и методика музыкального воспитания: учебное пособие / И.Ю. Дьяченко. – Тюмень: Изд-во Тюменского государственного университета, 2014. – 92 с.
5. Евладова, Е.Б. Дополнительное образование детей: учебник / Е.Б. Евладова, Л.Г. Логинова, Н.М. Михайлова. – М.: ВЛАДОС, 2004. – 349 с.
6. Современный словарь по педагогике / сост. Е. С. Рапацевич. – Минск: Современное слово, 2001. – 925 с.
7. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования / Министерство образования и науки РФ. – М.: Просвещение, 2011. – 48 с.

Н.В. Фоменко

РОЛЬ ТРАДИЦИОННОЙ ИГРУШКИ В РАЗВИТИИ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ СФЕРЫ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация. В статье рассматривается роль традиционной игрушки в развитии эмоциональной сферы дошкольников. Дается определение понятию «традиционная игрушка». Затрагивается вопрос о русской народной игрушке и ее влиянии на социализацию детей дошкольного возраста.

Ключевые слова: традиционная игрушка, дошкольный возраст, игра, эмоциональная сфера.

N.V. Fomenko

THE ROLE OF FOLK TOYS IN THE DEVELOPMENT OF THE EMOTIONAL SPHERE OF PRESCHOOL CHILDREN

Abstract. The article examines the role of traditional toys in the development of the emotional sphere of preschoolers. The definition of the concept of "traditional toy" is given. The question of the Russian folk toy and its impact on the socialization of preschool children is touched upon.

Key words: traditional toy, preschool age, game, emotional sphere.

Игрушка – непосредственный спутник игры детей, стимул для создания самых разнообразных игр, средство для воплощения самых невероятных идей, удовлетворения самых необычных фантазий.

Игрушка дарит детям «радость, удовлетворяющую их творчество. С помощью игрушек дети дополняют свое понимание жизни, расширяют мир грез, часто делятся с ними своим горем и радостью». Такое определение сути игрушки дает Николай Дмитриевич Бартрам – собиратель, исследователь, создатель детских игрушек, основатель музея игрушки в Сергиевом Посаде [1, 34].

Традиционная игрушка сопровождала игру детей много лет назад, предметом для игры становится она и сегодня. Что такое «традиционная игрушка»? Определение данного понятия не раскрывается в словарях. Рассмотрим его в нашей работе.

Эмоции человек проявляет, реагируя на ситуацию или событие, переживая в данный момент свое отношение к чему-либо или кому-либо. У детей дошкольного возраста эмоции особо ярко проявляются во время совместной самостоятельной игры, в процессе различных игровых эмоционально насыщенных ситуаций. Игра, с этой точки зрения, задает основную траекторию эмоционального развития ребенка-дошкольника. Именно в ней происходит развитие эмоционального воображения и предвосхищения, сочувствия и сопереживания (эмпатия), стремления сделать что-то полезное для других (социальные эмоции).

Становлению и развитию самостоятельной игры важно уделять особое внимание в образовательном процессе. Наиболее эффективным, на наш взгляд, является комплексный метод педагогической поддержки детских самостоятельных игр (Е.В. Зворыгина, С.Л. Новоселова, включающий в себя четыре компонента: обогащение знаний детей, обогащение их игрового опыта, создание развивающей предметной среды, активизирующее общение взрослого с детьми) [3, 84].

Одним из способов осуществления данного метода является включение в образовательный процесс в качестве средства обучения, воспитания и развития традиционных игрушек. Во-первых, в традиционной игрушке как в предмете культуры заключены знания и опыт предыдущих поколений, она передает детям семейные и духовно-нравственные ценности своего народа. Во-вторых, традиционная игрушка побуждает ребенка к активной игре, развивает воображение, фантазию, творчество. В-третьих, традиционные игрушки, включенные в развивающее предметное пространство, обогащают его, в полной мере удовлетворяя всем необходимым требованиям к эмоционально благополучной игровой среде.

Таким образом, в традиционной игрушке заключен высокий потенциал для становления и развития самостоятельной игры, а, значит, и для развития эмоциональной сферы ребенка-дошкольника.

При каких условиях традиционная игрушка может стать средством для создания игровых ситуаций, в процессе которых возникают эмоциональные переживания, развивается эмоциональное воображение, сочувствие и сопереживание?

Прежде всего, рассмотрим традиционную игрушку, которая занимает особое место в русской культуре, в развитии ребенка. Это кукла. Из истории известно, что еще в первой половине XX века наиболее распространенной была тряпичная кукла. Даже в самых бедных крестьянских семьях такие куклы обязательно имелись. Интересно, что в куклы играли и девочки и мальчики до 7–8 лет, то есть до того момента, пока женский и мужской костюм (кроме прически) ничем не отличался. В старину не существовало мнения, что кукла – девичья забава. Игрушки и игры начинали строго разделяться лишь тогда, когда мальчик начинал носить порты, а девочка юбку.

Куклы были не только тряпичные, их делали из дерева, лепили из глины, вертели из соломы. Галина Дайн пишет: «Для всякого возраста предназначались свои куклы. В деревянные болванчики (весомые, устойчивые, прочные) больше играли младшие дети. Игрушки эти условны и просты по форме, а часто и вовсе походят на столбик игровой “бабки”» [2, 45].

В детском быту простейшие деревянные куклы устраивали ребенка недолго: до тех пор, пока его игровые интересы были связаны, в основном, с движением, выражались в моторной деятельности. Как только восприятие ребенка становилось более аналитическим и емким, его начинали занимать игрушки более конкретные и детально разработанные по форме. Эти особенности детского развития интуитивно учитывали взрослые, создавая игрушки [2, 95].

Почему же так важна кукла для развития ребенка? По своей сути, кукла – отражение образа человека. Играя с ней, ребенок включается в мир людей. В игре он отражает свой опыт, в особенности то, что его волнует, воспроизводит действие знакомых ему людей. В процессе игры с куклой происходит одновременно два взаимонаправленных процесса: с одной стороны, ребенок выражает себя (свой опыт, свои знания и переживания, создает воображаемые им образы), а с другой – ребенок строит самого себя, осваивая раскрывающийся ему мир человеческих отношений и представлений.

С одной стороны, ребенок вкладывает в уста куклы, ее кукольную сущность свои слова, мысли, переживания, то есть она является как бы внешним

выражением внутреннего мира ребенка, его своеобразным “рупором”. С другой – та же кукла задает образ человека, который становится для малыша образцом для подражания, и именно через куклу в душу и в сознание ребенка проникают представления о человеке и связанных с ним категориях – красивом и некрасивом, хорошем и плохом, добром и злом». В этом заключается основная сущность куклы. Именно поэтому к выбору куклы необходимо относиться с особой серьезностью.

Е.О. Смирнова выделяет несколько признаков куклы, подходящей для игры:

1. Детская внешность, не слишком ярко и подробно прорисованная;
2. Телесные признаки пола отсутствуют;
3. Материал, из которого сделана кукла, желателен натурального происхождения, приятный на ощупь;
4. Куклу можно переодевать и переобувать без расчленения тела [6, 32].

Е.О. Смирнова весьма критично выступает против современных «экспрессивных» кукол, с ярко выраженными эмоциями. Она пишет: «Настроение, эмоциональное состояние, отображаемые куклой, четко и в деталях прорисованы и неизменны. Это тормозит фантазию и делает куклу непригодной для игры, ведь в настоящей игре, благодаря своему воображению, ребенок может представить одно и то же лицо веселым, грустным, усталым, озабоченным, лукавым, беспечным. Именно благодаря этим удивительным силам воображения малыш оживляет куклу, и она наделяется способностью действовать и проявлять характер» [6, 53].

Современные куклы, по мнению Е.О. Смирновой, все более автоматизируются и приобретают самостоятельное существование. «Куклы навязывают свой конкретный образ и способ действий, и поэтому не позволяют ребенку даже создать свой замысел. Игра заменяется манипулированием. Кукла сама диктует ребенку, что с ней надо делать. Заданный образ так силен, что ребенок попадает под его влияние. Тогда как хорошая кукла должна оставлять простор для собственной фантазии ребенка, давать возможность зарождению и воплощению собственных замыслов – то есть быть открытой для игры» [6, 41].

