

ПЕРМСКИЙ
ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
НАЦИОНАЛЬНЫЙ
ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ
УНИВЕРСИТЕТ

ОБРАЗОВАНИЕ В СЛОЖНОМ НЕСТАБИЛЬНОМ МИРЕ

Материалы
II Общеуниверситетской (открытой)
конференции по педагогике
для студентов бакалавриата,
магистратуры, аспирантуры



Пермь 2023

МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

Федеральное государственное автономное
образовательное учреждение высшего образования
«ПЕРМСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
НАЦИОНАЛЬНЫЙ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»

ОБРАЗОВАНИЕ В СЛОЖНОМ НЕСТАБИЛЬНОМ МИРЕ

Материалы

*II общеуниверситетской (открытой) конференции по педагогике
для студентов бакалавриата, магистратуры, аспирантуры*

ПГНИУ, 15 декабря 2022 г.



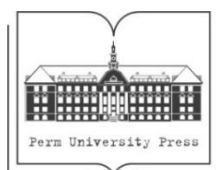
Пермь 2023

MINISTRY OF SCIENCE AND HIGHER EDUCATION
RUSSIAN FEDERATION
PERM STATE UNIVERSITY

EDUCATION IN A COMPLEX UNSTABLE WORLD

*Materials of the II university-wide (open) conference on pedagogy for undergraduate,
graduate and postgraduate students*

(Perm State University, December 15, 2022)



Perm 2023

УДК 371
ББК 74.04
О232

Образование в сложном нестабильном мире [Электронный ресурс] : материалы общеуниверситетской (открытой) конференции по педагогике для студентов бакалавриата, магистратуры, аспирантуры (15 декабря 2022 г.) / под общ. ред. Л. А. Косолаповой ; Пермский государственный национальный исследовательский университет. – Электронные данные. – Пермь, 2023. – 2,21 Мб ; 212 с. – Режим доступа: <http://www.psu.ru/files/docs/science/books/sborniki/obrazovanie-v-slozhnom-nestabilnom-mire-2023.pdf>. – Заглавие с экрана.

ISBN 978-5-7944-3956-4

Сборник включает материалы II общеуниверситетской (открытой) конференции ПГНИУ по педагогике. Авторы статей предлагают свои решения на вопросы о возможностях современного образования: как сохранить человеческое в человеке в сложном нестабильном мире, каковы ресурсы обновления, как помочь понять, освоить сложный нестабильный мир, как использовать потенциал сложности и нестабильности мира для устойчивого развития?

Издание адресовано *студентам, преподавателям педагогики* высших и средних специальных педагогических учебных заведений; *научным работникам, исследователям* в области педагогики и образования.

УДК 371
ББК 74.04

*Издается по решению кафедры педагогики
Пермского государственного национального исследовательского университета*

Рецензенты: доцент кафедры педагогики и психологии Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета, канд. пед. наук **С. Сулейманова;**

зав. кафедрой социальной педагогики Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета, канд. пед. наук, доцент **Ю. И. Якина**

ISBN 978-5-7944-3956-4

© ПГНИУ, 2023

UDC 371
E25

Education in a complex unstable world [Electronic resource] : materials of the university-wide (open) conference on pedagogy for undergraduate, graduate and postgraduate students (December 15, 2022) / ed. ed. L. A. Kosolapova ; Perm State University. – Perm, 2022. – 2,21 Mb, 212 p. – Access mode: <http://www.psu.ru/files/docs/science/books/sborniki/obrazovanie-vslozhnom-nestabilnom-mire-2023.pdf>.

ISBN 978-5-7944-3956-4

The collection includes materials of the 2nd all-university (open) conference of PSNIU on Pedagogy. The authors of the articles offer their solutions to questions about the possibilities of modern education: how to preserve the human in a person in a complex unstable world, what are the resources for renewal, how to help understand, master a complex unstable world, how to use the potential of complexity and instability of the world for sustainable development?

The publication is addressed to students, teachers of pedagogy of higher and secondary specialized pedagogical educational institutions; scientists, researchers in the field of pedagogy and education.

UDC 371

Published by decision of the Department of Pedagogy
Perm State University

Reviewers: Associate Professor of the Department of Pedagogy and Psychology, Perm State Humanitarian and Pedagogical University Candidate of philological sciences, Associate professor **Saniya Suleymanova**

Head of the Department of Social Pedagogy, Perm State Humanitarian and Pedagogical University, Candidate of philological sciences, Associate professor **Julia Iv. Yakina**

ISBN 978-5-7944-3956-4

© Perm State University, 2023

ОГЛАВЛЕНИЕ

1. ДОШКОЛЬНИК, ШКОЛЬНИК, СТУДЕНТ В СЛОЖНОМ НЕСТАБИЛЬНОМ МИРЕ: РЕСУРСЫ ОТКРЫТОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА

| | |
|--|----|
| <i>Аннаева Д.</i> Особенности восприятия речи российских преподавателей туркменскими студентами..... | 8 |
| <i>Большагина С.В.</i> Опыт развития словесно-логического мышления детей 6-7 лет..... | 14 |
| <i>Метлякова Л.А., Христолюбова А.В.</i> Организационные основы констатирующего эксперимента: взаимодействие образовательной организации с замещающими семьями в обеспечении профилактики детского и семейного неблагополучия..... | 22 |
| <i>Останина Н.М.</i> Экспериментальное исследование процесса развития коммуникативной компетентности детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, в условиях центра помощи детям..... | 33 |
| <i>Третьякова Ю.В.</i> О проблеме профилактики аддиктивного поведения несовершеннолетних в условиях социально-реабилитационного центра для несовершеннолетних..... | 38 |

2. ОБРАЗОВАНИЕ: КАК ПОМОЧЬ ПОНЯТЬ, ОСВОИТЬ СЛОЖНЫЙ НЕСТАБИЛЬНЫЙ МИР

| | |
|---|----|
| <i>Брусницина А.В.</i> Приемы профилактики речевых ошибок на уроках русского языка в средних классах общеобразовательной школы..... | 46 |
| <i>Зимукова Ю.М.</i> Исторический подход как условие успешного формирования первоначальных химических понятий у школьников в сложном нестабильном мире..... | 54 |
| <i>Лузина А.С.</i> Роль советника директора по воспитанию и взаимодействию с детскими общественными объединениями в создании благоприятной и доброжелательной среды в образовательном учреждении..... | 61 |
| <i>Метлякова Л.А., Лузина А.С.</i> Управление конфликтами в образовательной среде: на примере реализации проектов в модели «школа доброжелательных отношений»..... | 65 |
| <i>Радостева А.С., Метлякова Л.А.</i> О поддержке профессионального самоопределения воспитанников центров помощи детям, оставшимся без попечения родителей: результаты исследования..... | 74 |
| <i>Худайназаров Э., Куделько Т.А.</i> Интерактивные задания на английском языке для студентов с использованием футбольных метафор..... | 89 |

| | |
|--|----|
| <i>Чакилева А.В.</i> Потенциал внеурочной формы деятельности для формирования навыков делового общения..... | 89 |
| <i>Язмухаммедова М., Куделько Т.А.</i> Формирование лингвострановедческой компетенции при обучении иностранным языкам с помощью метафоры в именах собственных..... | 95 |

3. ОБРАЗОВАНИЕ: КАК СОХРАНИТЬ ЧЕЛОВЕЧЕСКОЕ В ЧЕЛОВЕКЕ В СЛОЖНОМ НЕСТАБИЛЬНОМ МИРЕ

| | |
|--|-----|
| <i>Замесов С.В.</i> Воспитание российской гражданской идентичности у обучающихся на основе аксиологического подхода: ценностные ориентиры..... | 101 |
| <i>Джуманбаев Г., Ходжаев Г.</i> Способы выражения приветствия и просьбы в русском речевом общении: к постановке проблемы..... | 109 |
| <i>Кыркунова Л.Г., Карпова Д.С.</i> Подход к решению проблем духовно-нравственного воспитания в современных православных образовательных учреждениях..... | 114 |
| <i>Метлякова Л.А.</i> Социально-педагогическое партнёрство образовательной организации с замещающими семьями как одно из условий профилактики детского и семейного неблагополучия..... | 121 |
| <i>Нестерова Е.А.</i> Профессиональная позиция педагога: опыт мини-исследования..... | 128 |
| <i>Рогожникова Р.А., Грудинин В.С.</i> Педагогическая поддержка как условие воспитания у обучающихся «Классов Росгвардии» ценностного отношения к человеку..... | 135 |

4. ОБРАЗОВАНИЕ: КАК ИСПОЛЬЗОВАТЬ ПОТЕНЦИАЛ СЛОЖНОСТИ И НЕСТАБИЛЬНОСТИ МИРА ДЛЯ УСТОЙЧИВОГО РАЗВИТИЯ

| | |
|--|-----|
| <i>Батуев С.О.</i> Возможности пленэра для профессионально-личностного развития будущего художника..... | 142 |
| <i>Гусельникова А.А., Санникова А.И.</i> Особенности семейного воспитания в современных условиях развития общества: системно-синергетический подход..... | 150 |
| <i>Сафронова Н.В.</i> Технология формирующего оценивания: первый опыт внедрения..... | 155 |
| <i>У. Мянъ</i> Качество подготовки специалистов в области художественного дизайна на основе концепции «диалог культур» как педагогическая проблема..... | 161 |

**5. ОБРАЗОВАНИЕ:
РЕСУРСЫ ОБНОВЛЕНИЯ В СЛОЖНОМ НЕСТАБИЛЬНОМ МИРЕ**

| | |
|---|-----|
| <i>Андреева Э.В.</i> Теоретические подходы к изучению феномена геймификации в образовании..... | 166 |
| <i>Велиев Н., Куделько Т.А.</i> Практика hand-made на уроках английского языка у студентов..... | 173 |
| <i>Лось И.М., Лубинец Ю.В.</i> Образовательный процесс глазами преподавателя: проблемы и задачи..... | 178 |
| <i>Метлякова Л.А., Щербакова Н.Г.</i> О проблеме поддержки развития родительской вовлеченности в формирование образовательного пространства детей в условиях общеобразовательной организации..... | 185 |
| <i>Пестова Е.Г.</i> Развитие креативного лидерства в процессе профессиональной подготовки будущего педагога как ресурс обновления образования в сложном нестабильном мире..... | 194 |
| <i>Сычева А.А.</i> Использование интернет-ресурсов для развития речи учеников средней школы..... | 198 |
| <i>Щербинина Д.В.</i> История дополнительного музыкального образования в России в период с 1860-х по 1980-е гг..... | 205 |

1. ДОШКОЛЬНИК, ШКОЛЬНИК, СТУДЕНТ В СЛОЖНОМ НЕСТАБИЛЬНОМ МИРЕ: РЕСУРСЫ ОТКРЫТОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА

ОСОБЕННОСТИ ВОСПРИЯТИЯ РЕЧИ РОССИЙСКИХ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ТУРКМЕНСКИМИ СТУДЕНТАМИ

Аннаева Джемиле,
Пермский государственный национальный исследовательский университет,
e-mail: dzemileannaeva@gmail.com

PECULIARITIES OF RUSSIAN TEACHERS' SPEECH PERCEPTION BY TURKMEN STUDENTS

Jemile Annayeva,
Perm State University,
e-mail: dzemileannaeva@gmail.com

Аннотация. Статья посвящена актуальной для профессионального педагогического общения проблеме речевого взаимодействия педагога с обучаемыми. Автор раскрывает сущность этого взаимодействия и показывает, какие именно компоненты техники речи являются наиболее значимыми для эффективного осуществления этого процесса. Особую актуальность исследованию придает то обстоятельство, что автором анализируются аспекты речевого педагогического общения не в школьной, а во взрослой, вузовской аудитории, где обучаемыми являются иностранные студенты. В основе утверждений автора о целесообразности применения определенных компонентов техники речи в ходе профессионально-педагогического общения лежат результаты опроса студентов-иностранцев (туркменов), обучающихся на СИЯЛе и филологическом факультете ПГНИУ. Результаты опроса показывают, что в наибольшей степени иностранные обучаемые ожидают услышать от российского преподавателя громкую, медленную, отчетливо произносимую речь, в которой используется минимум незнакомых слов и выражений и совершенно четко обозначена интонация конца предложения.

Ключевые слова: педагогическое общение, речевое взаимодействие, техника речи, вербальные компоненты техники речи, коммуникативная компетентность преподавателя вуза.

Abstract. The article addresses the subject of university's teachers and students interaction. It is spoken in detail about the essence of this interaction and the most important components of speaking technique. It is stressed that the author analyzes aspects of pedagogical speech communication in the university audience, where the students are foreign students. It makes the research especially relevant. The author interviewed students from Turkmenistan (PSU, Foreign Languages Faculty). The results of the survey show that foreign students most of all expect to hear from a Russian teacher a loud, slow, distinctly pronounced speech with a minimum of unfamiliar words and expressions and quite clearly indicates the intonation of the end of the sentence.

Key words: pedagogical communication, speech interaction, speaking technique, verbal components of speech technique, communicative competence of university's teachers.

В основе профессиональной педагогической деятельности лежит педагогическое общение. Сегодня для педагога недостаточно знания основ наук, методики обучения и воспитания, эти знания должны быть подкреплены умением организовывать педагогическое общение.

Краткое определение этого термина предложила Н.А. Ипполитова. Она пишет, что «педагогическое общение – это взаимодействие педагога и учащихся, обеспечивающее мотивацию, результативность, творческий характер и воспитательный эффект совместной коммуникативной деятельности» [5, с.6]. Несмотря на то, что именно учитель управляет процессом познавательной деятельности, оказывается способным регулировать взаимоотношения между учащимися и создавать ситуацию активного речевого общения, взаимовлияние учителя и учащегося очевидно: оба эти субъекта педагогического процесса находятся на одной стороне деятельности, их отношения опосредованы общей целью и общим участием в выполнении своих обязанностей.

Не случайно еще В.А. Кан-Калик и Н.Д. Никандров [1, 2, 3] рассматривали педагогическое общение как «систему взаимодействия педагога и воспитуемых, содержанием которого является обмен информацией, познание личности, оказание воспитательного воздействия» [3, с.83].

Проблема педагогического общения рассматривается чаще всего применительно к школе [4, 5, 6]. Крайне редко – применительно к вузам [7, 8]. Еще реже она исследуется в аспекте взаимодействия преподавателя с иностранными студентами. Но такое общение является наиболее сложным, именно в ходе такого общения происходит не только обмен учебной информацией, но и

- адаптация иностранных студентов к новой образовательной системе;
- обучение русскому языку как языку межнационального общения;
- передача достижений русской и мировой культуры;
- воспитание, т.е. усвоение российских социальных норм, правил вузовского социально-ролевого взаимодействия;
- обучение профессии и обеспечение межкультурной коммуникации;
- обучение коммуникативному поведению;
- профессиональное становление иностранного студента [8].

Поэтому тема, связанная с педагогическим общением российских преподавателей с иностранными (в данном случае – туркменскими) студентами показала нам актуальной. Научную новизну исследования мы видим в том, что педагогическое общение с иностранными студентами впервые анализируется не с позиции преподавателя, а с позиции самих обучаемых – туркменских студентов.

Объектом исследования является педагогическое общение как специфическая форма взаимодействия субъектов общения в университетской аудитории.

Предметом исследования является речевой аспект педагогического общения, связанный с компонентами техники речи преподавателя.

Целью нашего исследования является анализ особенностей восприятия речи российских преподавателей туркменскими студентами в ходе педагогического общения. Для достижения данной цели нами были поставлены следующие задачи:

1) рассмотреть актуальную литературу, посвященную видам, типам педагогического общения, его функциям и формам, и выделить компоненты техники речи, описанные в ней;

2) изучить методику анализа различных аспектов техники речи как составной части педагогического общения;

3) разработать анкету, включающую вопросы, касающиеся восприятия различных аспектов техники речи в вузовском педагогическом общении;

4) провести анонимное анкетирование туркменских студентов и проанализировать полученные результаты;

5) дать интерпретацию полученных результатов.