Из всего вышесказанного о кукле, можно сделать вывод, что кукла является центральным персонажем многих детских игр. Особенности ее внешности оказывают непосредственное влияние на сюжет и содержание игр, а, значит, и на опыт, который ребенок приобретает в процессе игры. Кукла должна давать ребенку максимум возможностей для проявления себя, удовлетворения собственных фантазий, развития воображения. В этом ее истинное предназначение.

Велика роль взрослого в восприятии ребенком куклы. Валерия Мухина считает, что кукла имеет особое значение для эмоционального и нравственного развития детей. В своей статье «Дети и куклы: таинство взаимодействия» она пишет: «Взрослый учит ребенка воспринимать куклу как объект для эмоционального общения. Ребенок учится сопереживать игрушке во всех ее кукольных перипетиях, которые сам создает в воображении на основе своих чувств и опыта. Играя с куклой, ребенок учится рефлексии, отождествлению. Он переживает со своей куклой события собственной и чужой жизни в эмоциональных и нравственных проявлениях, доступных его пониманию» [4, 38].

Валерия Мухина обращает внимание на то, что важно психологически правильно создать условия для игры и игрового общения, и тогда ребенок, играя, сможет перейти в более свободное состояние, его поведение станет непринужденным, он будет в меньшей степени контролировать свои реакции, а, значит, меньше сдерживать проявления чувств, развивая и обогащая свою эмоциональную сферу. Для этого важно принять во внимание особенности развития детской самостоятельной игры [4, 21].

Согласно исследованиям, проведенным Е.О. Смирновой, с двух до семи лет дети постепенно овладевают тремя способами построения игры: предметно-действенным, ролевым, сюжетосложением. Расцвет ролевого способа действия приходится на средний дошкольный возраст, поэтому мы рассмотрим его более подробно [6, 37].

«Ролевая игра возникает тогда, когда у малыша появляется желание изменить и разнообразить свою позицию «маленького», стать кем-то другим, более взрослым и социально значимым, выполнять его действия, совершать его поступки. Ребенку хочется стать взрослым (конечно, понарошку), а значит, стать старше, сильнее, умнее, лучше. Проигрывая роли взрослых или других известных ему героев, ребенок незаметно для себя приобщается к миру взрослых людей, усваивает мотивы и смыслы их действий и лучше осознает самого себя» [5, 21].

К ролевым играм относится режиссерская (творческая) игра. В ней ребенок выступает как режиссер, который управляет и руководит действиями игрушек-артистов. В такой игре может участвовать один ребенок, взяв на себя роли нескольких кукол, самостоятельно разыгрывая между ними разнообразные сюжеты. Он становится творцом своего мира и режиссером событий в нем происходящих. Ценность одиночной игры заключается в том, что, играя, ребенок познает свой внутренний мир, формирует собственный эмоциональный образ, переживает с куклами-артистами события собственной жизни.

В режиссерской игре могут участвовать и несколько детей. Тогда игра приобретает совершенно другой характер. Дети распределяют роли между собой, договариваются о сюжете игры, вместе выстраивают ее содержание. Речь детей носит ролевой характер – при обращении к партнеру ребенок заметно меняет голос, интонацию, выражение лица. Игра приобретает особенно яркую эмоциональную окраску. Дети играют азартно, увлеченно. В их словах и действиях присутствуют элементы собственного творчества. В то же время какое-либо нарушение логики действий отвергается – дети строго следят за соблюдением правил и не допускают отклонений от них. Между куклами разыгрываются вполне реальные события и это свидетельство воображения малышей.

В совместной игре дети учатся учитывать желания партнера по игре, отстаивать свою точку зрения, строить и реализовывать совместные планы. Такая игра оказывает огромное влияние на развитие общения детей дошкольного возраста, что способствует формированию социальных эмоций, развитию эмпатии.

Особое значение в организации режиссерских игр приобретает характер используемых кукол. Исходя из выше проведенного анализа современных и традиционных кукол, можно сделать вывод о том, что для творческой игры более подходят традиционные куклы, имеющие лишь намеченные черты лица. Это позволит детям самостоятельно дополнить «дорисовать» образы. Вследствие этого, сюжетов для игр станет больше, их содержание – богаче, игровые действия – разнообразнее. А значит, возрастет развивающий потенциал игры.

Режиссерские игры подразумевают наличие не только кукол, но и атрибутов, а также одежды для них (желательно, сезонной). Дом – важный атрибут детской игры. С одной стороны, это рукотворное строение, а с другой – кровные люди, в нем проживающие. В нем происходят основные таинства семьи. Валерия Мухина пишет: «Человек в благоприятной ситуации любит свой дом, хочет домой, тоскует о нем, когда находится вдали от него. В норме человек относится к своему дому по законам добра, справедливости и красоты» [4, 62].

Подобное отношение возможно воспитывать, знакомя детей с обычаями и традициями русского дома, русской семьи. Ведь для наших предков было важно так организовать жилое пространство, чтобы оно было наполнено жизненными благами, теплом, любовью, покоем.

Русская народная игрушка является особым видом народного творчества. Народная игрушка, как и игрушка вообще, является традиционным, необходимым элементом воспитательного процесса.

Игрушки из глины и дерева, из соломы и бересты, из теста или бисера... Игрушки-обереги и игрушки-потешки, стригушки и козули, бирюльки и сви-

стульки... Дымковские и каргопольские, архангельские и филимоновские. Все это – русские народные игрушки, согретые теплом человеческих рук, красочно расписанные мастерами и умельцами, издавна дарящие людям любовь и доброту.

В настоящее время русская народная игрушка утрачивает свою игровую функцию и все чаще используется как декоративная скульптура или сувенир. В современной культуре и педагогике народная игрушка воспринимается как действенное средство развития и этнохудожественного воспитания детей, активизации процесса их этнокультурного самосознания. Между тем народная игрушка – это не только культурное наследие, музейный экспонат или сувенир для украшения интерьера. Лаконичная по форме, но столь выразительная и понятная любому ребенку, она и сегодня может не просто удивить и радовать малыша, но и успешно справиться с изучением даже самых серьезных наук.

Итак, традиционная игрушка отличается высоким потенциалом для становления и развития самостоятельной игры, в частности, режиссерской (творческой). Наибольшей эффективностью в этом отношении обладает традиционная кукла, условность образа которой открывает простор для развития фантазии ребенка, активизирует его игровую активность. В процессе игры с традиционными игрушками (куклами и атрибутами к ним) ребенок учится сопереживать куклам в их игрушечных перипетиях. Через прочувствование эмоциональных переживаний героев ситуаций ребенок познает свой внутренний мир, формирует собственный эмоциональный образ, учится распознавать эмоции других людей, сочувствовать, сопереживать.

Таким образом, в природе традиционной игрушки заложен высокий воспитательный потенциал для становления и развития самостоятельной игры, которая является одним из условий развития эмоциональной сферы ребенка дошкольного возраста.

Библиографический список

1. Бартрам, Н.М. Музей игрушки: об игрушке, кукольном театре, начатках труда и знаний и о книге для ребенка / Н. Бартрам. – Л.: Академия, 1988.
2. Дайн, Г.Л. Русская тряпичная кукла: культура, традиции, технология / Г.Л. Дайн. – М.: Культура и традиции, 2007.
3. Зворыгина Е.В. Дидактические игры и занятия с детьми раннего: пособие для воспитателя детского сада / Е.В. Зворыгина, Н.С. Карпинская, И.М. Кононова и др. / под ред. С.Л. Новоселовой. – М.: Просвещение, 1985. – 144 с.

4. Мухина, В.С. Дети и куклы: таинство взаимодействия // Народное образование / В.С. Мухина. – 1997. – № 5. – С. 28–33.
5. Перчун, Н.В. Нравственное воспитание младших школьников на гуманистических традициях русского народа: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Н.В. Перчун / Рост. гос. пед. ун-т. – Ростов н/Д., 2003.
6. Смирнова, Е.О. Детская психология: учебник / Е.О. Смирнова. – М.: ВЛАДОС, 2003.

Раздел 4. Проблемы воспитания

Н.В. Топилина

ВЗАИМОСВЯЗЬ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГА И РОДИТЕЛЕЙ В СОВРЕМЕННОМ ВОСПИТАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

Аннотация. В статье рассматриваются взаимосвязи педагогической и родительской компетентности в воспитании и обучении детей. Анализируются различные подходы к данным понятиям в современном учебно-воспитательном процессе семьи и школы.

Ключевые слова: компетенция педагога, компетенция родителей, владение компетенцией, профессиональная компетенция, компетентностный опыт.

N.V. Topilina

THE RELATIONSHIP BETWEEN THE COMPETENCE OF THE TEACHER AND PARENTS IN THE MODERN EDUCATIONAL PROCESS

Abstract. The article examines the relationship between pedagogical and parental competence in the upbringing and teaching of children. Various approaches to these concepts in the modern educational process of families and schools are analyzed.

Key words: competence of a teacher, competence of parents, possession of competence, professional competence, competence-based experience.

В истории педагогики воспитание издревле определяло все процессы передачи накопленного опыта следующему поколению. Усложняющиеся социальные формы жизни людей, в том числе и возникший институт семьи, определили воспитанию роль социального регулятора поведения и ценностного ретранслятора знаний и опыта жизнедеятельности. Передавать ценностные ориентиры следующим поколениям и приучать к опыту совместной жизни, прививать нравственные идеалы и формировать личностные знания, умения и навыки в различных видах трудовой деятельности было поручено старейшинам и гуру, философам и риторам, и, конечно же, родителям. Однако для учителей это

профессиональная деятельность, в которой требуется конкретный багаж знаний и опыта, навыков взаимодействий и компетенций, а для родителей – это общепедагогическая деятельность.

Многие исследователи выявляют в воспитательной деятельности родителей большой профессионализм, обусловленный применением:

- принципов воспитания (целенаправленности, гуманизма, непрерывности, последовательности);
- методов воспитания (поощрение, личный пример, убеждение, наказание);
- направлений развития (физическое, социально-коммуникативное, познавательное, речевое, художественно-эстетическое);
- стилей воспитания (либеральный, демократический, авторитарный).

Однако даже при столь широком применении педагогического арсенала воспитательных форм работы с ребенком родители не обладают педагогической компетентностью как научной категорией, что подтверждают современные исследования М.Б. Калашниковой, М.И. Лукьяновой.

Современная педагогическая наука имеет большое количество исследований по проблеме профессионально-педагогической компетентности педагогов образовательных организаций. В исследованиях В.Г. Суходольского выявлено, что профессиональная деятельность педагога является педагогической деятельностью. Следовательно, термины «педагогическая деятельность» и «профессиональная деятельность педагога» обладают одной смысловой нагрузкой, а понятия «педагогическая компетентность» и «профессиональная компетентность» – могут использоваться в качестве синонимов.

Произведя анализ различных точек зрения современных педагогов-исследователей на структуру и содержание профессиональной педагогической компетентности, станет возможным выявить сущность педагогической компетентности родителей.

Проблемы компетенций в отечественной педагогике достаточно новы, поэтому желательно разграничить понятия «компетентность» и «компетенция». Так под «компетенцией» понимаются знания, умения, навыки, присущие личности в ряде конкретного круга проблем и задач трудовой деятельности, необходимые ей для качественного выполнения продуктивных рабочих действий [10, 121].

«Компетентность» можно отнести к более широкому понятию, обозначающему опыт владения соответствующей компетенцией, содержащему его личностное отношение к предмету деятельности. В образовании компетенция – это способность предоставить в педагогической деятельности эталон образователь-

ной подготовки ученика, а компетентность – уже устоявшаяся интегральная характеристика личностных качеств педагога и минимального опыта по отношению к деятельности в данной сфере. Компетентность всегда определяется личностными качествами педагога (воспитателя) и отражает его социально-нравственную позицию [9, 120].

В работах В.А. Сластенина под профессиональной компетентностью педагога понимаются личные возможности воспитателя, которые позволяют ему самостоятельно и достаточно эффективно решать педагогические задачи. У педагога должны быть базовые теоретические знания и сформированные умения к их применению на практике. В.А. Сластенин определяет структуру профессиональной компетентности педагога и включает в нее: педагогические умения (как способность совершать последовательные профессиональные действия), навыки (в виде автоматизированных действий по решению педагогических задач) [9, 42].

А.К. Маркова посвятила ряд работ анализу профессиональной компетентности учителя и её компонентам. Автор выводит понятие «профессионально компетентного» труда педагога, для которого характерно наличие высокого уровня педагогической деятельности и педагогического общения, а также наличие профессиональной позиции и профессиональных качеств [6, 32].

Классификация профессиональной компетентности, по А.К. Марковой, определена личностной ориентацией:

- личностная компетентность, как наличие базовых знаний, умение их применить на практике, а также навык самовыражения и саморазвития в деятельности;

- компетентность специальная, непосредственно профессиональная деятельность, выполненная на высоком уровне с достаточным креативным подходом к ней;

- компетентность индивидуальная, подразумевающая личностный рост внутри профессии.

Анализируя работы А.К. Марковой, можно отметить весомую роль личностных характеристик учителя – его мотивации, свойств, способностей, характера, психологических процессов, самосознания, профессионального стиля, творчества – в формировании профессиональной компетентности.

Н.В. Кузьмина также в основе профессионально-педагогической компетентности ставит свойства личности педагога, позволяющие эффективно решать учебно-воспитательные задачи [3, 64.]

В.Н. Введенский связывает профессиональную компетентность учителя (воспитателя) с ЗУНами (знаниями, умениями, навыками) и эффективной образовательной деятельностью. Профессионально значимыми (интегративными) качествами, определяющими компетентность учителя в эффективной деятельности, автор выделяет:

- эмоциональную устойчивость как успешную адаптацию к педагогическим реалиям;
- проектные способности в виде умений и навыков моделирования реальных процессов и явлений педагогической действительности в различных условиях;
- умение слушать;
- информационную грамотность и мобильность как умение находить и использовать информацию о педагогическом процессе и для педагогического процесса (его эффективности);
- регуляцию собственной деятельности посредством основных видовых форм педагогической деятельности: целеполагания, планирования, анализа, оценки, диагностики, мониторинга, рефлексии;
- операционально-методические навыки в виде набора профессиональных прогностических, организаторских, предметно-методических, экспертных умений).

Исследования А.А. Майера посвящены профессиональной компетентности педагога и определяют данное понятие как – интегративное свойство личности [5, 89], включающее знания, опыт, способности и личностные качества и характеристики, определяющие успешность реализации профессиональной деятельности.

А.А. Майер предлагает последовательные этапы формирования компонентов профессиональной компетентности педагога:

1 этап. Формирование мотивации, ценностного отношения и эмоционального отклика на профессиональную деятельность.

2 этап. Формирование готовности педагога к овладению практическими способами деятельности на основе теоретических знаний в области дошкольного образования.

3 этап. Формирование готовности к выполнению профессиональных функций (технологическая готовность).

4 этап. Формирование результативной готовности (способность определить собственные результаты деятельности).

Таким образом, можно сделать вывод, что профессиональная компетентность педагога – определена внутренней структурой профессиональной деятельности, включает ее обобщенные характеристики, рассматривается как интегративное качество личности, система знаний, совокупность педагогических умений, профессиональных позиций, психологических качеств и опыта, необходимых для осуществления успешной профессиональной деятельности [10, 126].

А.В. Хуторской раскрывает компетентность в рамках концептуальной системы личностно-ориентированного обучения педагога (в нашем случае родителя), где важным условием является наличие опытной деятельности и, как следствие, формирование компетентностного опыта. Компетентностный опыт возникает в результате многократного, результативного решения ситуативных компетентностных воспитательных задач.