Для получения результатов было проведено анонимное анкетирование туркменских студентов направления «Педагогическое образование», проходящих обучение в Пермском государственном национальном исследовательском университете. Анкетирование проводилось на базе филологического факультета университета. Было заполнено 25 анкет (9 лиц мужского, 16 лиц женского пола в возрасте от 19 до 30 лет; участие приняли студенты 1-4 курсов).

Разработанная анкета включала ряд вопросов, которые касались техники речи преподавателя (таких параметров, как *громкость голоса, его высотность, темп речи, тембр, дикция и интонация* голоса) отдельные вопросы касались *интонации конца предложения и структуры фраз*. Вопросы имели форму утверждения (например, *преподаватель обычно говорит медленно*). Студент должен был оценить это утверждение (отметить, *раздражает* его это обстоятельство, *является нормальным, нравится*, или *он не знает, что ответить*).

Результаты анкетирования показали следующую картину.

Оценивая *громкость голоса* преподавателя, опрошиваемые отметили, что их несколько не раздражает (так ответили десять человек) и даже нравится (ответили девять человек), если преподаватель говорит *громко*. Такую оценку речи преподавателя можно считать совершенно естественной, так как громкая речь хорошо слышна и не вызывает различных толкований, практически всегда понимается однозначно.

Оценивая *темп речи* преподавателя, туркменские студенты высказались за *медленную речь*. Ее считают нормальной четырнадцать обучаемых. И это тоже вполне естественно для слушателей, неуверенно знающих русский язык.

Отношение к *высотности голоса* у туркменских студентов оказалось неоднозначным. Двенадцать человек раздражает, если преподаватель говорит *высоким звенящим голосом*, нормальным это считают семеро, нравится это троим, двое не знают, что ответить. Вероятно, высокие тона, звенящие интонации связываются с напряжением, выражением недовольства, возмущением, которого бы хотелось избежать в учебной аудитории.

Почти половину опрошенных (двенадцать человек) раздражает, если преподаватель *говорит очень быстро*, нормальным это считают 8 человек, четверым это даже нравится, один не знает, что ответить. Быстрая речь вызывает дополнительное напряжение, это туркменские студенты считают ненужным.

Оценивая артикуляцию, большинство обучаемых (шестнадцать человек) хотели бы, чтобы преподаватель *говорил отчетливо*, отделяя одно слово от другого. Думается, что в аудитории с иностранными студентами эту просьбу преподаватель мог бы учесть.

Когда слышат от преподавателя *непонятные слова*, большая часть (пятнадцать человек) студентов начинают нервничать и раздражаться, пятеро считают это нормальным, одному нравится, четверо не знают, что ответить. Естественно, преподавателю на практике довольно трудно избежать использования неизвестных студентам слов. Но он, вероятно, мог бы ориентироваться на студенческое восприятие его речи и комментировать ее, объяснять значения хотя бы некоторых неизвестных туркменским обучающимся слов русского языка.

Точно такое же отношение иностранные студенты продемонстрировали к *длинным непонятым фразам*. Такие конструкции заставляют нервничать пятнадцать человек, семеро считают такие предложения нормальными, нравятся они одному человеку и еще двое не знают, как их оценить. Понятно, что русский язык, с его мелодичностью, напевностью, связным произношением знаменательных слов с предлогами и союзами, плохо знающих его людей заставляет затрачивать дополнительные усилия для декодирования информации и ее восприятия по частям. Это также необходимо, по нашему мнению, учитывать преподавателю на занятии и во время внеаудиторного общения со студентами.

Анкетирование показало, что, туркменские студенты неоднозначно относятся к ситуации, когда они не понимают *интонацию конца предложения*. Десять человек раздражаются, начинают нервничать, когда слышат неясные интонации конца предложения, пятеро считают это нормальным, троим нравится, а семеро не знают, что ответить.

В анкете было несколько вопросов, связанных с использованием преподавателем в ходе педагогического общения ряда *невербальных компонентов*. Они неизбежно сопровождают речевое общение, оформляют его и, естественно, в различной степени могут быть представлены у разных преподавателей.

Отвечая на вопросы о *невербальных компонентах*, туркменские студенты отметили, что считают совершенно нормальным (одиннадцать человек) и даже естественным, ожидаемым (четырнадцать человек), если преподаватель *часто улыбается*, общаясь со студентами. Но при этом только семерых раздражает, если он *не улыбается совсем*, восемь человек считают это нормальным. Другой невербальный компонент педагогического общения – *активная жестикация*, – как показали результаты анкетирования, раздражает девять человек, семерым кажется нормальной, только четверым нравится. Поэтому, вероятно, не стоит злоупотреблять этим элементом невербального общения, пытаясь что-нибудь объяснить студентам-иностранцам на занятии или вне его.

В целом результаты анкетирования показывают, что речевое общение преподавателя со студентами-иностранцами может быть вполне результативным и эффективным при условии учета некоторых особенностей восприятия русской речи и поведения российского преподавателя иностранными обучающимися. Думается, выводы, полученные на основе проведенного анализа, могут быть учтены субъектами педагогического общения. Дальнейшее исследование особенностей вузовского педагогического общения может быть продолжено на более широком и разнообразном материале. Так, мы планируем сопоставить полученные результаты анкетирования иностранных студентов с результатами анкетирования русскоговорящих обучаемых, а также с результатами анкет представителей других стран, проходящих обучение в Пермском университете.

Список литературы

1. Кан-Калик В.А., Никандров Н.Д. Педагогическое творчество. – М.: Педагогика, 1990.- 144 с.
2. Кан-Калик В.А. Педагогическое общение как предмет теоретического и прикладного исследования // Вопросы психологии. 1985. № 4. С. 9–17.
3. Кан-Калик В.А. Учителю о педагогическом общении: книга для учителя. – М.: Просвещение, 1987. – 193 с.
4. Леонтьев А.А. Педагогическое общение. 3-е изд., перераб. и доп. – М., 2005. – 368 с.
5. Риторика: учеб. / З.С. Смелкова, Н.А. Ипполитова, Т.А. Ладыженская [и др.]; под ред. Н.А. Ипполитовой. – М.: ТК Велби, Изд-во Проспект, 2008. – 448 с.
6. Фалей М.В. Педагогическое общение: учебное пособ. – Южно-Сахалинск: изд-во СахГУ, 2014. – 116 с.
7. Филимонова Н.Ю., Романюк Е.С. Организация профессионально-педагогического общения при формировании основ межкультурной коммуникации в

условиях российского вуза: моногр. – Волгоград: Изд-во Волгоградского государственного технического университета, 2009. – 187 с.

8. Филимонова Н.Ю., Романюк Е.С. Особенности педагогического общения с иностранными студентами в российском вузе. Теория и методика педагогической работы. Одесса, 2012. Теория и методика педагогической работы. В 2 книгах. Кн. 2.: моногр. / под общ. ред. С.В. Куприенко; SWorld. – Одесса: Куприенко С.В., 2012. – 139 с.

ОПЫТ РАЗВИТИЯ СЛОВЕСНО-ЛОГИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ ДЕТЕЙ 6-7 ЛЕТ

Большагина Светлана Владимировна,
Пермский государственный национальный исследовательский университет,
e-mail: cbeta3520@yandex.ru

THE DEVELOPMENT OF VERBAL AND LOGICAL REASONING OF CHILDREN 6-7 YEARS OLD

Svetlana V. Bolshagina,
Perm State University,
e-mail: cbeta3520@yandex.ru

Аннотация. Статья посвящена проблеме развития детского логического мышления. Словесно-логическое мышление начинает формироваться в старшем дошкольном возрасте. Автор статьи – работник ДОУ – на практике осуществляет и изучает процесс развития словесно-логического мышления (как основы интеллектуального развития) дошкольников, справедливо считая эту работу важнейшим условием формирования готовности ребенка к школьному обучению. Развитие словесно-логического мышления осуществляется на разнообразных по тематике занятиях, в постоянном контакте с педагогом-психологом ДОУ. В статье приводятся результаты промежуточного обследования динамики развития словесно-логического мышления у детей старшей дошкольной группы, которые показывают, насколько сложно идет этот процесс. Тем не менее в результате систематических усилий педагогам удается увидеть положительную динамику.

Ключевые слова: детское мышление, словесно-логическое мышление, развитие мышления дошкольников, методы и приемы развития мышления.

Abstract: The article is devoted to the problem of children's logical thinking. Verbal-logical thinking begins to form in the senior preschool age. The author explains in great detail that verbal-logical thinking plays a significant role in readiness for school. The development of verbal-logical thinking is carried out on a variety of topics, in constant contact with the preschool teacher-psychologist. A detailed examination of children of the senior preschool group shows some process challenges. Nevertheless, there is the positive dynamics as a result of the systematic work.

Key words: children's thinking, verbal-logical thinking, development of preschool children's thinking, methods of thinking development.

Проблема развития детского логического мышления является предметом научного исследования многих психологов и педагогов. Если до недавнего времени основное внимание ученых было обращено на школьный возраст, где, как казалось, ребенок приобретает необходимые каждому знания и умения, развивает свои силы и способности, то теперь положение коренным образом изменилось. Значительную роль в этом сыграл «информационный взрыв» – знамение нашего времени. Сегодняшние дети умнее своих предшественников – это при-

знанный всеми факт. Появляется все больше детей с ярким общим интеллектуальным развитием. Для того чтобы поддержать эти позитивные процессы, дошкольные педагоги должны грамотно управлять процессом формирования основных приемов развития мышления детей дошкольного возраста.

Сформированность у детей элементарных приемов логического мышления является условием успешного обучения в начальной школе. Умение активно перерабатывать в уме информацию, используя приёмы логического мышления, позволяет ребёнку получить более глубокие знания и понимание учебного материала в отличие от тех, кто, обладая невысоким уровнем развития логики, постигает образовательный курс, полагаясь лишь на память.

Таким образом, недостаточный уровень сформированности мыслительных процессов снижает эффективность обучения, замедляет развитие познавательных процессов. Поэтому важно уже в период дошкольного возраста особое внимание уделять развитию у детей приемов логического мышления.

«Учитесь мыслить, играя», – говорил известный психолог Е. Заика, разработавший целую серию игр, направленных на развитие мышления. Игра и мышление – эти два понятия стали основополагающими в современной системе математического развития дошкольников.

Исследования ученых (Л.С. Выготского [1], А.Н. Леонтьева [6], А.З. Зака [5], Н.Н. Поддьякова [10, 11, 12] и др.) убедительно доказывают, что основные логические структуры мышления формируются примерно в возрасте от пяти до одиннадцати лет. Эти данные подчеркивают важность старшего дошкольного детства, необходимость поддержки и всемерного развития качеств мышления, специфических для этого возраста.

Важно отметить, что в исследованиях Н.Н. Поддьякова [10] было выявлено, что старший дошкольный возраст сензитивен к формированию основных приемов логического мышления, какими являются сравнение, сериация, классификация.

Возможность усвоения некоторых логических знаний и приёмов детьми дошкольного возраста показана в психологических исследованиях Л.Ф. Обуховой [8,9], Н.Н. Поддьякова, А.Ф. Говорковой [11, 12], И.Л. Матасовой [7], Дьяченко О.М., Агаевой Е.Л. [2] и др. В работах этих авторов была доказана возможность формирования отдельных логических приёмов мышления (сериации, классификации, транзитивности отношений между величинами) у старших дошкольников при использовании соответствующей возрасту методики развития.

Словесно-логическое мышление (ребёнок мыслит в уме с помощью понятий, рассуждений, слов) начинает формироваться в старшем дошкольном возрасте. Достижение этой стадии – длительный и сложный процесс, так как полноценное развитие этого способа мышления требует не только высокой активности

умственной деятельности, но и суммарных знаний об общих и существенных признаках предметов и явлений действительности, которые закреплены в словах.

Цель нашего исследования – осуществление и изучение процесса развития словесно-логического мышления (как основы интеллектуального развития) дошкольников. Задачи, которые стоят перед нами в практическом аспекте:

1) обучать детей ДОО основным логическим операциям: анализу, синтезу, сравнению, отрицанию, классификации, систематизации, обобщению и умозаключениям;

2) развивать у детей высшие психические функции, умение рассуждать, доказывать;

3) формировать готовность к школьному обучению: развивать самостоятельность, настойчивость в преодолении трудностей, самоконтроль и самооценку;

4) на занятиях развивать мелкую моторику рук.

Вся практическая работа по развитию словесно-логического мышления у детей в нашем ДОО проводится в тесной связи со специалистом по развитию психических процессов и готовности к школе – педагогом-психологом ДОО.

Каждый учебный год педагог-психолог проводит обследование (в сентябре и в мае) детей подготовительных групп на предмет готовности к школьному обучению. В данное обследование входит изучение состояния словесно-логического мышления.

Педагог-психолог при диагностировании дошкольников применяет следующие *методики*:

1. *Тест «Последовательные картинки» по методике С.Д. Забрамной [3, 4].* Эта методика предназначена для оценки возможностей составления связного рассказа по серии картинок, объединенных единым сюжетом, и установления связи событий, отраженных на этих картинках.

2. *Обобщение. Тест «4-й лишний».*

Цель методики – обучение умению находить четвертый лишний предмет и объяснять, почему он лишний; развивать умение классифицировать предметы по существенному признаку, обобщать.

3. *Аналогии.*

Цель: развитие наглядно-образного и логического мышления.

По результатам обследования в октябре 2022 г. были получены следующие данные (табл.1, табл.2, табл.3).

Большинство детей верно выстраивают последовательность событий, но затрудняются составлять рассказ по серии картинок. Верно находят лишнее

слово, но не всегда могут правильно объяснить свой выбор. Затруднения вызывает исключение лишнего слова из одной группы (например, представляются все деревья, но одно дерево лишнее, потому что оно хвойное).

Самым сложным для детей было выполнение заданий по методике «Аналогии», большее количество детей не могли установить аналогии между словами, например лошадь – жеребенок, корова – ... (теленок).

После обследования педагог-психолог выявил группу детей с низким уровнем готовности к школьному обучению: у всех этих детей выявлен низкий уровень словесно-логического мышления.

Таблица 1

Последовательные картинки

| Номер группы | Общее количество детей | Высокий уровень | | Средний уровень | | Низкий уровень | |
|--------------|------------------------|------------------|---------|------------------|---------|------------------|---------|
| | | Количество детей | Процент | Количество детей | Процент | Количество детей | Процент |
| Группа № 19 | 28 | 8 чел. | 28% | 12 чел. | 42% | 8 чел. | 28% |

Таблица 2

4-й лишний

| Номер группы | Общее количество детей | Высокий уровень | | Средний уровень | | Низкий уровень | |
|--------------|------------------------|------------------|---------|------------------|---------|------------------|---------|
| | | Количество детей | Процент | Количество детей | Процент | Количество детей | Процент |
| Группа № 19 | 28 | 0 чел. | 0% | 17 чел. | 72% | 8 чел. | 28% |

Таблица 3

Аналогии

| Номер группы | Общее количество детей | Высокий уровень | | Средний уровень | | Низкий уровень | |
|--------------|------------------------|------------------|---------|------------------|---------|------------------|---------|
| | | Количество детей | Процент | Количество детей | Процент | Количество детей | Процент |
| Группа № 19 | 28 | 3 чел. | 10,5% | 10 чел. | 35% | 15 чел. | 54,5% |

На протяжении семи месяцев все дети с низким уровнем будут посещать коррекционно-развивающие занятия, и в конце учебного года будет проведено повторное обследование с целью выявления динамики формирования готовности к школьному обучению и развития словесно-логического мышления.

В ходе коррекционно-развивающих занятий мы применяем следующие *методы: словесный, наглядный, игровой*. Наши наблюдения показывают, что развитие словесно-логического мышления дошкольников – это педагогически управляемый процесс, эффективность которого зависит от направленности и содержательного наполнения специально разработанной системы заданий.

Под *системой заданий* нами понимается соответствующий отбор и систематизация заданий, созданных и апробированных в ходе исследования дидактических материалов.

Особого внимания требует организация *дидактических игр* с детьми. Игры разбиваются по сериям, в зависимости от их содержания, педагогических задач, целей обучения и развития ребенка.

В тематическое планирование игр для развития словесно-логического мышления детей старшего дошкольного возраста должны быть включены игры разной видов и направленности. Большинство из них – это *дидактические игры*. Именно они способствуют развитию словесно-логического мышления, умственных способностей ребенка, поскольку содержат мыслительную задачу, в решении которой заключается смысл игры.