А.М. Митяева утверждает понимание компетенции через способность к осознанным действиям, ориентации и рефлексии своей деятельности. Компетентность – это единство когнитивного и операционально-креативного аспектов, т.е. соответствие знаний и умений решать задачи разного уровня сложности, с обязательным применением творческого подхода [7, 38].

Именно на опыте при обязательном использовании деятельностного компонента (А.В. Хуторской, А.М. Митяева) базируется компетентность родителя. А компетентностный опыт формируется через деятельностный компонент, который необходимо подкреплять теоретическими знаниями. Именно это побудило нас включить компетентностный опыт в структуру компетентности.

Основания для исследования педагогической компетентности родителей в России были заложены такими учеными, как В.М. Бехтерев, Е.Н. Водовозова, В.П. Острогорский, Н.И. Пирогов. Компетентность родителей у вышеназванных исследователей понималась, как:

- уважение к личностным качествам и индивидуальным проявлениям ребенка;
- недопустимость применения унижающих достоинство детей методов воспитания;
- приоритет нравственного воспитания с раннего детства;
- направленность семейного воспитания на формирование всесторонне развитой личности ребенка;
- связь семьи и других социальных институтов;
- развитое чувство семейной ответственности за развитие и будущее своего ребенка.

Педагогическая компетентность родителей как самостоятельное направление педагогики не изучается, однако ряд исследований посвящены структуре и формированию компетентности родителей. Часто педагогическая компетентность родителей принимает форму широкого общекультурного понятия, ее рассматривают через призму педагогической культуры. Компетентность родителей понимается как их теоретическая и практическая готовность к осуществлению педагогической деятельности, способность понять потребности детей и создать условия для их удовлетворения. Также под родительской компетентностью можно понимать интегративное, системное, личностное образование, совокупность личностных и деятельностных характеристик, обуславливающих возможность эффективно осуществлять процесс воспитания ребенка в семье [8, 36].

По мнению А.И. Пискунова, педагогическая компетентность является частью, компонентом педагогической культуры, а так как педагогическая культура присуща родителям, то и компетентность разного уровня у них формируются. В работах В.А. Мижерикова и М.Н. Ермоленко педагогическая культура, присущая родителям, предполагает их умение использовать педагогические технологии в практике семейного воспитания, но на своем не профессиональном уровне реализации. По мнению Е.В. Бондаревской, педагогическую культуру родителей необходимо рассматривать через культуру семьи, характеризующуюся способностью к воспитанию ребенка с учетом его интересов. В структуру педагогической культуры автор включает гуманную педагогическую позицию, педагогические знания и опыт, личностные качества родителей, традиции семьи [1, 50]. В работах Т.А. Куликовой возникают термины «ответственное родительство», «культура родительской компетентности», как практические умения в организации жизни и деятельности ребенка в семье [4, 281].

Важно рассмотреть связь педагогической культуры с психологическим аспектом, подразумевающим наличие, наряду со специальными знаниями и умениями, ценностными установками и направленностью личности родителей, еще и систему психолого-педагогических форм взаимодействия с ребенком, наличие способностей к эмпатии, рефлексии и самоконтролю.

И.В. Гребенников к компетентности родителей в воспитании детей относит психолого-педагогические, физиолого-гигиенические, правовые знания, необходимые для планирования семейного воспитания, организации жизни детей и семьи в целом, установления оптимальных отношений между родителями и детьми [2, 32].

Таким образом, мы видим сходства и различия в педагогической компетентности родителей и профессиональной компетентности педагогов. Профессиональная компетентность определяет успех профессиональной педагогической деятельности, решение разного уровня задач обучения и воспитания детей в образовательных организациях, а педагогическая компетентность родителей направлена на формирование социально-значимых качеств личности ребенка, удовлетворение его жизненных, социальных и духовных потребностей.

Родительскую компетентность необходимо формировать посредством целенаправленного взаимодействия педагогов с семьей. Такое взаимодействие будет направлено на формирование компетентного опыта родителей, в котором будут совершенствоваться мотивационный, деятельностный, познавательный и коммуникативный воспитательные компоненты. Исходя из этого, мы предлагаем следующую структуру педагогической компетентности родителя (таблица 1.1).

Компетентностный опыт является основанием педагогической компетентности родителей на основе педагогических знаний, умений, навыков, апробированных в деятельности по решению спонтанных или специально-организованных компетентностных задач, освоенных родителями в практике семейного воспитания. Данная схема условна, но позволяет представить основы компетентности родителей в воспитании различных качеств детей.

В современной педагогической практике появилось понятие «компетентностное родительство», как форма совместного взаимодействия школьного, общественного и семейного воспитания. Взаимодействия с семьей становятся более интегративными, обогащаются психолого-педагогическими знаниями. Возникают новые понятия: «психолого-педагогическое сопровождение семьи формирование, развитие, повышение педагогической компетентности родителей», «партнерское взаимодействие». К традиционным формам и средствам взаимодействия с семьей добавляются дистанционные формы общения (websites, электронная почта), что позволяет оперативно оказывать помощь родителям и способствует открытости образовательного учреждения. Используются интерактивные методы, побуждающие родителей к самообразованию, рефлексии, активизации своего воспитательного опыта. Обосновывается необходимость дифференцированного подхода к формированию педагогической компетентности родителей.

Таблица 1.1 – Структура педагогической компетентности родителя

<p><i>Семейная педагогическая культура</i> – культура семейного воспитания и взаимодействия старших членов семьи с младшими на основах гуманизма и понимания, эмпатии и ответственности.</p>			
<p><i>Компетентный опыт родителя</i> – воспитательная деятельность, подкрепленная теоретическими знаниями и основывающаяся на:</p> <ul style="list-style-type: none"> – уважении к личностным качествам и индивидуальным проявлениям ребенка; – недопустимости применения унижающих достоинство методов воспитания; – приоритете нравственного воспитания; – направленности к всестороннему развитию личности ребенка. 			
<p><i>Компоненты компетентного опыта родителя и их содержание</i></p>			
<p><i>Мотивационный</i></p>	<p><i>Деятельностный</i></p>	<p><i>Познавательный</i></p>	<p><i>Компетентный</i></p>
<p>– Заинтересованность в воспитании самостоятельности детей;</p> <p>– осознание роли и функций самостоятельности ребенка для его самореализации;</p> <p>– стремление понять мотивацию поступков ребенка, поддержать его интересы;</p> <p>– способность к эмпатии, самоконтролю.</p>	<p>– Развитие положительного отношения и интереса к разным видам деятельности ребенка;</p> <p>– стимулирование проявлений самостоятельности ребенка в деятельности;</p> <p>– применение эффективных методов воспитания самостоятельно;</p> <p>– проявление эмоционального предвосхищения результатов детской деятельности.</p>	<p>Получение знаний о:</p> <ul style="list-style-type: none"> – самостоятельности как интегративном качестве личности; – разных проявлениях самостоятельности в старшем дошкольном возрасте; – особенностях становления самостоятельности в разных видах деятельности; – методах и приемах воспитания самостоятельно. 	<p>– Построение коммуникации с ребенком на принципах гуманистической педагогики;</p> <p>– применение освоенных и проверенных знаний, умений и навыков воспитания самостоятельности дошкольников в практике семейного воспитания.</p>

Современное компетентностное взаимодействие с родителями строится на основах:

- обмена информацией и пропаганды педагогических знаний;
- диалога и позитивного принятия другого человека;
- безоценочного, доверительного стиля отношений;
- подключения родителей к активному участию в педагогической работе детского сада;
- взаимодействия с семьей осуществляемого дифференцированно по ряду факторов: возрастному, образовательному статусу родителей, личному педагогическому опыту.

Важно применять активные методы в формировании компетентности родителей, направленные на возникновение у них интереса к воспитанию детей. Такие методы можно применять, чтобы дать родителям возможность стать активными исследователями собственного родительского поведения, получить опыт нового видения привычных, стереотипных способов воздействия и взаимодействия с ребенком.