Для начала все игры предоставляются в наглядном варианте (через картинки), на последующих этапах работы все игры воспринимаются на слух без наглядного подкрепления.

Образовательная деятельность проводится 1 раз в неделю во второй половине дня. Дети, испытывающие затруднения на групповых занятиях, имеют возможность индивидуально разобрать материал с воспитателем. Продолжительность образовательной деятельности 25-30 мин.

В ходе занятий усилия воспитателя направляются на решение ряда задач, для достижения которых используются следующие *методы и приемы* (табл. 4)

Таблица 4

Методы и приемы работы на занятии

| Задачи | Методы и приемы |
|---|---|
| 1. Учить детей при помощи суждений делать умозаключения | Дидактическая игра «Что сначала, а что потом» Дидактическая игра «Продолжи ряд» Дидактическая игра «Что перепутал художник» Игра «Небылицы» Дидактическая игра «Истории в картинках» Дидактическая игра «Аналогии» |

| Задачи | Методы и приемы |
|---|---|
| 2. Учить детей видеть противоречия, устранять ошибку. | Дидактическая игра «4-й лишний» |
| 3. Учить детей мысленному выделению одного из признаков предмета и отвлечение от других. | Дидактическая игра «Противоположности» |
| 4. Учить детей выделять один или несколько предметов из группы по определенным признакам. | Танаграм «Колумбово яйцо» Танаграм «Волшебный квадрат» Танаграм «Листок» Дидактическая игра «Ассоциации» Дидактическая игра «Формы и мышления» Дидактическая игра «Заполни квадрат» Игра «Закономерности» Дидактическая игра «Систематизация» Дидактическая игра «Логические цепочки» |
| 5. Учить детей классифицировать предметы по определенным признакам | Дидактическая игра «Разложи по корзинам» Дидактическая игра «Назови одним словом» |

Серия занятий строится по принципу усложнения. После того как дети начинают успешно справляться с играми с наглядным ориентированием (с картинками), им предлагаются игры на слух (без картинок): логические задачи, викторины, загадки, кроссворды, игры «4-й лишний», «Аналогии», «Противоположности», «Продолжи ряд» и т.д.

Разумеется, работа по развитию словесно-логического мышления дошкольников – процесс длительный. В нашем случае она не завершена, но уже видны некоторые положительные результаты. Перспективы такой работы очевидны, а окончательные результаты будут известны только в конце учебного года.

Работа в этом направлении является актуальной для всей системы дошкольного воспитания, и не только сегодня, но и в будущем, поскольку нашему обществу нужны творческие, самостоятельно мыслящие личности.

Список литературы

1. Выготский Л.С. Собрание сочинений в 6 т. [Текст]: Т.2. – М.: Педагогика, 1982. – 504 с.
2. Дьяченко О.М., Агаева Е.Л. и др. Чего на свете не бывает? Занимательные игры для детей от 3 до 6 лет. – М.: Просвещение, 1991. – 64 с.
3. Забрамная С.Д. От диагностики к развитию. – М.: Новая школа, 1998. – 144 с.

4. Забрамная С.Д. Психолого-педагогическая диагностика умственного развития детей: учеб. для студентов дефектол. фак. педвузов и ун-тов. – 2-е изд., перераб. – М.: Просвещение: Владос, 1995. – 112 с.
5. Зак А.З. Развитие умственных действий у детей 6-7 лет. – М.: Илекса, 2004. – 116 с.
6. Леонтьев А.Н. Избранные психологические произведения В 2 т.: Т. 2. – М.: Педагогика, 1983. – 320 с
7. Матасова И.Л. Психологическое здоровье человека и его возрастная динамика URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskoe-zdorovie-cheloveka-i-ego-vozzrastnaya-dinamika> (дата обращения 22.11.2022).
8. Обухова Л. Ф. Этапы развития детского мышления. М., 1972.
9. Обухова Л.Ф. Детская (возрастная) психология. – М., Российское педагогическое агентство. 1996. – 374 с.
10. Поддъяков Н.Н. Мышление дошкольника. – М.: Педагогика, 1977. – 272 с.
11. Поддъяков Н.Н., Говоркова А.Ф. Развитие мышления и умственное воспитание дошкольника. – М.: Просвещение, 1992. – 200 с.
12. Развитие мышления и умственное воспитание дошкольника / под ред. Н.Н. Поддъякова, А.Ф. Говорковой; Науч.-исслед. ин-т дошкольного воспитания Акад. пед. наук СССР. – М.: Педагогика 1985. – 200 с.

**ОРГАНИЗАЦИОННЫЕ ОСНОВЫ КОНСТАТИРУЮЩЕГО
ЭКСПЕРИМЕНТА: ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ
ОРГАНИЗАЦИИ С ЗАМЕЩАЮЩИМИ СЕМЬЯМИ В ОБЕСПЕЧЕНИИ
ПРОФИЛАКТИКИ ДЕТСКОГО И СЕМЕЙНОГО НЕБЛАГОПОЛУЧИЯ**

Метлякова Любовь Анатольевна,
кандидат педагогических наук,
Пермский государственный национальный исследовательский университет,
e-mail: metlyakova_la_2022@mail.ru

Христолюбова Анна Владимировна,
социальный педагог МБОУ СОШ № 76 г. Перми,
e-mail: daiakrut@bk.ru.

**ORGANIZATIONAL BASES OF THE STATEMENT EXPERIMENT:
INTERACTION OF EDUCATIONAL ORGANIZATION
WITH FOSTER FAMILIES TO PROVIDE PREVENTION
OF CHILD AND FAMILY DISEASE**

Lyubov A. Metlyakova,
Candidate of Pedagogical Sciences,
Perm State University,
e-mail: metlyakova_la_2022@mail.ru

Anna V. Khristolubova,
social teacher MBOU secondary school No. 76, Perm

Аннотация. В статье представлен обобщенный анализ проведения опытно-экспериментальной работы на базе одной из школ г. Перми по вопросам организации взаимодействия с замещающими семьями и детьми из приемных семей, с целью профилактики детского и семейного неблагополучия, эффективной социализации обучающихся в условиях школы.

Ключевые слова: семейное неблагополучие, профилактика, замещающая семья, социально-педагогическое партнерство, образовательная организация, социально-педагогическая деятельность.

Abstract. The article presents a generalized analysis of the experimental work on the basis of one of the schools in Perm on the organization of interaction with foster families and children from foster families, in order to prevent child and family problems, effective socialization of students in a school setting.

Key words: family trouble, prevention, foster family, social and pedagogical partnership, educational organization, social and pedagogical activity.

Исследователями выделяются особенности, характерные для всех видов замещающих семей [2, 3, 4, 5, 7]:

1. Замещающая семья наиболее полно приближена к психологическим потребностям ребенка иметь родителей и быть защищенным ими (М.В. Иванова).

2. Замещающая семья позволяет полноценно интегрировать ребенка в общество, обеспечивая ему непрерывность, продолжительность, устойчивость воспитания, а также безопасное и защищенное существование (Ж.А. Захарова).

3. Замещающая семья приобщает ребенка к культурным и семейным традициям и ценностям, формирует в нем образ здоровой и гармоничной семьи, а также умения и навыки, необходимые для успешной социализации (И.И. Осипова).

4. Оказывает положительное влияние на его развитие при условии, что в такой семье не ярко выражены нарушения ее функционирования (Н.П. Иванова, О.В. Заводилкина).

5. Обеспечивает оптимальные условия для гармоничного развития личности приемного ребенка (О.А. Карабанова).

6. Замещающая семья является главным фактором компенсации у ребенка различных нарушений (психотравм и депривационной симптоматики), вызванных негативным опытом жизни в родной семье (В.Н. Ослон, А.Б. Холмогорова).

Эти особенности замещающей семьи обусловлены, главным образом, спецификой ее структуры, которая связана с выполнением родительской функции небологическими родителями ребенка, а также неспособностью замещающей семьи в связи с этим в полной мере воспроизвести условия воспитания в родной семье [1]. Это делает замещающую семью нетипичной, т.к. дети изолированы от одного или обоих родных родителей, а также вынуждены приспосабливаться к новым условиям жизни.

Структура замещающей семьи претерпевает неизбежную перестройку, обусловленную приемом нового члена семьи – ребенка-сироты, что влияет на всю систему взаимоотношений. Для того, чтобы замещающая семья смогла эффективно функционировать, она должна перестроить свою организацию, адаптироваться к новой ситуации, откорректировать основные правила жизни, освоить новые социальные роли, поменять взаимоотношения в различных подсистемах семьи и выработать свой новый образ, изменить степень открытости своих границ и научиться взаимодействовать как со специалистами сопровождения, так и со своим окружением [2].

Однако и в случаях родственных, и неродственных связей замещающих родителей и детей, оставшихся без попечения родителей, всех их объединяют общие проблемы. Чугунова Э.И. выделяет следующие проблемы, с которыми сталкиваются замещающие родители: недостаточная информированность об особенностях медицинского, психологического, педагогического статуса прием-

ного ребенка; слабая подготовка к своим функциональным обязанностям; отсутствие взаимодействия со специалистами службы сопровождения таких семей и неготовность обнародования своих затруднений и принятия адекватной помощи со стороны окружающих.

Проанализировав научную литературу, можно выделить следующие основные проблемы, которые возникают у детей, оставшихся без попечения родителей: психические, психологические, психоэмоциональные, проблемы с бытовой адаптацией, проблемы с физическим здоровьем.

В результате перечисленных проблем как следствие у приемных детей возникают трудности в обучении:

- неконструктивное взаимодействие учителей с приемным ребенком;
- пробелы в развитии, сопровождающиеся отсутствием качественной дошкольной подготовки;
- психологические особенности, препятствующие успешному обучению (низкая мотивация к обучению, познавательная пассивность, высокий уровень притязаний, низкий уровень развития волевой сферы);
- снижение значимости и статуса замещающего родителя как родителя.

Нужно понимать, что школа является одним из важнейших социальных институтов, обеспечивающих воспитательный процесс и реальное взаимодействие ребенка, родителей и социума, поэтому необходимо решать трудности, которые возникают у замещающих семей.

Однако на практике преобладает формализм социально-психолого-педагогической помощи детям-сиротам и их замещающим родителям.

Основные трудности приёмных детей в образовательном пространстве осветил Р.С. Симуков, выделив следующие основные проблемы [6]:

1. Неготовность педагогов работать с данной категорией детей, что проявляется в использовании социальных «ярлыков» и «диагнозов» со стороны педагогов и является оправданием их неспособности включения детей, оставшихся без попечения родителей, в школьный образовательный процесс.
2. Отсутствие согласованных действий, а порой и конструктивного общения между учителем, администрацией школы и органами опеки и попечительства.
3. Несогласованность представления о педагогических целях и подходах к детям таких институтов воспитания детей, оставшихся без попечения родителей, как приемная семья, педагогический коллектив, коллектив школьников и др.

Симуков Р.С. в своем исследовании выделяет несколько проблем, с которыми сталкивается замещающая семья в школе [6]:

1. Неконструктивное взаимодействие учителей с такими детьми.

Школьный учитель, педагог-психолог, социальный педагог зачастую не понимают психологических особенностей приемного ребенка. Учитель не знает, как установить с ним контакт, как общаться с ним, внешне ничем не отличающимся от других детей, но так не похожим на них в поведенческих реакциях, требующим активного одобрения, жаждущим любви и признания.

Педагоги образовательных организаций чаще находятся в позиции «укрощения» этого странного непослушного ребенка, а не в позиции помощи в преодолении жизненных, особенно школьных, трудностей.

Исследователи отмечают необходимость специальной профессиональной подготовки педагогов школы, так как современные дети-сироты, в отличие от сирот послевоенных лет, – это дети, которые имеют высокие социальные притязания. Наблюдая благополучие своих одноклассников – любовь родителей, материальный достаток, успехи в учёбе, гордость родителей и учителей успехами детей, симпатии сверстников (в том числе и подростковые и юношеские влюбленности), они стремятся получить такие же положительные эмоции, как дети родных родителей. Однако, неуспешность их кровных родителей, тяжёлые болезни, гибель, отвергнутость кем-то из родственников, перенесенное моральное и/или физическое насилие формируют у приемных детей искажённый жизненный опыт, искаженные нравственные ценности, вследствие чего они буквально «притягивают» к себе неприятности, что создаёт образ генетического подобия кровных неблагополучных родителей.

2. Многочисленные пробелы в развитии, особенно в интеллектуальной и эмоционально-волевой сферах.

Приёмные дети нуждаются в постоянной помощи и поддержке взрослого при выполнении даже несложных для них заданий в виде объяснения способа действия. При этом детьми-сиротами лучше воспринимаются конкретные инструкции взрослых, а многоступенчатые пояснения, лишённые наглядности, не воспринимаются или не понимаются, а, соответственно, и не выполняются. Неумение выстроить внутренний план действия приводит к тому, что учителем-предметником ребёнок воспринимается как неумный, неспособный, необучаемый.

Сравнение результатов выполнения учебных заданий родного и приемного ребёнка, конечно, не в пользу приёмного ребёнка, замещающие родители которого изначально не включены в процесс его обучения и воспитания. Здесь становится очевидной и ещё одна особенность – опыт обучения и мотивация к обучению.

3. Психологические особенности.

К таким особенностям, прежде всего, можно отнести формирование уже в процессе обучения собственного негативного образа. Так, эмоционально-волевая сфера приёмного ребёнка при обучении в школе подвергается серьёзным испытаниям: нужно выполнять обязанности, проявлять усилия, преодолевать трудности, принуждать и контролировать себя. К такой сложной деятельности нужны очень мощные мотивы и развитая социальная активность. В образовательном пространстве возникает проблема выбора конкретных инструментов развития воли и эмоций, которые бы стимулировали преодоление образовательных пробелов и недостатков когнитивной сферы. Для образовательной организации значительно легче зафиксировать наличие проблемы, информировать родителей о том, что проблема есть, чем вести поиск инструментов преодоления депривационного синдрома.

Ещё одной психологической особенностью приемного ребенка является познавательная пассивность. Исследователи отмечают, что эта пассивность проявляется в отношении обязательного учебного труда. Однако приемный ребёнок может быть очень изобретательным и активным при поиске уловок для избегания трудностей, возникающих в процессе обучения (вовремя заболеть, обмануть, прогулять уроки).

4. Постоянное моральное давление на замещающих родителей.

В совокупности все проблемы школьной дезадаптации приемного ребенка приводят к тому, что школа усиливает контроль и давление на замещающих родителей.

Замещающих родителей постоянно обвиняют в недостаточном контроле, в неправильном воспитании, в недостаточной любви и т. д. Родители часто отмечают, что педагоги при общении изначально ставят приемного родителя в позицию виновного. В результате у замещающих родителей также складывается негативный образ как родителя, что вызывает повышенную тревожность, неуверенность в своих воспитательных действиях, желание избегать любого контакта с социальными службами. По сути, контроль социальных служб образовательных организаций, оставаясь формальным, вытесняет заботу и гуманизм в отношении многих замещающих семей.

Давление на замещающих родителей приводит к уменьшению значимости и статуса его как родителя и со стороны ребенка, что в свою очередь ведет к эмоциональному напряжению в замещающей семье: усиливается демонстративность поступков ребенка, обвинение замещающих родителей в недостаточности внимания, появляются угрозы ухода из дома, сообщения о наказаниях органам опеки и т. д.

Выделенные образовательные трудности приемного ребенка диктуют необходимость поиска путей выхода из сложившейся ситуации.

Построение взаимодействия в системе «замещающая семья – образовательное учреждение» как социального партнерства обогащает способы социализации, воспитания, развития личности всех субъектов, участвующих в этом процессе, за счет расширения социально-педагогического пространства взаимодействия в системе «родители – дети, оставшиеся без попечения родителей – педагоги – представители общественности».

С целью исследования характера психолого-педагогических и социально-педагогических проблем у замещающих семей, для выстраивания эффективного социально-педагогического партнёрства в условиях школы и изучения актуального уровня социально-педагогического партнерства замещающих семей со школой в вопросах образования, воспитания, социализации и развития детей из этих семей, нами был проведен констатирующий этап эксперимента в МАОУ «СОШ №76» г. Перми.

Задачами констатирующего эксперимента явились:

1. Исследовать уровень воспитательного потенциала замещающих семей;
2. Изучить уровень педагогической компетентности замещающей семьи;
3. Определить уровень адаптации ребенка к условиям замещающей семьи и в рамках МАОУ «СОШ №76»
4. Изучить характер затруднений, возникающий у замещающих родителей при воспитании приёмного ребенка
5. Оценить психоэмоциональное состояние детей, воспитывающихся в замещающей семье
6. Изучить характерологические и поведенческие особенностей детей из замещающих семей (адаптация в коллективе, наличие девиации, учебная успеваемость, факторы дезадаптации, активность в условиях внеурочной деятельности и т.д.)
7. Исследовать компетентность педагогов по взаимодействию с обучающимися и родителями (законными представителями) из замещающих семей.

В ходе реализации констатирующего этапа эксперимента были использованы следующие методы: анкетирование, беседа, включенное наблюдение, анализ школьной документации, опрос (табл.1).

**Диагностический инструментарий
для проведения опытно-экспериментальной работы**

| Название методики, автор | Критерии, показатели для анализа |
|--|--|
| <i>Изучение уровня воспитательного потенциала замещающей семьи</i> | |
| «Технологическая карта оценки функционального состояния семьи» Ресурсный Центр города Москвы и Московской области «Отрадное» | Определения категории риска отказа семьи, социально-психологического состояния семьи, отслеживания социально-психологических изменений в семье |
| «Взаимодействие родитель-ребенок» И.М. Марковской | Предназначена для диагностики особенностей взаимодействия родителей и детей. Опросник позволяет выяснить не только оценку одной стороны – родителей, но и видение взаимодействия с другой стороны – с позиции детей |
| <i>Изучение уровня педагогической компетентности замещающих родителей</i> | |
| Метод экспресс-диагностики семейной атмосферы, семейного воспитания и отношения родителей к детям (МЕДОР; Р.В. Овчарова) | Определяет особенности личности родителей, их отношение к ребенку, семейную атмосферу |
| <i>Изучение характерологических и поведенческих особенностей детей из замещающих семей</i> | |
| Опрос детей и родителей в приёмных семьях (по С.А. Гильманову) | Оценка психологического состояния детей |
| Опросник социализации для подростков «Моя семья» (по методике О.И. Маткова) | Позволяет изучить мнение детей (анализ взаимоотношений в семье, методов воспитания), родителей (самоанализ тех же аспектов), что дает возможность сделать более объективные выводы относительно организации воспитания ребенка в семье |
| Анализ уровня успеваемости детей, воспитывающихся в замещающих семьях | Позволяет выявить наличие факторов психолого-педагогической дезадаптации |
| Изучение содержания результатов социально-педагогического тестирования | Выявляет степень психологической устойчивости в трудных жизненных ситуациях, а также выявить обучающихся с показателями повышенной вероятности вовлечения в дезадаптивные формы поведения |
| <i>Изучение педагогической компетентности педагогов</i> | |
| Анкета «Анализ качества сопровождения замещающих семей в образовательных организациях» | Исследование уровня психолого-педагогической компетентности педагогов по взаимодействию с воспитанниками и родителями (законными представителями) из замещающих семей |

В рамках нашего исследования мы изучили портрет приемных детей и их семей, обучающихся в МАОУ «СОШ №76» г. Перми. Портрет составлялся на

основе изученных личных дел детей, а также на данных психолого-педагогической службы (табл.2).

Таблица 2

Портрет приемных детей и их семей (экспериментальная база)

| | 2021-2022 уч. год | 2022-2023 уч. год |
|--|--|---|
| Количество замещающих семей | 39 | 40 |
| Общее количество детей из замещающей семьи | 44 | 45 |
| Возраст детей | от 8 до 17 лет | |
| Пол | 57% – девочки 43% – мальчики | 59% – девочки 41% – мальчики |
| Форма устройства | 92% опекаемая семья 5% приемная семья 3% попечительство | |
| Мотив взятия ребенка в семью на воспитание | основной мотив – родственные связи (законные представители – кровные родственники) | |
| Средний возраст законного представителя | 53 года | 56 лет |
| Средний возраст ребенка, в котором он попал в замещающую семью на воспитание | 7-8 лет | |
| Причины сиротства | Смерть одного из родителей, сведения о втором родителе в актовой записи о рождении ребенка отсутствуют – 30%. Один из родителей лишен родительских прав, сведения о втором родителе в актовой записи о рождении ребенка отсутствуют – 23%. | |
| Уровень адаптации | Большинство детей имеют высокий уровень адаптации 36%. | |
| Дети состоящие на учете группы риска СОП | 21 человек. 38% из них состоят по причине нахождения несовершеннолетнего и родителей в состоянии острого или повторяющегося конфликта, у 33% причиной является проблемы с дисциплиной, 29%: испытывают трудности в усвоении образовательной программы. | 18 человек. 25% из них состоят по причине нахождения несовершеннолетнего и родителей в состоянии острого или повторяющегося конфликта, у 36% причиной является проблемы с дисциплиной, 39% испытывают трудности в усвоении образовательной программы. |

Представляя наиболее обобщенные результат в рамках проведенного нами исследования в течение 2-х лет, можно сделать выводы:

1. Из результатов диагностик видно, что большинство испытуемых замещающие родители имеют средний уровень воспитательного потенциала («нор-

мативный»): в семье родители стремятся удовлетворить социально-психологические потребности, свойственные ребенку. Со стороны детей достаточно выраженная установка на сотрудничество и доверительные отношения с замещающими родителями. Внутрисемейные отношения характеризуются взаимопониманием. Ориентация на демократический стиль воспитания, изредка с преобладанием авторитарного. Родители имеют достаточный уровень общей культуры, но не всегда способны трансформировать свой опыт и знания в практику семейного воспитания. Замещающий родитель играет в жизни ребенка авторитетную роль. В случае критической ситуации семья старается разрешить свои проблемы самостоятельно, однако готовы принять помощь социальных институтов поддержки семейного воспитания

Однако, присутствуют и проблемные области, которые указывают нам на низкий уровень воспитательного потенциала семьи. Хочется отметить, что у большинства замещающих родителей диагностировалось нервно-психическое напряжение, что может негативно сказываться на внутрисемейный климат. Ситуативность в поиске оптимальных, оригинальных решений выхода из трудных ситуаций. Неустойчивый характер выполнения обязательств друг перед другом, а также наблюдается планирование семейного быта носит формальный характер. Ребенок не всегда может ощущать, что он любим ими всегда, и в случае сложных жизненных ситуаций получит поддержку и одобрение. При корректировке поведения детей применяются непедагогические методы воздействия, замещающий родитель чересчур требователен, и может осуществлять данный процесс в грубой форме

Взаимодействие с педагогами относительно воспитания детей в случае критических ситуаций. Ситуативный характер принятия поддержки и помощи со стороны ОО.

2. Уровень адаптации у большинства детей из замещающих семей находится на среднем уровне. Диагностика показала стабильные эмоциональные состояния у обучающихся, развитое самосознание, нормальная самооценка, взаимоотношения складываются благополучно, как со взрослыми, так и со сверстниками.

Однако, по результатам диагностики можно увидеть у обучающихся и нарушения процессов адаптации личности, которое выражается, с одной стороны, в неспособности удовлетворять собственные потребности и притязания, продуктивно выполнять ведущую деятельность (например, дети младшего школьного возраста имеющие проблемы с обучением), а с другой стороны, в невозможности идти навстречу тем требованиям и ожиданиям, которые предъявляют к ней новая социальная среда и новая социальная роль.

3. Анализ проблем, с которыми сталкиваются замещающие родители мы разделили на четыре группы: трудности, связанные с обучением, проблемах с дисциплиной, проблемы межличностных отношений детей.

4. Результаты опроса специалистов и педагогов, помогли нам сделать следующие выводы:

Педагоги и специалисты общеобразовательной организации чаще всего проводят профилактические мероприятия, при этом формы работы носят формальный характер и состоят из индивидуальных консультаций, лекций и бесед. Опрос показал, что педагоги и специалисты оценивают свою профессиональную позицию по отношению к замещающим семьям, как сотрудничество и отмечают в их работе с данными семьями важные направления и основные трудности. Так же важно отметить, что специалисты видят свою общеобразовательную организацию в основном в позиции партнерских отношений с замещающими семьями.

Также из результата опроса нам было важно увидеть, чего не хватает в своей деятельности педагогам и специалистам при работе с замещающими семьями: недостаточное методическое обеспечение, малая активность во взаимодействии ребёнка и опекуна, большая загруженность педагога-психолога, девиантное поведение несовершеннолетних, малая поддержка со стороны опеки и попечительства, а точнее отсутствие совместного плана работы, недостаточно знаний о проблемах таких детей, не достаточная компетентность по вопросам утраты, нехватка опыта работы с данной категорией, замалчивание замещающими родителями проблем существующих у них в семье.

Таким образом, очевидно, что существует потребность в социально-педагогическом партнерстве общеобразовательной организации с замещающими семьями и с целью профилактики детского и семейного неблагополучия, работа должна быть направлена в равной степени, как на обучающихся и их семей, так и на педагогический коллектив, учитывая специфику контингента обучающихся и их семей.

Для создания ситуаций взаимодействия необходимо проектировать условия, способствующие:

1) активному включению всех участников взаимодействия в обсуждение и выполнение действия при принятии решений на различных этапах организации взаимодействия;

2) объективации поведения, что предполагает получение постоянной обратной связи;

3) партнёрскому общению, что означает признание и принятие ценности личности каждого, его мнения, интересов, особенностей, устремлений, перспективы личностного роста.

Эти общие выводы и частные обобщения по некоторым вопросам были взяты за основу при разработке концептуальной модели и составлении программы формирующего эксперимента.

Список литературы

1. Алексеева Э.Р. Патронатная семья как институт социализации детей-сирот // автореф. дис. канд. социол. наук. Екатеринбург. 2009, с. 20.

2. Асламазова Л.А., Хакунова Ф.П. Замещающая семья как предмет научных исследований // Вестник АГУ. – 2017 – № 203 – С. 25–32.

3. Захарова Ж.А. Методика формирования педагогической компетентности у замещающих родителей // Ярославский педагогический вестник – 2009 – № 2 – С. 55–59.

4. Захарова Ж. А. Проблемы детей-сирот, воспитывающихся в условиях замещающей семьи // Вестник Костромского государственного университета – 2006 – № 8 – С. 70–72.

5. Ослон В.Н. Замещающая профессиональная семья как одна из моделей решения проблемы сиротства в России / В.Н. Ослон, А.Б. Холмогорова // Вопросы психологии. – 2001. – № 3 – С. 79–90.

6. Симуков Р.С. Технология подготовки педагогического состава общеобразовательной организации для работы с приёмными детьми // эл. ресурс

7. Соломатина Г.Н., Суменко Л.В. Проблемы школьного обучения приемных детей // Вестник КГУ. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика – 2016 – №4 – С. 310–314.

ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ПРОЦЕССА РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ДЕТЕЙ-СИРОТ И ДЕТЕЙ, ОСТАВШИХСЯ БЕЗ ПОПЕЧЕНИЯ РОДИТЕЛЕЙ, В УСЛОВИЯХ ЦЕНТРА ПОМОЩИ ДЕТЯМ

Останина Наталья Максимовна,
Пермский государственный национальный исследовательский университет,
e-mail: ostanina.97@bk.ru

EXPERIMENTAL STUDY OF THE PROCESS OF DEVELOPMENT OF COMMUNICATIVE COMPETENCE OF ORPHANS AND CHILDREN LEFT WITHOUT PARENTAL CARE, IN THE CONDITIONS OF THE CHILD HELP CENTER

Natalya M. Ostanina,
Perm State University,
e-mail: ostanina.97@bk.ru

Аннотация. В статье представлены результаты исследования особенностей развития коммуникативной компетентности детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, в целях разработки на основе полученных данных экспериментальной программы социально-педагогического сопровождения подготовки воспитанников к успешной социализации в сложном и нестабильном мире.

Ключевые слова: коммуникативная компетентность, показатели коммуникативной компетентности детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, Центр помощи детям.

Abstract. The article presents the results of a study of the features of the development of communicative competence of orphans and children left without parental care, in order to develop, based on the data obtained, an experimental program of social and pedagogical support for preparing pupils for successful socialization in a complex and unstable world.

Key words: communicative competence, indicators of communicative competence of orphans and children left without parental care, Children's Help Center.

Современное общество заинтересовано в том, чтобы выпускник центра помощи детям был готов к самостоятельной жизни, мог решать проблемы, которые возникают на его жизненном пути, при этом был способен успешно взаимодействовать с окружающими людьми.

В силу дефицита широкого круга общения воспитанники недостаточно готовы к процессам взаимодействия с окружающими его людьми [4]. У детей-сирот отмечается преимущественно низкий и достаточный уровень развития коммуникативных умений, что вызвано не только несформированностью у них личностных качеств, знаний и умений, необходимых ценностных ориентаций, которые обусловлены нарушениями психического, физического и интеллектуального

развития, но и недостаточностью соответствующей работы с ними специалистов центра. Вследствие этого коммуникативная компетентность выступает как одна из наиболее значимых характеристик воспитанника, а развитие этой компетентности – одна из важных задач центра [1, 2].

В связи с этим нами было проведено исследование особенностей процесса развития коммуникативной компетентности у детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, в условиях центра помощи детям, с целью дальнейшей разработки на основе полученных данных экспериментальной программы развития у них коммуникативной компетентности.

Разрабатываемая нами экспериментальная программа представляет собой социально-педагогическое сопровождение процесса развития коммуникативной компетентности, имеет практико-ориентированный характер, включает в себя групповые тренинговые занятия.

В рамках исследования на основе анализа литературы мы определили понятие коммуникативной компетентности как совокупность знаний, умений, опыта и личностных качеств, позволяющих эффективно решать задачи общения и достигать взаимопонимания.

К показателям коммуникативной компетентности мы отнесли следующие:

- знание правил и норм общения;
- представление о роли общения для успешной жизни человека;
- умение устанавливать и поддерживать необходимые контакты;
- способность эффективно взаимодействовать с окружающими;
- готовность к сотрудничеству в совместной деятельности;
- проявление интереса к коммуникативной деятельности;
- доброжелательность и внимание к собеседнику;
- инициативность в общении.

Также разработаны описательные характеристики уровней – высокий, достаточный, низкий [3].

На основании этого составили пакет диагностических методик, при помощи которого провели констатирующий эксперимент на базе «Центра помощи детям, оставшимся без попечения родителей» г. Кудымкара.

Целью констатирующего эксперимента было исследование процесса формирования коммуникативной компетентности детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, в условиях центра помощи детям г. Кудымкар, выявление уровня развития коммуникативной компетентности.

В экспериментальном исследовании приняли участие воспитанники в возрасте от 12 до 16 лет. Количество респондентов составило 12 человек. Также в исследование были вовлечены сотрудники центра: воспитатели, социальный педагог и педагог-психолог.

Для изучения такого показателя коммуникативной компетентности, как способность эффективно взаимодействовать с окружающими, нами была использована «*Методика выявления уровня подготовленности детей-сирот к преодолению трудностей социализации Л.В. Байбородовой*». Опрос детей проводился на основе бланка теста, включающего в себя 20 вопросов, в котором против номера вопроса ставится оценка. Среднюю оценку адаптированности получают, сложив все оценки и разделив их на 5. В результате тестирования было выявлено, что социальная активность (реализуемая готовность к социальным действиям) на низком уровне находится у 5 человек, что составляет 41,6 %, на достаточном уровне у 4 человек, что составляет 33,4%, и на высоком уровне у 3 детей, что составило 25%.

Далее для изучения такого показателя, как умение устанавливать и поддерживать необходимые контакты, использовался «*Тест на социальные навыки у подростков и молодых людей*» (разработан М.И. Рожковым). В ходе проведения тестирования было установлено, что учащихся, не владеющих социальными навыками, не обнаружено. Владющих навыками лишь в небольшой степени выявлено 4 человека, владеющих навыками в достаточной степени, но не в совершенстве – 5 человек и только 3 человека владеют навыками в совершенстве.