Важно моделировать родительскую компетентность посредством целенаправленного взаимодействия педагогов с семьей. Такое моделирование будет определяться взаимодействием учителей и родителей на основе компетентного опыта, в котором совершенствуется мотивационный, деятельностный, познавательный и коммуникативный воспитательные компоненты.

Библиографический список

1. Бондаревская, Е.В. Введение в педагогическую культуру: учеб. пос. / Е.В. Бондаревская. – Ростов н/Д.: Изд-во РГПИ, 2005. – 172 с.
2. Гребенников, И.В. Педагогический всеобуч родителей / И.В. Гребенников. – М.: Знание, 2006. – 79 с.
3. Кузьмина, Н.В. Актуальные проблемы профессионально-педагогической подготовки учителя [Текст] / Н.В. Кузьмина, В.И. Гиницинский // Советская педагогика. – 2002. – № 3. – С. 63–66.
4. Куликова, Т.А. Семья как объект педагогических исследований [Текст] / Т.А. Куликова // Дошкольное образование: история, теория, практика: сб. науч. трудов. – М.: РИЦ Альфа МГОПУ им. А.М. Шолохова, 2002. – С. 280–286.
5. Майер, А.А. Работа с родителями в детском саду [Текст]: учебно-методическое пособие / О.И. Давыдова, Л.Г. Богославец, А.А. Майер. – М.: ТЦ Сфера, 2005. – 149 с.

6. Маркова, А.К. Психология труда учителя [Текст] / А.К. Маркова. – М.: Просвещение, 2003. – 192 с.
7. Митяева, А.М. Организация учебной деятельности студентов на основе компетентностного подхода в многоуровневом образовании вуза [Текст] / А.М. Митяева // Образование и общество. – 2008. – № 2 – С. 37–33.
8. Пиюкова, С.Н. Формирование педагогической компетентности родителей приемных детей [Текст]: дис. ... канд. пед. наук / С.Н. Пиюкова. – 2002. – 200 с.
9. Слостенин, В.А. Профессиональная подготовка учителя в системе высшего педагогического образования [Текст] / В.А. Слостенин. – М.: Изд-во МГПИ, 2002. – 220 с.
10. Хуторской, А.В. Компетентность как дидактическое понятие: содержание, структура и модели конструирования [Текст] / А.В. Хуторской, Л.Н. Хуторская / под ред. А.А. Орлова // Проектирование и организация самостоятельной работы студентов в контексте компетентностного подхода: межвузовский сб. науч. тр. – Тула: Тул. гос. пед. ун-та им. Л.Н. Толстого, 2008. – Вып. 1. – С. 117–137.

Раздел 5. Менеджмент в образовании

В.В. Сохранов-Преображенский

ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ РЕАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТНОГО ПОТЕНЦИАЛА ДЕТСТВА В ПАРАДИГМЕ «ОТ САМООРГАНИЗАЦИИ К РЕАЛИЗАЦИИ ТАЙМ-МЕНЕДЖМЕНТА»

Аннотация. В статье рассматриваются предварительные выводы по проблемам и перспективам реализации личностного потенциала детства в парадигме «от самоорганизации к реализации тайм-менеджмента» на основе анализа результатов многолетней опытно-экспериментальной работы по проблемам идентификации качества достижения нормативно обозначенных целей образования и возможностей обеспечения условий для всестороннего развития личности участников образовательного процесса.

Ключевые слова: детство, личностный потенциал, самоорганизация, смысл, реализация, тайм-менеджмент

V.V. Sokhranov-Preobrazhensky

PROBLEMS AND PROSPECTS OF REALIZING THE PERSONAL POTENTIAL OF CHILDHOOD IN THE PARADIGM "FROM SELF-ORGANIZATION TO THE IMPLEMENTATION OF TIME MANAGEMENT"

Abstract. The article considers preliminary conclusions on the problems and prospects of realizing the personal potential of childhood in the paradigm "from self-organization to the implementation of time management" based on the analysis of the results of many years of experimental work on the problems of identifying the quality of achieving the normative goals of education and the possibilities of providing conditions for the comprehensive development of the personality of participants in the educational process.

Keywords: childhood, personal potential, self-organization, meaning, realization, time management

Детство и время!? Любое поколение, вступая в жизнь, встречается с особенностями цивилизации и культуры и особенно социального пространства, которое станет референтной средой развитию личности. Современное поколение, которое по возрастным критериям можно отнести к периоду детства, появилось и проходит социализацию, получает образование и реализует себя в ситуации становления совокупности вызовов, предполагающих готовность личности к самостоятельному выбору модели поведения и деятельности.

Наблюдения и анализ поведения и деятельности личности в современной России позволяют сделать вывод об основном системном вызове, с которым столкнулось современное детство. Необходимо рассматривать вызов как процесс замещения исторически сложившейся в культуре россиян этики взаимодействия так называемой «новой этикой», в которой большинство моральных категорий рассматривается по структуре и содержанию с диаметрально противоположных позиций, что ведет к совершенно непредсказуемым результатам в ситуации стратегической неопределенности развития социально-экономической системы современной России. В частности, по мнению А.Г. Асмолова, детство встречается со следующими вызовами: ситуация неопределенности развития; многообразие и усложнение взаимодействия с социальными и профессиональными системами и многообразие ролевых позиций процесса самоорганизации и самоопределения. Названные вызовы реализуются на основе двойственной модели самореализации детства, которая реализуется как соотнесение ситуации офлайн-поведения и деятельности с процессом онлайн-коммуникации. Зачастую возникает ситуация «Алиса в стране Зазеркалье».

Влияние альтернативного содержания «новой этики» на мировоззрение и систему мотивов и ценностей современного детства проявляется в различных аспектах. Прежде всего, с пониманием взаимосвязи детства и института семьи. В новой редакции Конституции РФ четко определяется основа понимания структуры современной семьи, основанной на союзе мужчины и женщины. «Новая этика» объявляет данное историко-культурное понимание структуры семьи архаичным и навязывает в XXI веке идеалы однополых семей. Это влияние все чаще политизируется и связывается с недостаточной «демократизацией» жизнедеятельности россиян. Возникает проблематика создания системного взаимодействия с детством, позволяющим сформировать положительное отношение к традиционной семейно-бытовой культуре на современной цифровой модели взаимодействия разных поколений членов семейного института. В проводимых исследованиях по проблемам профессионально замещающей семьи защищена диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических

наук, соискатель Наталья Хрусталькова. Предложен механизм развития традиционного семейного института в условиях динамично изменяющихся социальных и экономических реалиях жизнедеятельности личности в российской действительности.

Опираясь на позитивный механизм государственной политики в сфере защиты детства («Национальная стратегия действий в интересах детей на 2012–2017 годы»; Указ Президента Российской Федерации от 01.06.2012 г. № 761; объявленный в России Десятилетие детства – Указ Президента Российской Федерации от 29.05.2017 г. № 240), необходимо наполнить современным содержанием деятельность сложившихся социальных институтов. Так называемая «новая этика» выстраивает свою деятельность на идее «возможного и необходимого равноправия и обеспечения «свободы» психо-физиологической и социальной самореализации личности» в гендерном и иных аспектах. Примером может служить теория «родитель № 1 и № 2». Данной модели зарубежного построения отношений может противостоять системно-деятельностное развитие взаимодействия социальных институтов и социальных групп, референтных развитию детства. Так, например, сложившаяся модель «женская консультация» большую эффективность в рассматриваемом аспекте реализует в модели «семейная консультация», в которой интегрируются возможности правоведения, здравоохранения, психиатрии, психологии, педагогики и народной культуры в процессе осознания юношами и девушками, желающими создать семью, возможной совместимости и накопления опыта реализации взаимности в будущей индивидуально-личностной модели семейно-бытовых отношений. Особое внимание необходимо уделить формированию готовности юношей и девушек к реализации *равноответственных* отношений, качественные характеристики, проявления которых основываются на воспитании в условиях родительских семей и взаимосвязаны с их личностным типом. Этому способствует воссоздание в женской культуре имеющегося генетического механизма материнства и системное формирование мужского начала к внутренне мотивационно обусловленному стремлению реализовать социальную позицию «отец». Решению обозначенных проблем способствует психолого-педагогическое и методическое сопровождение юношей и девушек со стороны специалистов и представителей народной культуры, которая референтна поведению и деятельности будущих супругов в процессе занятий центра «Моя будущая семья», создаваемых при семейных консультациях.