Диагностика таких показателей, как проявление интереса к коммуникативной деятельности и доброжелательность, и внимание к собеседнику, мы выбрали «*Тест на доброжелательность*», который определяет уровень благожелательности, дружелюбия, расположенности к другим у тестируемого». В ходе анкетирования было выявлено, что доброжелательное отношение к другим людям у воспитанников центра проявляется преимущественно на низком уровне.

В ходе исследовательской работы с детьми нами была проведена *беседа*, позволяющая выявить уровень знаний воспитанников центра о нормах и правилах общения со сверстниками и взрослыми. В ходе беседы был использован специально разработанный нами опросник, включающий вопросы открытого типа, предполагающие аргументацию ответа. Из этого опросника мы поняли, что дети знают правила и нормы общения, но не всегда следуют им.

Для выявления такого показателя коммуникативной компетентности, как представление о значимости общения для успешной жизни человека, нами были предложены детям *ситуационные задачи (кейсы)*. Полученные в ходе анализа результаты позволяют сделать вывод о том, что воспитанники, реагируя на ситуации, выбирают преимущественно агрессивный способ общения, их общение характеризуется «подавлением» партнера по взаимодействию и ограничением его внутренней свободы.

Для выявления уровня готовности к сотрудничеству в совместной деятельности (кооперация действий) воспитанникам была предложена *методика «Совместная сортировка»*. На основании анализа данных, полученных в ходе констатирующего эксперимента, нами выявлено, что у воспитанников большинство показателей представлено на достаточном и низком уровне развития, так как дети долго не могли согласовать свои действия, каждый отстаивал свои интересы, и только после вмешательства взрослого (его подсказке) приходили к общему решению.

Такой показатель коммуникативности, как инициативность в общении, мы изучали с помощью метода *интервью* с воспитателями центра. В ходе интервью мы уточняли, кто из детей в группе проявлял себя как более общительный, инициативный или наоборот. Исходя из беседы с сотрудниками центра, мы сделали вывод о том, что в целом показатель инициативности в общении зафиксирован на высоком уровне развития у 5 воспитанников, на достаточном уровне развития у 4 воспитанников, и на низком уровне развития у 3 воспитанников.

Также в ходе исследования нами была применена *методика оценки компетентных судей*, где специалистам центра (социальному педагогу, воспитателям и педагогу-психологу) предлагалось по уровневой шкале (высокий, достаточный и низкий) определить уровень развития коммуникативной компетентности каждого ребенка. Проанализировав полученные результаты, мы сделали вывод, что подавляющее большинство воспитанников (10 из 12 чел.) охотно идут на контакт в группе, проявляя желание и готовность собеседников общаться друг с другом, и только 2 воспитанника неохотно идут на контактные отношения и считают, что им хорошо в одиночестве, лишь бы им никто не мешал.

Таким образом, на основании полученных данных нами была разработана программа, направленная на развитие коммуникативной компетентности детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, в условиях центра помощи детям. Программа адаптирована к условиям центра помощи детям и составлена для детей возраста 12-16 лет, а также учителей и сотрудников центра. Социально-педагогическая направленность программы заключается в решении основных жизненных проблем подростков, поможет им адаптироваться в современном сложном и нестабильном мире.

Список литературы

1. Бобылева И.А. Социально-педагогическая поддержка воспитанников и выпускников организаций для детей-сирот: монография – М.: БФ «Расправь крылья!», 2016. – 288 с.

2. Зимняя И.А. Компетенция и компетентность в контексте компетентностного подхода. // Ученые записки национального общества прикладной лингвистики. – 2013. – № 4 (4). – С. 16–31.

3. Калдыбаев С.К., Омурзакова Ч.Ш. Уровни социально-коммуникативной компетентности учащихся. // Международный журнал экспериментального образования. – 2016. – № 5-1. – С. 20–23; URL: <http://www.expeducation.ru/ru/article/view?id=9900> (дата обращения: 18.05.2021).

4. Лупекина Е.А. Психология сиротства: тексты лекций по дисциплине по выбору для студентов специальности 1-23 01 04 «Психология». – Гомель: ГГУ им. Ф. Скорины, – 2009. – 151 с.

**О ПРОБЛЕМЕ ПРОФИЛАКТИКИ АДДИКТИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ
НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ В УСЛОВИЯХ
СОЦИАЛЬНО-РЕАБИЛИТАЦИОННОГО ЦЕНТРА
ДЛЯ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ**

Третьякова Юлия Владимировна,
Пермский государственный национальный исследовательский университет,
e-mail: juliatret17@yandex.ru

**ON THE PROBLEM OF PREVENTION OF ADDICTIVE BEHAVIOR
OF MINORS IN THE CONDITIONS OF SOCIAL AND REHABILITATION
CENTER FOR MINORS**

Yulia V. Tretyakova,
Perm State University,
e-mail: juliatret17@yandex.ru

Аннотация: в данной статье представлены теоретические аспекты проблемы профилактики аддиктивного поведения несовершеннолетних и анализ опыта деятельности социально-реабилитационных центров для несовершеннолетних в системе учреждений социального обслуживания населения в сфере профилактики аддиктивного поведения детей и подростков. Также предложены рекомендации для специалистов социально-реабилитационных центров для несовершеннолетних по вопросам профилактики аддиктивного поведения, направленные на снижение фактов аддикции у детей и подростков.

Ключевые слова: аддиктивное поведение, аддикция, профилактика, социально-реабилитационный центр для несовершеннолетних.

Abstract. This article presents the theoretical aspects of the problem of prevention of addictive behavior of minors and analysis of the experience of social rehabilitation centers for minors in the system of social service institutions in the field of prevention of addictive behavior of children and adolescents. Recommendations are also proposed for specialists of social rehabilitation centers for minors on the prevention of addictive behavior, aimed at reducing the facts of addiction in children and adolescents.

Key words: addictive behavior, addiction, prevention, social rehabilitation center for minors.

Современный исторический этап развития российского общества подвержен возникновению разного рода кризисных явлений в социальной сфере, которые оказывают негативное влияние на успешное функционирование как отдельной личности, так и общества в целом. Проблема аддиктивного поведения является одной из наиболее значимых и динамично развивающихся социальных проблем общества в настоящее время. Изучением данной проблемы занимаются многие ученые и исследователи, рассматривая ее с точки зрения разных подходов и научных областей.

Понятие «аддиктивное поведение» является достаточно неоднозначным, поскольку в научных работах и статьях исследователей, изучающих проблему аддиктивного поведения, данный феномен трактуется совершенно по-разному. Так, В. Миллер и М. Ландри рассматривают понятие «аддиктивное поведение» как период злоупотребления веществами, изменяющими психическое состояние до того, как от них сформируется зависимость [5]. В данном случае аддиктивное поведение рассматривается как период формирования зависимости, то есть ее начальная стадия, но не сама зависимость как таковая. По мнению авторов, аддиктивное поведение предшествует зависимости. Ц.П. Короленко основывается на том, что аддиктивное поведение характеризуется изменением психического состояния без формирования физической зависимости, рассматривая понятие «аддиктивное поведение» как стремление человека «к уходу от реальности путем изменения своего психического состояния посредством приема психоактивных веществ или постоянной фиксации внимания на определенных предметах или активностях» [3, с. 5].

Е.В. Змановская характеризует «аддиктивное поведение» как форму отклоняющегося поведения, связанную со злоупотреблением чем-то или кем-то в целях саморегуляции или адаптации [2]. Такое поведение является непрерывным процессом формирования и развития зависимости. То есть в данном случае автор рассматривает понятия «аддиктивного поведения» и «зависимого поведения» как взаимозаменяемые.

Согласно Л. Весмеру «аддиктивное поведение» понимается как рабская зависимость от непреодолимой вынуждающей силы, идущей извне, которая требует от человека тотального повиновения. В данном случае человек вынужден подчиняться определенной системе или объекту, поэтому он является зависимым [5]. Л. Весмер понимает аддиктивную личность как зависимую, а аддикцию как саму зависимость, при этом не разграничивая их.

Анализ сущности понятия «аддиктивное поведение» позволяет говорить о том, что одни авторы рассматривают аддиктивное поведение как синоним зависимости и зависимого поведения. Другие авторы говорят о том, что аддиктивное поведение предшествует зависимости, является переходной стадией. Некоторые рассматривают аддикцию как нарушение поведения, но без формирования зависимости. Общим признаком аддиктивного поведения является стремление индивида уйти от реальности путем искусственного изменения своего психического состояния. Тем не менее, большинство исследователей относят аддиктивное поведение к одной из форм проявления девиантного (отклоняющегося) поведения с точки зрения злоупотребления психоактивными веществами.

Анализ проблемы аддиктивного поведения несовершеннолетних также подразумевает под собой выявление ряда причин, которые способствуют формированию аддикции у детей и подростков. Исследователи, изучающие проблему аддиктивного поведения несовершеннолетних, выделяют большое количество факторов, влияющих на формирование аддиктивного поведения у несовершеннолетних, которые связаны как с психологическими и физиологическими особенностями самой личности, так и с внешними социальными факторами, окружением, семьей.

Одной из основных причин формирования аддиктивного поведения у детей и подростков является семейный фактор. Семья играет основополагающую роль в осуществлении социализации ребенка, поскольку именно в семье ребенок усваивает образцы социально одобряемого поведения, которое до определенного возраста является для него эталонным. Семья выполняет определенные функции, нарушение которых делает эту семью дисфункциональной, создающей препятствия для полноценного развития ребенка, так как отношения внутри такой семьи влияют на все сферы его жизнедеятельности. Следствием этого может стать десоциализация ребенка, возникновение психических отклонений, что влечет за собой формирование аддикции.

А.В. Гоголева выделяет причину аддиктивного поведения несовершеннолетних, связанную с социальной дезадаптацией, корни которой лежат в дезадаптированной семье [1]. Говоря о социальной дезадаптации, она определяется как нарушение взаимодействия индивидуума со средой, которое характеризуется невозможностью осуществления им своей позитивной социальной роли. Невозможность осуществления социальной роли вынуждает подростка искать иные пути для реализации своей потребности в развитии. И в данном случае «иными путями» являются эксперименты с наркотиками и другими психоактивными веществами.

Также в качестве причины аддиктивного поведения многие авторы выделяют личностные и возрастные особенности подростка. Они характеризуются нервно-психической неустойчивостью, акцентуацией характера, поведенческими реакциями эмансипации, реакциями группирования, увлечения (хобби) и другими особенностями подросткового возраста [4].

Рассматривая реакцию эмансипации как фактор формирования аддиктивного поведения, необходимо сказать, что данная реакция характеризуется стремлением ребенка освободиться от опеки, контроля со стороны взрослых. Реакция эмансипации может распространяться как на ближайшее окружение, родителей, родственников, наставников, так и на все старшее поколение в целом.

Реакция группирования со сверстниками характеризуется стремлением ребенка и подростка входить в группы, объединенные неформальными отношениями. Данная поведенческая реакция показывает то, что большинство подростков приобщаются к психоактивным веществам в группе сверстников. При объединении реакции эмансипации и реакции группирования со сверстниками поведение может становиться антисоциальным.

Реакция увлечения (хобби) как фактор формирования аддиктивного поведения рассматривается с точки зрения наличия информативно-коммуникативного хобби, которое характеризуется отведением большого количества времени на общение со сверстниками с целью обмена и получения малозначимой информации, которая не требует сложной интеллектуальной переработки. Отсюда следует тяготение подростков к асоциальным компаниям сверстников, влияние которых является фактором формирования аддиктивного поведения.

Проблема распространения аддиктивного поведения среди детей и подростков придает наибольшую актуальность созданию эффективной системы профилактики аддиктивного поведения, направленной на снижение фактов аддикции у детей и подростков.

Согласно Федеральному закону от 24.06.1999 № 120-ФЗ «Об основах системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних», профилактика безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних определяется как система социальных, правовых, педагогических и иных мер, направленных на выявление и устранение причин и условий, способствующих безнадзорности, беспризорности, правонарушениям и антиобщественным действиям несовершеннолетних, осуществляемых в совокупности с индивидуальной профилактической работой с несовершеннолетними и семьями, находящимися в социально опасном положении. Традиционно профилактику следует разделять на первичную, вторичную и третичную.

На первичном уровне профилактика направлена, в первую очередь, на формирование здорового образа жизни детей и подростков, их личностных ресурсов, приобщение несовершеннолетних к труду, вовлечение их в активную деятельность. Также на данном этапе профилактики необходимо содействовать формированию семейных ресурсов, помогающих воспитанию у детей и подростков законопослушного и ответственного поведения.

Говоря о первичной профилактике аддиктивного поведения, можно рассмотреть опыт Муниципального казенного учреждения Социально-реабилитационный центр для несовершеннолетних «Полярная звезда» г. Новокузнецк. На базе учреждения реализуются здоровьесберегающие программы, направленные на формирование здорового образа жизни. Например, проект «Движение –

жизнь!» включает в себя проведение спортивных занятий, соревнований и утренних гимнастик на свежем воздухе с воспитанниками Центра. Работа направлена на активизацию у несовершеннолетних личностных ресурсов, обеспечивающих развитие социально-нормативного жизненного стиля с доминированием ценностей здорового образа жизни путём вовлечения детей и подростков в занятия спортом, физической культурой. Помимо этого, на базе Центра организуется просветительская деятельность о вреде психоактивных веществ, проводятся различные мероприятия для несовершеннолетних с целью вовлечения их в творческую деятельность.

Именно первичная профилактика, ее своевременность, играет большую роль в предотвращении отклонений несовершеннолетних и формирования аддиктивного поведения.

Вторичная профилактика представляет собой комплекс мероприятий, направленных на предотвращение рецидивов после лечения ранних форм аддиктивного поведения. Ее главной целью является изменение дезадаптивных моделей поведения риска на более адаптивные модели здорового поведения.

В Социально-реабилитационном центре для несовершеннолетних Октябрьского района города Екатеринбурга ведется профилактическая работа в виде наставничества над несовершеннолетними, находящимися в социально опасном положении. Под наставничеством понимается форма индивидуальной профилактической работы с несовершеннолетним, который находится в социально опасном положении, посредством закрепления за ним наставника из числа взрослых граждан с целью оказания положительного воспитательного воздействия. Основными задачами наставничества являются:

- проведение индивидуальной профилактической работы с несовершеннолетними в целях предупреждения антиобщественных действий несовершеннолетних, совершения повторных общественно опасных деяний, преступлений, самовольных уходов;

- оказание помощи родителям (лицам, их заменяющим) в воспитании несовершеннолетних, находящихся в трудных жизненных ситуациях, склонных к нарушениям общественного порядка, самовольным уходам;

- участие в осуществлении мер по защите и восстановлению прав и законных интересов несовершеннолетних в пределах своих полномочий;

- организация психологической, социальной, педагогической помощи подопечному и его семье;

- взаимодействие с органами и учреждениями системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних и др.

Наставник в данном случае закрепляется за несовершеннолетним, употребляющим наркотические средства или психотропные вещества без назначения врача, либо употребляющим одурманивающие вещества, алкогольную и спиртосодержащую продукцию.

Третичная профилактика основана на создании системы эффективной наркологической помощи, восстановлении личности и ее эффективного функционирования в социальной среде после соответствующего лечения. Целью данной профилактики является социальная, трудовая, психологическая и медицинская реабилитация лиц, у которых сформировалась зависимость от психоактивных веществ. К такой профилактике относятся мероприятия, направленные на предотвращение срывов и рецидивов аддиктивного поведения у несовершеннолетнего.

В ГКУСО ПК «Социально-реабилитационный центр для несовершеннолетних» ведет свою деятельность отделение социальной реабилитации несовершеннолетних, употребляющих психоактивные вещества. Главными целями деятельности отделения являются профилактика безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних, а также социальная реабилитация детей, употребляющих психоактивные вещества. В отделении разрабатываются и реализуются индивидуальные программы социальной реабилитации несовершеннолетних, обеспечивающих выявление источников и причин их социальной дезадаптации, оказывается содействие в восстановлении утраченных контактов и связей с семьей, также оказывается психологическая (психолого-педагогическая и психолого-медицинская) помощь несовершеннолетним, в том числе с привлечением врачей-психотерапевтов, врачей-наркологов.