Особо необходимо отметить актуальность формирования готовности материнской культуры к сопровождению развития личностного потенциала ребенка

в первый год его жизнедеятельности, в процессе которого на основе подражания возникает образ «привычного» поведения. В ходе опытно-экспериментальной работы выделены два этапа рассматриваемого процесса. В процессе медицинского наблюдения за состоянием будущей мамы и особенностями развития будущего ребенка проводится работа, позволяющая специалистам формировать мнение по возможному генетически обусловленному пути развития ребенка и избеганию определенных жизненных ситуаций, которые негативны для реализации личностного потенциала ребенка.

Вторым, не менее важным этапом рассматриваемого процесса, является формирование опыта материнской культуры по выявлению личностного потенциала ребенка и созданию условий для эффективного сопровождения его развития в условиях семейно-бытовой культуры и социализации в референтном социуме.

Исследование проявляет недостаточную готовность материнской культуры к идентификации женского образа с образом материнства. Проблема, достаточно полно описанная классиками отечественной и зарубежной литературы, актуализировалась в современной ситуации неопределенности развития, многообразия и усложнения взаимодействия личности с социальными и профессиональными системами и многообразием ролевых позиций в процессе самоорганизации и самоопределения. С одной стороны, государство стремится к развитию престижности материнства в образе женской культуры. Это стремление постоянно соотносится с реалиями культурного и экономического развития различных социальных групп общества. Поколение «next» и «net», живущее как в мире офлайн и онлайн-коммуникации, виртуализирует образ женственности и формирует свои мотивы, ценности и мировоззрение на основе усвоения образов поведения и деятельности человека, воспринимаемых в процессе социализации. Естественная радость, умножающая количество эндорфинов, от возникновения и реализации желания стать мамой, продолжить деятельность человеческой цивилизации заменяется искусственным подражанием виртуального образа, который стал престижным и собрал самое большое количество «лайков» [1].

Современные особенности формирования культуры женского образа обозначают проблематику реализации одного из основных видов образования – материнская школа, которое получает детство. Вновь, как в любом периоде возникновения и развития цивилизационных новообразований, культура матери сопровождает, на уровне физиологического и психологического взаимодействия с детством, процесс формирования совокупности привычек детской куль-

туры к проявлению в поведении и деятельности самоорганизованности и компонентов самоконтроля временем активной самореализации.

Традиционные модели вербально-иллюстративного образования не обеспечивают готовность детства к усвоению определяющей роли материнства в нормативно-правовом и общественном оценивании необходимости самоорганизации женственности в роли материнства. Процесс материнского тайм-менеджмента становится все более отложенным и следующим за решением карьерных проблем и вопросов, связанных с достижением определенного социального и экономического статуса. Это, в частности, актуализирует все возрастающую значимость качества педагогической деятельности и взаимодействия педагогов, психологов, социальных педагогов и работников с детством. Основной вопрос заключается не в поиске каких-либо ультрасовременных методов и средств реализации дидактических целей, поставленных педагогом.

В современной социальной и образовательной ситуации развития детства, которое происходит на фоне четвертой промышленной революции, цифровизации жизнедеятельности человека, все большей значимости режима онлайн-коммуникации и осуществляется в системе ценностей, альтернативных по многим показателям ценностям старших поколений, вопрос заключается в готовности социально-экономической и образовательной систем к развитию и в каком направлении? Парадигмы идентификации качества реализации детством личностного потенциала с совокупностью устанавливаемых государством и обществом норм и правил, позволяющих оценивать успешность личности в решении задач, поставленных не только носителями государственного и общественного права и морали, а, прежде всего, задач, поставленных самим человеком, находящемся в публичном пространстве социальных сетей, в пределах нравственно-этических норм самоорганизации и самореализации. Детства, которое все интенсивнее встречается с возможностью различного рода выбора, с другой стороны, пытается выяснить смысловую основу своих устремлений, основных характеристик взаимосвязи привычного «Я образа», сформированного семейно-бытовой культурой, и достаточно неопределенной смысловой основой и смысловой ценностной опосредованностью определенного вида поведения и деятельности, востребованного государством, обществом и отдельными социальными группами, составляющими референтную его развитию среду социализации. Поиск детством смыслов поведения и деятельности активизируется по естественным основам возрастного развития в период образования в ходе социализации и взаимодействия с педагогической культурой.

Проводимое исследование позволяет высказать предположение о преобладании в процессе взаимодействия социальных смыслов. Лидеры социальных сетей и групп, референтных развитию детства, и педагоги, являющиеся доминантой развития детства в определенном возрасте, например, педагог физической культуры и технологии в подростковом возрасте, нацеливают детство на самоорганизацию и самореализацию на основе социальных смыслов (жизнь ради социальной группы или конкретного человека). Такая технология взаимодействия создает основу для деструктивного конфликта в процессе развития детства. Наиболее продуктивным смыслом взаимодействия является идеальный смысл, заключающийся в реализации идеи «жизнь ради самосовершенствования». Такая направленность взаимодействия позволяет всем его участникам, в соответствии с имеющимся личным потенциалом, реализовать процесс самоорганизации, обеспечить достижение личностных результатов в процессе образования и осуществить тайм-менеджмент.

Библиографический список

1. Сохранов-Преображенский, В.В. Интерактивная поисковая деятельность как основа культурно-смысловой самоорганизации личности в условиях цифровой трансформации образования // Образование в современном мире: практики цифровой трансформации: материалы всероссийской научно-методической конференции (Самара, 25 февраля 2021 года). – Самара: Ваш Взгляд. – С. 247 – 251.

Раздел 6. Методическая копилка

С.С. Белоконова, Л.В. Грецова

РАЗВИТИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА И ТВОРЧЕСКОЙ АКТИВНОСТИ У УЧАЩИХСЯ НА УРОКАХ ИНФОРМАТИКИ

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы развития познавательного интереса и творческой активности у учащихся, возможности использования электронных образовательных ресурсов (ЭОР) с этой целью, достоинства и недостатки применения электронных образовательных ресурсов.

Ключевые слова: познавательный интерес, творческая активность, электронные образовательные ресурсы, средства активизации познавательного интереса.

S.S. Belokonova, L.V. Gretsova

DEVELOPMENT OF COGNITIVE INTEREST AND CREATIVE ACTIVITY IN STUDENTS IN INFORMATICS LESSONS

Abstract. The article discusses the development of cognitive interest and creative activity among students, the possibility of using electronic educational resources (EER) for this purpose, the advantages and disadvantages of using electronic educational resources.

Key words: cognitive interest, creative activity, electronic educational resources, means of enhancing cognitive interest.

Информационные технологии с каждым годом все больше внедряются в современный образовательный процесс. Глобальный процесс информатизации затронул все сферы деятельности общества, включая образование. Перед образовательными учреждениями возникают новые задачи, требующие актуальных методов решения.

Главной целью современных образовательных стандартов является всестороннее развитие личности учащегося. Отказавшись от традиционного представления результатов обучения в виде формирования знаний, умений и навыков, новые стандарты направлены на реальные виды деятельности, которые учащиеся должны освоить к концу обучения. В Федеральном государственном образовательном стандарте (ФГОС) особое внимание уделяется развитию познавательного интереса и творческой активности учащихся. Системно-деятельностный подход, лежащий в основе стандарта, предполагает обеспечение активной учебно-познавательной деятельности учащихся, без которой формирование и развитие личности ученика практически невозможно. Развитие познавательного интереса и творческой активности начинается с дошкольного образования и непрерывно следует через все стадии обучения, вплоть до последней ступени высшего образования.

Познавательным интересом является избирательная направленность личности на явления и предметы окружающей действительности. Он характеризуется постоянным стремлением к новым знаниям, к поисковой деятельности, при этом несет положительное влияние на развитие творческого мышления, внимания, памяти и наблюдательности.

Познавательный интерес направлен не только на сам процесс познания, но и на его результат. Они всегда связаны со стремлением к цели, ее реализацией, преодолением затруднений, возникших на пути, с усилием и волевым напряжением. Несмотря на это, нельзя считать волевое усилие за негативную сторону, присущую познавательному интересу. Наоборот, оно играет положительную роль. Благодаря этому, в познавательном интересе своеобразным образом сочетаются все наиболее важные проявления личности [3].

Процессы образования и самообразования тесно связаны с творческими способностями личности и наличием устойчивого познавательного интереса. Ученик, не проявляющий познавательного интереса и творческой активности, не сможет в полной мере освоить образовательную программу и достичь необходимых результатов, описанных в ФГОС, поэтому в любых образовательных организациях обязательно необходимо уделять данным направлениям особое внимание. Также на сегодняшний день на рынке труда востребованы активные, креативные, творческие люди, которые способны к мобильности и самостоятельному решению проблемных ситуаций, которые могут полученные знания использовать для решения нестандартных задач. Без устойчивого развития познавательного интереса и творческой активности человек не сможет самостоя-

тельно сформировать в себе необходимые качества для современных условий приема на работу.

Для воспитания творческой активной личности необходимо прививать умение учиться и любовь к знаниям. Если условия для выражения активности и самостоятельности личности недостаточны или вообще отсутствуют, то эти качества формироваться не будут. Образовательные учреждения обязаны в процессе обучения формировать личность учащихся, способную к устойчивой продуктивной деятельности, к самостоятельности и творчеству. Творческий подход к подготовке и проведению уроков способствует формированию культуры творческой личности. В итоге творческой активности создаются новые ценности, предметы, системы как материальные, так и духовные. Творческая активность неповторима и индивидуальна, невозможно воссоздать алгоритм конкретного творческого процесса.

Творчеством школьника является процесс создания неповторимого продукта (сочинения, решение задачи, рисунка и т.д.), в котором учащийся самостоятельно использует усвоенные знания, умения и навыки. В образовательном процессе необходимо создать все условия для творческого саморазвития учеников, педагогу следует мотивировать воспитанников к проявлению творческой активности.

Одним из решений проблемы поиска возможностей и средств активизации познавательного интереса, развития их творческой активности и формирования устойчивой мотивации к обучению является применение электронных образовательных ресурсов (ЭОР). Любой урок становится увлекательным и насыщенным при использовании современных технологий и педагогических инноваций, т.е. новых видов деятельности и разработок. Практика использования ЭОР не является новшеством в образовательном процессе, так как существует довольно давно, но сами средства и инструменты развития творческой активности и познавательного интереса совершенствуются и обновляются, что служит весомой причиной для изучения.

Урок в настоящее время направлен не только на стандартное получение информации, но и на приемы работы с ней: поиск, систематизация, обобщение, передача, получение результатов. Информационные технологии и компьютер на уроках служат инструментами контроля и самоконтроля знаний, практическими тренажерами, наглядными материалами, отражением собственных результатов [5].

Из-за обилия информационных и педагогических технологий уроки становятся перенасыщенными множеством различных средств активизации вни-

мания, учащиеся теряют интерес и мотивацию. Проблема развития познавательного интереса и творческой активности все равно остается актуальной, только формировать данные свойства личности нужно правильно и умеренно. Практической ценностью данной проблемы служат следующие задачи: научить школьников самостоятельно усваивать информацию, мыслить, выбрать профессию, ориентироваться в информационном пространстве и т.д.

За счет использования электронно-образовательных ресурсов в образовательном процессе содержание обучения расширяется за счет электронных иллюстративных пособий, приложений к учебнику, информационно-поисковых систем, обширных и многочисленных интернет-ресурсов и др. Из-за нелинейного представления преподаваемого материала, организованного с помощью средств гипермедиа, ЭОР позволяют расширить объем доступного материала, увеличить способы его представления и тематику [4].

Современные ЭОР являются не только полезными для учащихся, но и выгодными для педагогов, так как разработка собственных средств, необходимых для сопровождения урока, занимает малое количество времени и требует простых и незатруднительных действий. Современные информационные и сетевые технологии не стоят на месте, а развиваются, интегрируются и совершенствуются. Устойчивый прогресс технологий привел к тому, что сейчас все необходимые инструменты, ресурсы, сервисы и приложения для всех сфер деятельности находятся в сети Интернет и носят приставку «онлайн». Несомненно, такая особенность является преимуществом современных ЭОР, так как взаимодействовать с сервисами и ресурсами можно с любого устройства с выходом в сеть, установка дополнительного программного обеспечения не требуется [1].

Из достоинств применения электронных образовательных ресурсов можно выделить:

- усиление положительной мотивации к обучению и активизация познавательной и творческой деятельности;
- обеспечение наглядности, интерактивности, обширное использование дидактического материала;
- увеличение объема выполняемой работы учащимися на уроках;
- достижение высокого уровня дифференциации (индивидуализации) обучения;
- учащимся предоставляется наиболее широкий спектр возможностей для самостоятельной деятельности (в сравнении с уроком без использования ЭОР);
- формирование навыков настоящей исследовательской деятельности;

- открытый доступ к различным информационным ресурсам: справочные системы, электронные библиотеки, образовательные онлайн-ресурсы и т.д.;
- повышение творческой активности и познавательного интереса за счет использования интерактивных и игровых форм представления информации и обучения;
- использовать ЭОР благодаря сетевому распространению можно в качестве дистанционного обучения или домашнего задания;
- компактность хранения;
- удобство внесения новых данных в разработанные ресурсы или изменения их содержимого;
- быстрое получение обратной связи в режиме реального времени (в случае использования ЭОР с такой функцией);
- простая и быстрая разработка собственных ресурсов, которая упрощает учителю подготовку к урокам и экономит время;
- умение работать с ЭОР помогает учащимся осваивать жизненные навыки взаимодействия с современными компьютерными и сетевыми технологиями;
- процесс обучения может происходить независимо от времени и места.

В общей сложности описанные преимущества способствуют улучшению общего уровня качества образования.

В качестве недостатков использования ЭОР в образовательном процессе можно выделить [2]:

- интенсивное применение приводит к информационному перенасыщению, что впоследствии приводит к потере интереса учащихся и понижению успеваемости;
- ограничение временных норм работы с компьютером, установленное санитарно-эпидемиологическими требованиями к условиям и организации обучения в общеобразовательных учреждениях;
- риск развития дополнительной когнитивной нагрузки (происходит увеличение содержимого решаемой задачи из-за необходимости запоминать логическую цепочку рассуждений при взаимодействии с ЭОР посредством гиперссылок);
- изобилие гиперссылок в ЭОР может отклонить учеников от необходимой образовательной траектории, что приведет к проблеме структурирования информации с точки зрения эргономики;
- нарушения авторских прав (в случаях применения ЭОР или графических, аудио-, видео элементов, разработанных другими пользователями);

– используемые технологии могут отвлекать учащихся от учебного процесса;

– риск отрицательного влияния на развитие коммуникационных навыков учащихся и снижения живого общения;

– не у всех учащихся есть доступ к компьютерам или другим устройствам, а также постоянного доступа в Интернет (при дистанционном обучении или при выполнении домашнего задания);

– возникновение технических проблем (отключение электричества, поломка ПК, отсутствие сети и т.д.);

– платный контент (большинство сервисов для создания ЭОР содержат платные услуги или содержимое).

После изучения особенностей применения электронных образовательных ресурсов на уроках было установлено, что, несмотря на выявленные преимущества, педагогу, который использует данную технологию, следует всегда помнить о риске перенасыщения учебного процесса. ЭОР стали неизменной составляющей информационно-образовательной среды современной школы. Учителями, практикующими использование ЭОР, доказано, что внедрение в обучающий процесс способствует развитию познавательного интереса и творческой активности учащихся, предоставляет учащимся больше возможностей для реализации самостоятельной исследовательской деятельности. Необходимо умеренно использовать ЭОР в образовательной деятельности, совмещая их с традиционными средствами обучения, что приведет к максимально эффективным результатам. Электронные образовательные ресурсы являются только инструментом образования, центральной фигурой урока должен оставаться учитель и его связь с учащимися.