Несмотря на активное осуществление профилактических мер в условиях социально-реабилитационного центра для несовершеннолетних, уровень распространения разного рода аддикций среди детей и подростков находится на достаточно высоком уровне. В данном случае нужно обратить внимание на саму систему профилактики в учреждениях социального обслуживания населения, эффективность составляющих ее компонентов и специфику профилактического воздействия на несовершеннолетнего. Специалисты социально-реабилитационного центра для несовершеннолетних должны понимать, с каким видом аддикции они работают, разграничивать признаки и показатели разных видов аддиктивного поведения. Осуществлять профилактические мероприятия должны психолог и врач с профессиональным образованием.

Таким образом, можно выявить ключевые рекомендации в адрес специалиста социально-реабилитационного центра для несовершеннолетних по вопросам профилактики аддиктивного поведения у детей и подростков.

Во-первых, специалист социально-реабилитационного центра для несовершеннолетних должен ориентироваться не только на индивидуальные особенности подростка, но и на все факторы, образующие поведение риска в совокупности. Профилактика аддиктивного поведения у несовершеннолетних не может рассматриваться отдельно от профилактики других поведенческих нарушений подростка, поскольку аддикция – это только одно из проявлений психосоциальной дезадаптации.

Во-вторых, должны осуществляться превентивные программы личностно-ориентированного характера, которые подразумевают воздействие на определенные характеристики личности, активизацию личностных ресурсов несовершеннолетнего и средо-ориентированного характера, подразумевающие воздействие на социальную среду, в которой находится несовершеннолетний, родителей, сверстников. Для более эффективной работы специалист должен оказывать воздействие одновременно и на личность несовершеннолетнего, и на социальную среду.

В-третьих, деятельность специалиста социально-реабилитационного центра для несовершеннолетних должна опираться на работу со случаем, на выработанный алгоритм данной технологии.

Кроме того, необходимо сказать и о совершенствовании системы раннего выявления несовершеннолетних, находящихся в социально опасном положении, склонных к разного рода аддикциям. Особо важным моментом при выявлении случая и при работе с выявленным случаем является осуществление межведомственного взаимодействия. Только при активной и слаженной работе специалистов социально-реабилитационного центра для несовершеннолетних и учреждений департаментов образования и здравоохранения имеется возможность организовать соответствующий комплекс профилактических мероприятий, который позволит наиболее полно влиять на риски развития аддиктивного поведения у несовершеннолетних.

Также важно сказать о необходимости составления программ обучения для специалистов социально-реабилитационных центров для несовершеннолетних. Данные программы должны способствовать повышению информированности специалистов организаций о новых видах зависимости у несовершеннолетних, признаках употребления тех или иных веществ и направлениях профилактики разных видов зависимостей.

Представленные рекомендации по вопросам профилактики аддиктивного поведения у детей и подростков направлены на более эффективную работу специалистов социально-реабилитационного центра для несовершеннолетних и снижение фактов аддиктивного поведения у несовершеннолетних.

Подводя итог, можно отметить, что феномен аддиктивного поведения достаточно сложен в своем изучении, поскольку его можно рассмотреть с разных научных сторон, с точки зрения определенных подходов к изучению. Профилактика аддикций детей и подростков, в свою очередь, должна иметь целенаправленный, своевременный и комплексный характер для того, чтобы достаточно эффективно влиять на снижение фактов аддиктивного поведения несовершеннолетних.

Список литературы

1. Гоголева А.В. Аддиктивное поведение и его профилактика. – 2-е изд., стер. – М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2003. – 240 с.
2. Змановская Е.В. Девиантология: (Психология отклоняющегося поведения): Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Изд. центр «Академия», 2003. – 288 с.
3. Короленко Ц.П., Донских Т. А. Семь путей к катастрофе: Деструктивное поведение в современном мире. – Новосибирск: Наука. Сиб. отд-ние, 1990. – 224 с.
4. Личко А.Е., Битенский В.С. Подростковая наркология – Руководство.– Л. – Медицина, 1991. – 304 с.
5. Психология и лечение зависимого поведения / под ред. С. Даулинга / Пер. с англ. Р. Р. Муртазина – М.: Независимая фирма «Класс», 2000. – 240 с. – (Библиотека психологии и психотерапии, вып. 85).

2. ОБРАЗОВАНИЕ: КАК ПОМОЧЬ ПОНЯТЬ, ОСВОИТЬ СЛОЖНЫЙ НЕСТАБИЛЬНЫЙ МИР

ПРИЕМЫ ПРОФИЛАКТИКИ РЕЧЕВЫХ ОШИБОК НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА В СРЕДНИХ КЛАССАХ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Брусницина Анастасия Валерьевна,
Пермский государственный национальный исследовательский университет,
e-mail: stasova1999@mail.ru

METHODS OF SPEECH ERROR PREVENTION AT THE RUSSIAN LANGUAGE LESSONS

Anastasia V. Brusnitsyna,
Perm State University,
e-mail: stasova1999@mail.ru

Аннотация. Статья посвящена актуальной для методики русского языка проблеме – развитию речевых навыков современных учеников массовой школы и профилактике речевых ошибок. Опираясь на результаты исследований ведущих методистов, психологов и педагогов нашего времени, автор статьи дает обзор лингвистических и психологических причин возникновения речевых ошибок, приводит действующую в практике преподавания русского языка классификацию речевых ошибок и недочетов. Центральное место в статье занимает обзор приемов работы по профилактике речевых ошибок различных видов на уроках русского языка в среднем звене общеобразовательной школы. Вся описанная в публикации практическая работа по определению методических приемов выявления речевых ошибок, а также их предупреждения была проведена на базе МАОУ СОШ № 18 г. Екатеринбурга. В результате мониторинга выявлена значительная положительная динамика в отношении развития речи школьников и снижения количества ошибок.

Ключевые слова: методика обучения русскому языку, классификация речевых ошибок, профилактика речевых ошибок, методы и приемы профилактики речевых ошибок.

Abstract. The paper discusses the development of speech skills of modern school students and speech errors prevention. Much attention is given to research of methodologists, psychologists and teachers, review of linguistic and psychological causes of speech errors, different classifications. It is spoken in detail about techniques for speech errors prevention at the Russian language lessons. The author summarizes his experience on the basis of the School № 18 in Ekaterinburg. A detailed examination of school students shows significant positive dynamics and error reduction.

Key words: methods of teaching the Russian language, classification of speech errors, speech error prevention, methods of speech error prevention.

Язык любой нации – это часть ее менталитета, инструмент передачи информации, формирования реальности. Как и любую ценность, русский язык необходимо охранять. Особенно это актуально в наше время, когда лингвисты говорят о снижении уровня грамотности населения и, как следствие, – уровня культуры речи.

Огромное количество нарушений норм можно заметить в речи влиятельных политиков, журналистов, ведущих медиаканалов, блогеров. Тексты газет, интернет-сайтов пестрят речевыми ошибками, а ведь медиасфера играет далеко не последнюю роль в формировании массовой речевой культуры. В связи с появлением новых слов россияне стали чаще употреблять модные выражения, не задумываясь над их реальным смыслом. Люди все меньше контролируют свою речь, что сказывается на уровне грамотности населения в целом, и в частности, детей и подростков.

Поэтому формирование языковой компетентности, в том числе профилактика ошибок в речи – это важная часть работы преподавателя. Однако изучение русского языка как системы и обучение грамотной речи не всегда представляют собой монолитный процесс. Основное внимание уделяется знанию системы языка, а на речевое развитие учащихся просто не хватает времени. Результатом становится появление в речи школьников множества ошибок.

Все перечисленные обстоятельства обуславливают актуальность выбранной нами темы. В качестве объекта исследования выступает процесс формирования грамотной устной и письменной речи учащихся средних классов школы. Предмет исследования: методические приемы предупреждения речевых ошибок и недочетов в устной и письменной речи учеников.

В ходе работы нами были использованы такие научно-педагогические и лингвистические методы исследования, как изучение научной, методической литературы и педагогического опыта, педагогическое наблюдение и эксперимент с последующей обработкой полученных результатов, а также лингвостилистический метод анализа текста. Работа проводилась на базе МАОУ СОШ № 18 г Екатеринбург. Целью исследования является анализ эффективности приемов профилактики ошибок в устной и письменной речи учащихся средних классов.

Достижение цели предполагает решение следующих задач:

1. выявить психолингвистические причины возникновения ошибок в речи школьников;
2. определить методические приемы, профилактирующие появление речевых ошибок;
3. оценить эффективность применения конкретных методических приемов на практике.

Изучением проблемы нарушения речевых норм занимались такие известные методисты, как А.А. Леонтьев [7], М.Т. Воронин [2], Ю.П. Красиков [6] и др. Вопросу о классификации речевых ошибок посвящено немало научных трудов, авторами которых являются С.Н. Цейтлин [11, 12, 13, 14, 15], Ю.В. Фоменко [9, 10] и др. Наиболее полной считается классификация ошибок В.И. Капинос [4], где все они разделены на две основные группы: ошибки в структуре языковой единицы – грамматические и ошибки в употреблении языковых средств – речевые. В связи с этим В.И. Капинос [4] разделяет понятия «ошибки» и «недочеты». По ее мнению, *ошибкой* является нарушение норм русского языка, а *недочет* — это отсутствие так называемого мастерства, связанного с нарушением выразительности, стилистической уместности и коммуникативной целесообразности. При этом единой общепризнанной научно обоснованной классификации на сегодняшний день нет, и это действительно усложняет проверку учителями-словесниками письменных работ детей. Определение разного вида ошибок становится субъективным и произвольным, поэтому в теоретическом плане до сих пор существует необходимость создания единой классификации ошибок, которая бы предоставила возможность учителю точно идентифицировать, к какому виду относятся то или иное отклонение от нормы.

Для решения данного вопроса многие ученые подробно рассматривают синтаксические ошибки и способы их предупреждения (С.А. Арефьева [1], С.Н. Цейтлин [11, 12, 13, 14, 15], Л.Ф. Казакова [3]), стилистические ошибки (А.В. Клевцова [5]), лексические (С.Н. Цейтлин [11]), изучают нарушения требований языка, связанные с употреблением местоимений, глагольным словообразованием, построением предложений, в которых присутствуют вводные конструкции, прямая и косвенная речь [8] и др.

Для более эффективной организации работы по предупреждению ошибок важно знать лингвистические и психологические причины их возникновения.

Ими могут быть:

- слабое владение литературными нормами;
- скудный словарный запас, бедность грамматического строя речи, в том числе из-за низкой читательской активности;
- отсутствие привычки самоконтроля, а также способности к рефлексии по поводу формы сказанного;
- негативное влияние речи окружающих: например, просторечие – это пространенный отрицательный фактор формирования речи детей;
- сложность механизма порождения речи.

В сознании говорящего происходит сложный многоаспектный процесс, состоящий из выбора синтаксической модели из всех, хранящихся в долговремен-

ной памяти, подбора нужных форм слов и расстановки их в определенном порядке. В этот момент активно функционирует оперативная память, которая удерживает уже произнесенные фрагменты текста и упреждает еще не произнесенные. Недостаточное развитие оперативной памяти приводит ко многим речевым ошибкам.

На базе МАОУ СОШ № 18 нами была проведена работа по определению методических приемов для выявления речевых ошибок, а также их предупреждения. В качестве основы для дифференциации речевых ошибок нами была использована классификация Ю.В. Фоменко [10].

Обратимся к приемам профилактики некоторых видов ошибок.

1. *Произносительные или орфоэтические ошибки* – нарушения правил произношения звуков (гласных, твердых и мягких согласных, сочетаний согласных), а также отдельных слов. В речи учеников 6-х классов нами были отмечены такие произносительные ошибки, как «*подокойник*» вместо «*подоконник*», «*прivotиположный*» вместо «*противоположный*», «*вода в чайнике skipела*» вместо «*вскипела*», «*некоротые*» вместо «*некоторые*». На такие ошибки следует вовремя указывать школьнику и *озвучивать верный вариант произношения*.

К числу произносительных ошибок относят и акцентологические ошибки – нарушения норм ударения. Одним из путей профилактики этого типа ошибок может стать *применение приема ассоциаций и составление стихотворений с зарифмованными словами с трудным ударением*.

«Красит стены нам маляр,

Полки делает столЯр».

«Вот ведро,

И мусор вот.

Мусор – в мусоропровОд».

ПлодоносИть – ассоциация: носИть плоды на носИлках.

РевЕнь – ассоциация: ревеТЬ и жевать этот овощ.

ОстУдишь – ассоциация: когда остужают горячий чай, на него дуют, складывая губы трубочкой, как при произношении буквы «у».

Также эффективным оказывается прием *объединения слов в группы по общему признаку*. Например, во всех труднопроизносимых словах после буквы «ч» ставится ударение (*отключИт, исчЕрпать, чЕрпать, облегчИть*), кроме слова исключения – *рассредотОчение*.

В процессе обучения нами систематически проводились *орфоэтические диктанты* с последующим анализом и обсуждением наиболее «проблемных» слов. Как показала практика, этот вид работы приносит ощутимый результат: по сравнению с самым первым диктантом спустя неделю и еще через две недели количество ошибок заметно снижается.

2. *Лексические ошибки* – использование слов в неверных значениях, неправильное смысловое согласование или искажение морфемной формы. Для профилактики ошибок этой группы мы предложили школьникам вести *тематический словарь*, в который они собирали бы незнакомые слова с указанием их значений на темы: литература, искусство, строительство, особенности природы, человеческие качества и т. д.

Кроме того, ученики начали вести «*банк индивидуальных речевых ошибок*», представляющий собой учетную тетрадь, в которой они собирали наиболее сложные и повторяющиеся лексические ошибки. Например, отдельно выписывались типичные ошибки в употреблении паронимов, плеоназмы, образцы тавтологии, нарушения лексической сочетаемости и др.

3. *Фразеологические ошибки* – это искажение формы фразеологизмов или употребление их в несвойственном им значении. Для профилактики этого типа ошибки мы предложили ученикам 6-х классов выполнить *творческое задание* – подготовить картонные карточки, где на одной стороне был приведен фразеологизм и расшифровка его значения, а на другой стороне – рисунок – ассоциация с этим фразеологизмом. После этого был проведен урок, в ходе которого дети по очереди выходили к доске с карточкой, показывали ее классу; сидящие отгадывали, что за фразеологизм изображен на рисунке и каково его значение. Ребята были вовлечены в творческий процесс и почти безошибочно определяли значение каждого устойчивого выражения, это повторилось и через неделю после пройденной темы. Таким образом, принцип *мнемотехники*, где по цепочке ассоциаций изображение связывается с запоминаемой информацией, послужил ключом к лучшему фиксированию в памяти пройденного материала.

Для предотвращения неправильного понимания значения фразеологизма учителю можно дать *исторический (этимологический) комментарий* к нему и пояснить, что особенность фразеологизмов в том, что их формулировка не меняется со временем.

4. *Морфологические ошибки* заключаются в неправильном образовании форм слов, а также в неверном употреблении одной формы вместо другой. С целью предупреждения этого типа ошибок перед учеником ставится *поисковая задача*. Один из вариантов – *редактирование текста с заложенными в него ошибками*: неверным образованием сравнительной степени прилагательных, искажением формы рода существительных, неправильным склонением количественных числительных и др. Ученики 8-х классов МАОУ СОШ № 18 должны были найти определенное количество ошибок в тексте и исправить их, тем самым отработать умение совершенствования, редактирования текста. Работа проводилась как в не-

больших группах, так и индивидуально. Для демонстрации практической значимости задания ученикам предлагался разбор грубых морфологических (и не только) ошибок в выступлениях политиков, журналистов, ведущих новостей.

Данная методика показала свою эффективность при групповой работе – большая часть восьмиклассников проявляла активность в нахождении ошибок и обсуждении вариантов их замены. Проведение индивидуальной работы по закреплению материала тоже дает хороший результат – пятерок было в 3 раза, а четверок – в 2,25 раз больше, чем при выполнении вводного задания (было – 3 пятерки и 4 четверки из 25-ти учащихся, стало – 9 пятерок и 9 четверок).

Особое место занимают *уроки анализа проверенных изложений и сочинений*, когда преподаватель зачитывает *образцы текстов с допущенными ошибками* и вместе с детьми разбирает каждый недочет.

Одним из приемов профилактики речевых ошибок могла бы стать *взаимопроверка* – перед учеником ставится задача проверить и объективно оценить работу одноклассника. Преподаватель должен проговорить критерии оценивания и алгоритм взаимопроверки. Однако на практике взаимопроверка не показала должной эффективности: во-первых, она заняла много времени, во-вторых, была недостаточно объективна, т.к. при осуществлении учителем выборочного контроля выяснилось, что не все ученики увидели ошибки и смогли обосновать исправления, а кто-то и вовсе ставил пятерку своему другу просто так. Мы сделали вывод, что взаимопроверка как прием работы носит вспомогательный характер.

4. *Стилистические ошибки* связаны с употреблением слов, грамматических форм, синтаксических конструкций без учета их стилистической окраски. Для профилактики может использоваться *прием анализа речевых ошибок, встречающихся в выступлениях публичных личностей, в современной рекламе*. Допускается выполнение задания по *поиску стилистических ошибок в постах любимого блогера или разбор интервью любимого актера, музыкального исполнителя* и т.д. Эта методика позволяет научиться не только убирать из текста неверные речевые элементы и упрощать предложения, но и вводить новые элементы с определенными коммуникативными целями.

На этапе систематизации пройденного материала нами использовались *интеллект-карты*, которые облегчают восприятие изученного, помогают структурировать информацию путем демонстрации логических связей между явлениями языка. Такие карты имеют упрощенно-обобщенный вид и включают в себя главные понятия и категории, являющиеся опорными точками, краткое письменное изложение теоретического материала и иллюстрации, которые вызывают более точные ассоциации, чем буквы.

Таким образом, с целью профилактики речевых ошибок в устной и письменной речи учащихся средних классов нами использовались разнообразные приемы работы. На *различных этапах уроков* применялись приемы

- *озвучания верного варианта произношения,*
- *подбора ассоциаций,*
- *составления стихотворений с зарифмованными словами с трудным ударением,*
- *поиска исторического (этимологического) комментария фразеологизмов,*
- *использования интеллект-карт,*
- *редактирования текста с заложенными в него ошибками,*
- *анализа текстов с допущенными ошибками.*

Для самостоятельной каждодневной работы школьникам предлагались другие приемы повышения культуры речи:

- *ведение тематического словаря (словаря незнакомых слов с их значениями),*
- *заполнение банка индивидуальных речевых ошибок,*
- *подбор и анализ речевых ошибок, встречающихся в телевыступлениях, современной рекламе, в постах известных блогеров, актеров, музыкальных исполнителей.*

Большинство приведенных методик показали высокий результат. После их внедрения в процесс обучения мы заметили прирост успеваемости и повышение среднего балла школьников по отдельным темам. Положительный опыт может быть использован учителями при создании новых уроков, составлении упражнений по устранению речевых ошибок. Несомненно, исследование может быть продолжено на более широком и разнообразном материале.

Список литературы

1. Арефьева С.А. Виды синтаксических ошибок в ученических сочинениях и изложениях// Русский язык в школе. 1998, № 3. – С. 8-12.
2. Воронин М.Т. Предупреждение и исправление стилистических ошибок в школе. – М., 1963. – 79 с.
3. Казакова Л.Ф. Трудности культуры речи и нормы современного русского языка: учебное пособие. – М.: ИСВ, 2020. Часть 1: Лексика 2020. – 218 с.
4. Капинос В.И. О критериях оценки речи и об ошибках грамматических и речевых. – М.: Просвещение, 1978. – 144с.
5. Клевцова А.В. Тины стилистических ошибок, их предупреждение и исправление // Русский язык в школе 1962. № 3. С. 58–65.
6. Красиков К.В. Теория речевых ошибок (на материале ошибок наборщика). – М.: Наука, 1980. – 124 с.

7. Леонтьев А.А. Язык, речь, речевая деятельность. М.: Просвещение, 1969. – 214 с.
8. Речевые нарушения у детей: профилактика и методы коррекции: аннот список лит /сост. Т.В. Галицына; Тюмен. обл. дет. науч. библ-ка им. К.Я. Лагунова. – Тюмень, 2016. – 16 с.
9. Фоменко Ю.В. О принципах классификации ошибок в письменных работах школьников. // Русский язык в школе, 1973, №1.
10. Фоменко Ю.В. Типы речевых ошибок: Учеб. пособие. – Новосибирск: Изд-во НГПУ, 1994. – 60 с.
11. Цейтлин С.Н. Лексические неправильности в детской речи // Русский язык в школе. 1981. № 4. – С. 51–54.
12. Цейтлин С.Н. Нарушение синтаксических норм в речи школьников: (нормативное управление) // Русский язык в школе. 1980. № 1. – С. 55–58.
13. Цейтлин С.Н. Речевые ошибки и их предупреждение. М.: Просвещение, 1982. 143 с.
14. Цейтлин С.Н. Ошибки в письменной речи учащихся и способы их классификации// Русский язык в школе, 1984, № 2. – С.40-46.
15. Цейтлин С.Н. Типичные морфологические неправильности детской речи: (Материалы исследований) // Речевые приемы и ошибки: типология, деривация и функционирование. Сб. науч. трудов. Редколлегия: Е.С. Кубрякова, Л.Н. Мурзин (глав.ред.), Н.Ф. Пономарев, Н.П. Потапова, В.Н. Телия, А.М. Шахнарович; Ин-т языкознания АН СССР; Пермский гос. ун-т – М.: Ин-т языкознания АН СССР, 1989 – 133 с. – С. 56–65.

ИСТОРИЧЕСКИЙ ПОДХОД КАК УСЛОВИЕ УСПЕШНОГО ФОРМИРОВАНИЯ ПЕРВОНАЧАЛЬНЫХ ХИМИЧЕСКИХ ПОНЯТИЙ У ШКОЛЬНИКОВ В СЛОЖНОМ НЕСТАБИЛЬНОМ МИРЕ

Зимукова Юлия Маратовна,
МАОУ «Город дорог» г. Перми;

Пермский государственный национальный исследовательский университет,
e-mail: juliezima@mail.ru

Аннотация. В статье описываются проблемы преподавания химии в сложном нестабильном мире, рассматривается применение исторического подхода как условия формирования первоначальных химических понятий при изучении химии в 8 классе. Автор рассказывает о проведенном педагогическом исследовании с использованием исторического подхода в контрольной и экспериментальных группах.

Ключевые слова: педагогические исследования, преподавание химии в средней школе, исторический подход в обучении, первоначальные химические понятия

HISTORICAL APPROACH AS A CONDITION FOR THE SUCCESSFUL FORMATION OF PRIMARY CHEMICAL CONCEPTS IN SCHOOLCHILDREN IN A COMPLEX UNSTABLE WORLD

Julia M. Zimukova,
teacher of chemistry of MAOU «City of roads», Perm;
Perm State University,
e-mail: juliezima@mail.ru

Annotation. The article describes the problems of teaching chemistry in a complex unstable world, considers the application of the historical approach as a condition for the formation of the initial chemical concepts in the study of chemistry in the 8th grade. The author tells about the conducted pedagogical research using the historical approach in the control and experimental groups.

Key words: pedagogical research, teaching of chemistry in secondary school, historical approach to teaching, initial chemical concepts

Первоначальные химические понятия – это основополагающие понятия в химии, которые позволяют сформировать представление о химической форме материи, о химической картине мира. Они закладываются на начальном этапе обучения (в 1 четверти 8 класса), их знание и понимание позволяет успешно решать последующие учебные и другие задачи.

Без знания и понимания терминов «вещество», «молекула», «атом», «химический элемент», ученик не сможет увидеть взаимосвязь основополагающих химических понятий, в дальнейшем не усвоит «индекс» и «коэффициент», следовательно, не сможет составить химическую формулу вещества и химическое

уравнение, соответственно. Без навыка описывать физические свойства, не охарактеризует вещество и не выполнит лабораторную работу, не различая физические и химические явления – не сможет объяснить научные явления и процессы, происходящие в окружающем мире. Без умения находить относительные атомные и рассчитывать молекулярные массы с помощью таблицы Менделеева, ученик не сможет решать задачи. В дальнейшем незнание вышеперечисленной информации, неумение её обрабатывать и анализировать приведет к отсутствию успеха при изучении базового курса химии в 8-9 классах. Сигналом об успешной сформированности первоначальных химических понятиях можно назвать правильное выполнение заданий по темам «Вещество», «Смеси», «Атомы и молекулы», «Физические и химические явления» и др.

В сложном нестабильном мире мы сталкиваемся с рядом проблем, в частности на уроках химии. Современные дети больше времени проводят в Интернете, они меньше сталкиваются с материальными вещами, если говорить в контексте химии, то с веществами, из которых состоит окружающий мир. Кроме того, в современном мире можно встретить научные мифы, которые позволяют злоумышленникам вводить людей в заблуждение по разным причинам, одной из которых является заработок деньги на недостаточно осведомленных людях. Поэтому знание химии, а именно знание основных веществ, их состава и свойств на базовом уровне необходимо каждому человеку.

Поскольку наука и технологии активно развиваются, вещества и новые смеси постоянно появляются и модернизируются. Несмотря на многообразие новейших материалов, некоторые остаются неизменными: из железа делают сталь, а из меди и цинка – латунь и т.д., поэтому базовые представления о мире с точки зрения химии остаются неизменными. К сожалению, не все дети видят взаимосвязь химии и жизни. По словам И.В. Дружининой, Е.П. Якимович «обучающиеся не видят связи между тем, что изучают на уроках и повседневной жизнью, что ещё больше снижает интерес к химии, как учебному предмету» [1, с.53]. Е.Е. Минченков в работе «Проблемы наглядности в обучении химии» (2017) направляет педагогов регулярно использовать средства наглядности, чтобы ученик умел перестроить своё мышление с образов реальной действительности и моделей в абстрактные, чтобы ребенок в любой момент мог объяснить реально изучаемый объект в терминах абстракции [2]. Некоторые представления о веществах, о научных явлениях природы закладываются у ребенка в начальной школе в курсе «Окружающий мир», далее в 5-7 классах на уроках биологии, географии и физики.

Для того, чтобы выяснить уровень остаточных знаний из курса естественно-научных дисциплин и жизненного опыта, нами был проведен входной

мониторинг у учеников 8 класса (81 чел.). Тестирование показало, что дети в возрасте 13-14 лет недостаточно осведомлены о веществах, находящихся в окружающем их мире.

К примеру, при выполнении задания «Выберите лишнее слово из перечня веществ: 1) медь, алюминий, бронза и олово (*ответ: бронза – смесь металлов*); 2) кислород, воздух, углекислый газ, азот» (*ответ: воздух – смесь газов*), которое предполагает знание индивидуальных вещества и смесей на примере металлов и газов, только 27% опрошенных выбрали верный ответ на первый вопрос (рис. 1) и 33% – на второй (рис. 2).

Формировать представления о неизменных веществах и явлениях природы в нашем динамично изменяющемся мире на уроках химии помогает исторический подход в обучении. Под историческим подходом понимаем систему взглядов, которая предполагает изучение предмета в историческом контексте, с учётом закономерностей, подчеркивающих, что достижения в химии – это результат общественно-исторической и научной практик. Исторический подход неразрывно связан с принципом историзма, который описывают исследователи.

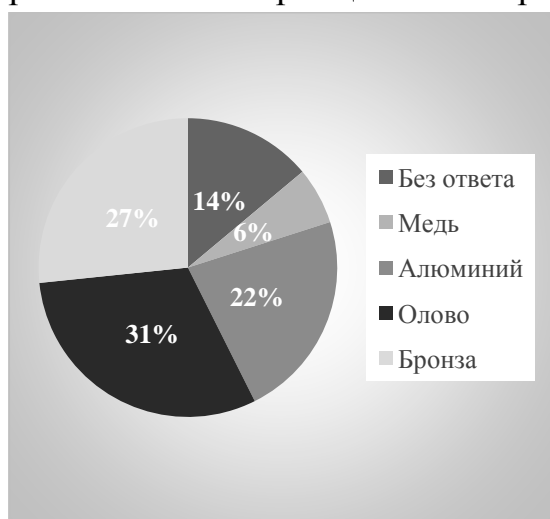


Рис. 1 Ответы на вопрос про индивидуальные вещества и смеси на примере металлов (81 чел.)



Рис. 2 Ответы на вопрос про индивидуальные вещества и смеси на примере газов (81 чел.)

К примеру, Е.А. Сорокина в работе «Принцип историзма как ведущий в историко-педагогических исследованиях» утверждает, что «Принцип историзма является одним из важнейших методологических принципов научного познания. Этот принцип требует рассматривать изучаемые явления природы, общества и мышления с точки зрения их возникновения, укрепления, а также качественных переходов из одних состояний в другие» [5, с.46]. В свою очередь, А.Х. Саламов и др. в статье «Принцип историзма в обучении химии» пишут, что «сущность принципа историзма в учебном процессе заключается не в изучении истории

предмета, а в формировании проблемных ситуаций, способствующих приобретению учащимися знаний о предмете в соответствии с реальными условиями и методами их получения» [4, с. 53].

Вещества и явления природы изучались человеком в определенной последовательности, что позволило привести науку к современному состоянию, соответственно, если обучающийся пройдет путь познания предмета, который сопоставляется с историей и логикой открытия в мире, то он сможешь составить целостное представление о мире веществ, а при изучении нового – углублять знания о картине мира. По словам Е.Г. Нелюбиной, Л.В. Панфиловой «Использование в процессе обучения химии исторического материала позволяет эффективнее достичь познавательные, развивающие и воспитательные цели современного урока» [3, с. 90].

Как реализовать исторический подход на уроках химии? Например, при изучении первой темы «Вещества», предложить детям лабораторную работу «Физические свойства веществ древности», где у обучающегося будет возможность ощутить и описать первые металлы и неметаллы, с которыми познакомился человек. По физическим свойствам (агрегатное состояние, цвет, блеск, хрупкость и т.д.) в дальнейшем можно определить, почему именно эти вещества, впервые попали в руки человека (цвет, блеск и т.д.). В процессе выполнения работы, восьмиклассник учится описывать физические свойства любого выданного вещества по визуальным признакам, знакомится со специфическими латинскими названиями, которые применяются в современной науке и в настоящее время. Ребенок постепенно начинает запоминать обозначение, прочтение и название химических элементов (Cu – купрум – медь), с которыми предстоит работать ближайшие два года. В качестве домашней работы с помощью дополнительной литературы у ученика есть возможность разобраться в этимологии названий веществ и их применением. Таким образом, плавно передвигаясь от темы к теме обучающиеся совершают путешествие, соответствующие развитию научного знания, которое привело человечество в современную реальность, а также ученики формируют на основе этого пути целостную картину мира.

Применить исторический подход к обучению химии мы решили в 8-х классах школы «Город дорог» г. Перми, первоначально выявив их особенности. Чтобы определить контрольную и экспериментальные группы, мы обратились к результатам по математике за курс 7 класса (2021-2022). Выбор предмета обусловлен сложностью, необходимостью для успешного освоения химии, неизменностью одного учителя с 5 класса по настоящее время, что позволяет сопоставить успеваемость и качество обученности в классах.