Нежданым нововведением 2020 года стало дистанционное обучение, поэтому электронные образовательные онлайн-ресурсы стали еще более актуальными. Несмотря на то, что с понятием дистанционного обучения общество было знакомо довольно давно. В этом году обязательный переход от традиционных способов обучения к электронным из-за сложившихся обстоятельств затронул почти каждого. Такое явление привело к объективным трудностям в организации образовательного процесса, так как за период дистанционного обучения ученики привыкли к изобилию информационных технологий, что значительно снизило их интерес и мотивацию к обучению

Даже несмотря на то, что образовательные учреждения вернулись к традиционному обучению в очном формате, без элементов онлайн-обучения, без ЭОР теперь не обойтись. В будущем электронное и дистанционное обучения будут набирать еще большую популярность независимо от сопровождающих внешних условий, таких как эпидемиологическая ситуация, климатические обстоятельства и т.д.

Школьники, как и учителя, уже привыкли и приспособились к онлайн-урокам. Заинтересовать и мотивировать учащихся как в традиционном, так и в дистанционном видах образовательного процесса довольно трудно, так как обилие информационных технологий создает атмосферу перенасыщенности и, наоборот, может негативно сказаться на результатах процесса обучения. Однозначно, в настоящее время в учебном процессе проблема с мотивацией учащихся занимает весомое и значимое место.

Любое занятие проходит более эффективно и приносит впоследствии качественные результаты, если у человека присутствуют интенсивные и глубокие мотивы, которые вызывают желание активно учиться, преодолевать трудности, настойчиво двигаться к намеченной цели. Развивать познавательный интерес и творческую активность учащихся необходимо на каждом уроке при любом виде обучения. Хорошо организованные и интересно проведенные уроки помогают обобщить знания детей, проявить их инициативу и самостоятельность, способствуют развитию индивидуальных качеств, раскрытию талантов [6].

Информатика как учебный предмет предоставляет неограниченные возможности для формирования у школьников познавательного интереса и развития творческой активности, так как является увлекательной наукой и обладает обширным спектром сфер деятельности. Применение ЭОР, разработанных с помощью современных сервисов, открывает новые возможности для воспитания самостоятельной, творческой личности, которая способна свободно ориентироваться в текущем информационном обществе.

Использование современных мультимедийных и интерактивных технологий в преподавании информатики позволяет повысить наглядность и эргономику восприятия учебного материала, что положительно отражается на учебной мотивации и эффективности обучения. Существует множество различных средств и онлайн-ресурсов, которые позволяют создавать интересные интерактивные задания для образовательного процесса простым способом, облегчая учителю подготовку к уроку. Педагогу остается только выбрать заинтересовавший его ресурс, разработать необходимую интерактивность и применить на уроке.

Оригинальность, наглядность, интерактивность – три составляющие современного урока, которые, несомненно, помогут учителю развить познавательный интерес учащихся к уроку, обучению и предмету и подтолкнуть учащихся к творческой деятельности.

Библиографический список

1. Белоусова, Л.И. Формирование познавательного интереса учеников основной школы к изучению естественно-математических дисциплин с помощью компьютера / Л.И. Белоусова, Н.В. Житнева. – Информационные технологии и средства обучения. – Киев: Институт информационных технологий и средств обучения Национальной академии педагогических наук Украины, 2010. – 12 с.
2. Демешина, А.Р. О познавательном интересе // Современное образование: актуальные вопросы, достижения и инновации: сборник статей XIII Международной научно-практической конференции / А.Р. Демешина, Г.И. Щукина. – М.: Наука. – 2018. – С. 69–71.
3. Иванова, А.В. Формирование познавательного интереса младших школьников при обучении информатике с использованием электронного образовательного ресурса // Вестник марийского государственного университета / А.В. Иванова. – Йошкар-Ола: Изд-во Марийского государственного университета. – 2011. – С. 15–16.
4. Иванова, А.В. Формирование познавательного интереса младших школьников при обучении информатике с использованием электронных образовательных ресурсов: автореф. дис... / А.В. Иванова. – М.: Московский городской педагогический университет. – 2013. – 24 с.
5. Литов, А.С. Применение мультимедийных проектов с целью развития творческой активности школьников // Электронный научный журнал Курского государственного университета / А.С. Литов. – Курск: Изд-во: Курского государственного университета. – 2011. – С. 154–159.
6. Пискунова, В.И. Использование занимательных задач на уроках информатики // Концепт. – 2013. – № 07 (июль). – ART 13145. – 0,4 п. л. – Режим доступа: <http://e-koncept.ru/2013/13145.htm>

Сведения об авторах

Абрамян А.А. – магистрант ПРОГЗ–631, Таганрогский институт имени А.П. Чехова (филиал) ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)», г. Таганрог, Россия;

Бажутина С.Б. – ГОУ ВО ЛНР «Луганский государственный педагогический университет», Луганская Народная Республика;

Белогура А.В. – магистрант, учебная группа м-оз-20пп-44.04.03.01-в1, педагог-психолог МБОУ СОШ № 38, г. Шахты, Россия;

Белоконова С.С. – кандидат технических наук, доцент, Таганрогский институт имени А.П. Чехова (филиал) ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)», г. Таганрог, Россия;

Виневская А.В. – кандидат педагогических наук, доцент кафедры общей педагогики ТИ имени А.П. Чехова (филиала) ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)», г. Таганрог, Россия;

Грецова Л.А. – учитель МБОУ Ново-Лакедемоноская СОШ, Россия;

Кочкина О.Ю. – учитель МАОУ «Школа 96 Эврика-Развитие», г. Ростов-на-Дону, Россия;

Курилкина О.А. – кандидат юридических наук, доцент, заведующая кафедрой отраслевых юридических дисциплин, Таганрогский институт имени А.П. Чехова (филиал) ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)», г. Таганрог, Россия;

Лиханова Н.В. – аспирант, ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)»;

Порохина Ю.М. – магистрант, учебная группа м-оз-20пп-44.04.03.01-в1, учитель начальных классов МБОУ СОШ №15, г. Азов, Россия;

Сердюкова Ю.А. – кандидат юридических наук, доцент, заведующая кафедрой теории и философии права, Таганрогский институт имени А.П. Чехова (филиал) ФГБОУ ВО РГЭУ (РИНХ), г. Таганрог, Россия;

Скуднова Т.Д. – доктор философских наук, профессор, Таганрогский институт имени А.П. Чехова (филиал) ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)», г. Таганрог, Россия;

Сохронов-Преображенский В.В. – доктор педагогических наук, профессор, кафедра педагогики и психологии Пензенского педагогического института ФГБОУ ВО «ПГУ», г. Пенза, Россия;

Третьякова Т.В. – учитель МАОУ «Школа 96 Эврика-Развитие», г. Ростов-на-Дону, Россия;

Топилина И.И. – кандидат искусствоведения, доцент, Таганрогский институт имени А.П. Чехова (филиала) ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)»;

Топилина Н.В. – кандидат педагогических наук, доцент, Таганрогский институт имени А.П. Чехова (филиала) ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)»;

Цветкова Е.Е. – директор МОБУ СОШ № 3 имени Ю.А. Гагарина, г. Таганрог, Россия;

Черных Л.А. – доктор психологических наук, доцент, ГОУ ВО ЛНР «Луганский государственный педагогический университет», Луганская Народная Республика;

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

Фоменко Н.В. – кандидат педагогических наук, доцент, Таганрогский институт имени А.П. Чехова (филиал) ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)».

Педагогическое образование: традиции и инновации

Главный редактор А.Ю. Голобородько,

Научный редактор О.А. Кочергина

Подготовка электронной версии Н.В. Фоменко

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

Подписано к использованию 19.10.2021

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