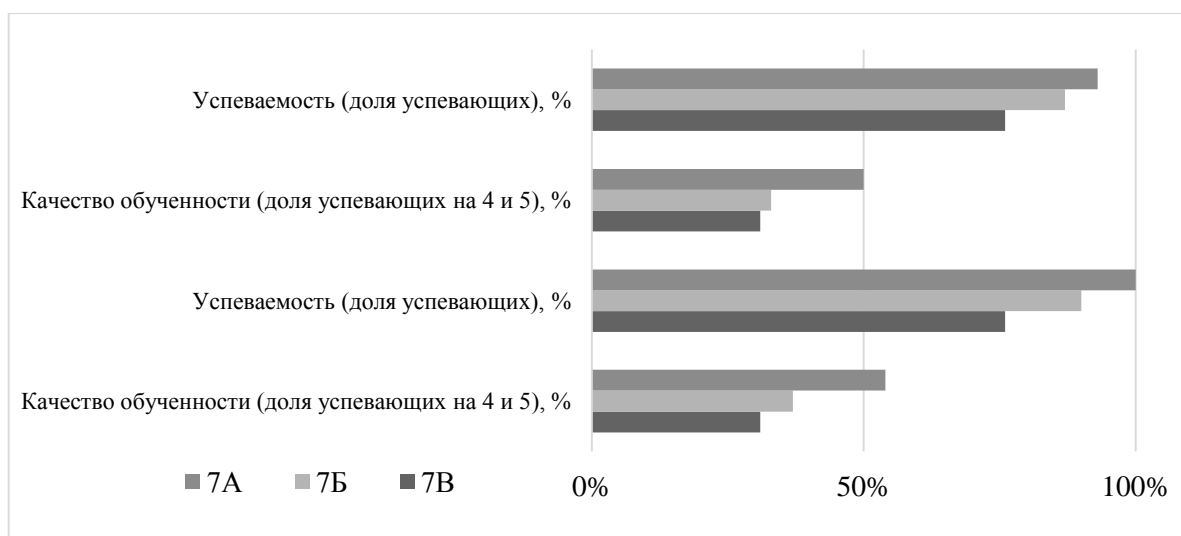


Рис. 3 Успеваемость 7-х классов за 2021-2022 год по алгебре и геометрии

На диаграммах (рис. 3) мы видим, что 8А имеет более высокие показатели успеваемости по алгебре и геометрии. Кроме того, 8А имеет высокий познавательный интерес на параллели, большинство детей из класса ответственно выполняет домашние задания, учит материал, поэтому 8А выбран в качестве контрольной группы.

8Б имеет средние результаты на параллели, а 8В – ниже среднего. В 8Б и 8В есть ребята, которые не всегда посещают уроки и не всегда готовы решать поставленные задачи, 8В таких учеников больше. Тем не менее, от учеников 8Б исходит больше энтузиазма и готовности к работе, а вот в 8В многие дети считают, что отметки «3» им достаточно. 8Б и 8В выбраны в качестве экспериментальных групп.

Результаты выполненных заданий по теме «Первоначальные химические понятия» для входного тестирования (рис. 4) и контрольной работы 1 (рис. 5) представлены на диаграммах. Задания для входного тестирования были бытового характера, а первая контрольная работа содержала вопросы по химии для учеников, изучающих предмет на протяжении двух месяца, ответы, на которые требовали не только бытовых знаний, но и, умение описывать природу с помощью первоначальных химических понятий.

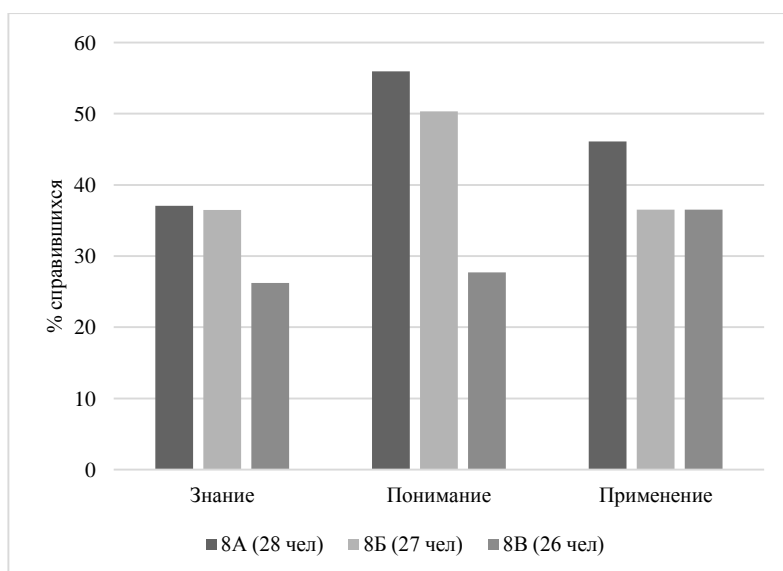


Рис. 4 Сравнение результатов входного тестирования в 8-х классах

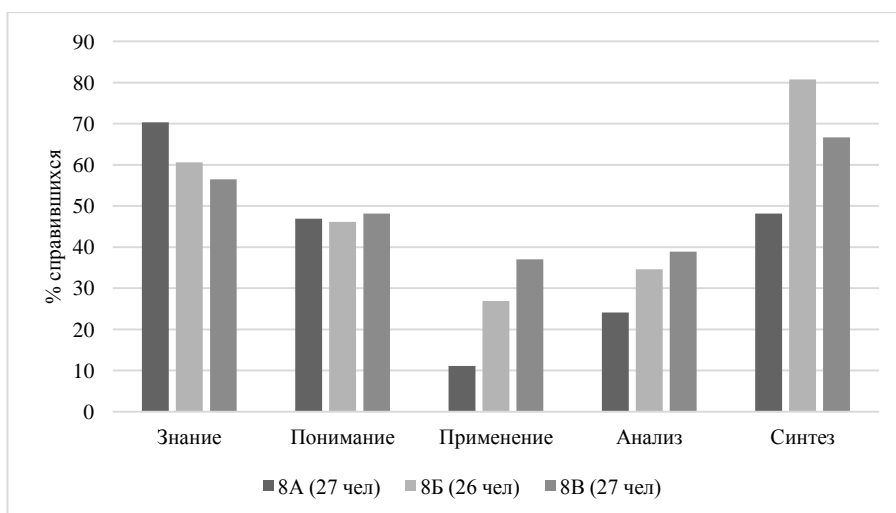


Рис. 5 Сравнение результатов контрольной работы 1 в 8-х классах

Проведенный анализ показал, что задания в контрольной работе 1 на «знание» терминологии и определенных химических закономерностей более успешно выполняют ученики 8А класса за счёт большей ответственности к выполнению домашних заданий (рис .5). На уровне «понимания» результаты 8-х классов относительно сопоставимы, с заданиями на «применение» и «анализ», где необходимо предложить способ разделения смесей в новой нестандартной ситуации или осмысленно прочитать фрагмент текста, выписать физические и химические явления, лучше справляются ученики 8В класса. Задания на «синтез» по теме «смеси» более успешно выполнили обучающиеся 8Б класса.

Результаты контрольной работы 1
«Первоначальные химические понятия»

| Оценка | Программа | | Исторический подход | | | |
|----------------------------|--------------|-------|---------------------|-------|--------------|-------|
| | 8А (27 чел.) | | 8Б (26 чел.) | | 8В (27 чел.) | |
| | Кол-во чел. | % | Кол-во чел. | % | Кол-во чел. | % |
| <i>неудовлетворительно</i> | 1 | 3,70 | 2 | 7,69 | 1 | 3,70 |
| <i>удовлетворительно</i> | 9 | 33,33 | 7 | 26,92 | 9 | 33,33 |
| <i>хорошо</i> | 10 | 37,04 | 10 | 38,46 | 10 | 37,04 |
| <i>отлично</i> | 7 | 25,93 | 7 | 26,92 | 7 | 25,93 |

Первоначальные химические понятия являются фундаментом для дальнейшего успешного освоения курса химии в средней школе. Применение исторического подхода для овладения данной темы оказывает положительное влияние на учеников, что мы наблюдаем по результатам контрольной работы 1: контрольная и экспериментальные группы имеют примерно одинаковые итоговые оценки (табл. 1). 8В класс, который по первичной характеристике находился на уровне ниже среднего, показал такие же результаты как сильный 8А класс. Таким образом, можно сказать, что исторический подход оказал положительное влияние на изучение «Первоначальных химических понятий». Для получения более точных сведений необходимо продолжать исследование и в рамках других тем на уроках химии.

Список литературы

1. Дружинина И.В., Якимович Е.П. Формирование экологических знаний у учащихся на уроках химии через проектную деятельность // Мир науки, культуры, образования. – г. Горно-Алтайск. – 2018. – Вып. № 6 (73). – С. 53–54.
2. Минченков Е.Е. Проблемы наглядности в обучении химии // Научный результат. Педагогика и психология образования. – 2017. – Т.3., вып. № 1. – С. 38–45.
3. Нелюбина Е.Г., Панфилова Л.В. Реализация принципа историзма на уроках химии // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки, М: Научные технологии. – 2020. – № 12. – С. 89–92.
4. Сорокина Е.А. Принцип историзма как ведущий в историко-педагогических исследованиях // Вестник Шадринского государственного педагогического университета. – 2017. – № 3 (35). – С. 45–49.
5. Саламов А.Х. и др. Принцип историзма в обучении химии // Актуальные вопросы психологии и педагогики в современных условиях : сб. науч. трудов по итогам междунар. науч.-практ. конф. 11.01.2016. – СПб: Инновационный центр развития образования и науки, 2016. – С. 53–54.

**РОЛЬ СОВЕТНИКА ДИРЕКТОРА ПО ВОСПИТАНИЮ
И ВЗАИМОДЕЙСТВИЮ С ДЕТСКИМИ ОБЩЕСТВЕННЫМИ
ОБЪЕДИНЕНИЯМИ В СОЗДАНИИ БЛАГОПРИЯТНОЙ
И ДОБРОЖЕЛАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ
В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ**

Лузина Алёна Сергеевна,
учитель MAOU «СОШ № 14» г. Перми,
Пермский государственный национальный исследовательский университет,
e-mail: luzina.alyona25@yandex.ru

**THE ROLE OF THE ADVISER TO THE EDUCATIONAL DIRECTOR
AND INTERACTION WITH CHILDREN'S PUBLIC ASSOCIATIONS
IN CREATING A FAVORABLE AND FRIENDLY ENVIRONMENT
IN AN EDUCATIONAL INSTITUTION**

Alena S. Luzina,
teacher of MAOU «Secondary School No. 14»,
Perm State University,
e-mail: luzina.alyona25@yandex.ru

Аннотация. В связи с обязательным введением с 1 сентября 2022 года новой педагогической должности советника директора по воспитанию и взаимодействию с детскими общественными объединениями во всех образовательных учреждениях России, интерес к ней не утихает. В статье рассматривается роль советника по воспитанию в создании благоприятной и доброжелательной среды в образовательном учреждении, способствующей формированию гармонично развитой личности школьника.

Ключевые слова: советник директора по воспитанию и взаимодействию с детскими общественными объединениями, образование, создание благоприятной и доброжелательной среды в образовательном учреждении, школа, воспитание, формирование социально значимых ценностей.

Abstract. In connection with the mandatory introduction from September 1, 2022 of a new pedagogical position of an adviser to the director for education and interaction with children's public associations in all educational institutions of Russia, interest in it does not subside. The article discusses the role of an educational adviser in creating a favorable and benevolent environment in an educational institution that contributes to the formation of a harmoniously developed student's personality.

Key words: adviser to the director on education and interaction with children's public associations, education, creation of a favorable and friendly environment in an educational institution, school, education, formation of socially significant values.

На протяжении всей истории становления России как социального государства она развивалась в условиях многонациональности и поликонфессиональности. Поэтому сегодня, находясь на этапе перехода к постиндустриальному обществу и становлению демократического гражданского мировоззрения, так

важно обновление образования с учетом условий формирования у подрастающего поколения россиян системы современных социально значимых ценностей и общественных установок. Именно образование, в первую очередь, должно собрать воедино эти ценности и установки с передовыми отечественными традициями в новую ценностную систему общества – систему открытую, вариативную, духовно и культурно насыщенную, диалогическую, обеспечивающую становление подлинной гражданственности и патриотизма.

С целью реализации данного направления на федеральном уровне с 1 января 2021 года был запущен проект «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации», который совместно с введением новой должности стал логичным продолжением комплекса нововведений в сфере воспитания, таких как Федеральный закон от 31 июля 2020 г. № 304-ФЗ «О внесении изменений в Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» по вопросам воспитания обучающихся», направленный на укрепление воспитательной составляющей системы образования нашей страны, внедрение примерной программы воспитания, а также создание Календаря образовательных событий, приуроченных к государственным и национальным праздникам Российской Федерации, памятным датам и событиям российской истории и культуры, на учебный год.

В ранее действующей образовательной системе реализация патриотического и гражданского воспитания ложилась, в первую очередь, на плечи заместителя директора по воспитательной работе и находившихся в его подчинении вожатого, педагога организатора и классных руководителей. Однако, осуществление данное направления в полной мере было проблематичным в связи с тем, что должность заместителя по ВР является административной, а практические должности вожатого и педагога организатора представлены далеко не во всех образовательных учреждениях. Поэтому и введение советников становится одним из механизмов реализации воспитания и привития общественно значимых установок и ценностей, к которым относится патриотизм, активная гражданская позиция, толерантность, уважение прав каждого человека, стремление к конструктивному разрешению конфликтов и взаимопомощи, интерес к науке, ответственное отношение к своему здоровью и др.

Будучи, в соответствии с требованиями, предъявляемыми к должности, квалифицированным в законодательной, квалифицированным в правовой, социальной, конфликто-разрешающей и педагогической сфере специалистом с высшим образованием, деятельность которого напрямую направлена на поддержку и развитие детской активности, ученических талантов и лишена предвзятого отношения к ребенку, основанного на академической успеваемости, а также необходимости ставить отметки за уровень успешности решения поставленной задачи, советник директора может объединить под своим началом школьников и

способствовать реализации каждого ученика, став для ребят, в первую очередь, наставником и другом, нежели просто учителем.

Не секрет, что в школах существует целый ряд сложных социально-психологических проблем. Высокая загруженность педагогов, отсутствие понимания единой государственной концепции воспитания, а зачастую и отсутствием качественных материалов и концепций реализации воспитательной деятельности, приводят к тому, что обучающиеся сталкиваются с равнодушием и непониманием взрослых, в школах имеет место агрессивность, повышенная конфликтность всех участников образовательного процесса. Все это усугубляется воздействием целенаправленно негативного информационного контента и отсутствием единых ценностей и ориентиров жизни, пропагандируемых школой, семьей и СМИ.

Противостоять этим тенденциям современного мира может доброта, уважение, взаимопонимание, взаимопомощь, поддержка, понимание значимости и ценности каждого человека, лежащие в основе должности советника, который, будучи носителем и прямым проводником федеральной повестки, должен гармонично интегрировать яркие федеральные проекты и концепции в воспитательную программу школы, а также способствовать налаживанию конструктивных, благоприятных и доброжелательных отношений между субъектами образовательного процесса, что станет фундаментом, который поможет противостоять негативным тенденциям современного мира и формированию гармонично развитой личности.

Список литературы

1. Асадова С. Зачем школам советники по воспитанию. Изучаем пилотный проект Минпросвещения // ZakonGuRu – Персональная юридическая помощь. URL: <https://zakonguru.com/obrazovanie/sovetnik-po-vozpitaniyu.html> (дата обращения: 09.10.2022).

2. Кравцов С. Советники по воспитанию играют важную роль в формировании педагогической среды // Минпросвещения России. – URL: <https://edu.gov.ru/press/5820/sergey-kravcov-sovetniki-po-vozpitaniyu-igrayut-vazhnyuyu-rol-v-formirovanii-pedagogicheskoy-sredy/> (дата обращения: 09.10.2022).

3. Доклад рабочей группы президиума Государственного совета Российской Федерации по вопросам реформы образования // PRESIDENT.KREMLIN.RU. Официальное представительство Президента России. – URL: <https://razumru.ru/science/archive/president02.htm> (дата обращения: 09.10.2022).

4. Типовая должностная инструкция советника руководителя общеобразовательной организации по воспитанию и взаимодействию с детскими общественными объединениями // Акцион. Образование. Нормативные документы образовательного учреждения. – URL: <https://e.normobr.ru/937055?from=id2> (дата обращения: 09.10.2022).

**УПРАВЛЕНИЕ КОНФЛИКТАМИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ:
НА ПРИМЕРЕ РЕАЛИЗАЦИИ ПРОЕКТОВ В МОДЕЛИ
«ШКОЛА ДОБРОЖЕЛАТЕЛЬНЫХ ОТНОШЕНИЙ»**

Метлякова Любовь Анатольевна,

кандидат педагогических наук,

Пермский государственный национальный исследовательский университет

e-mail: metlyakova_la_2022@mail.ru

Лузина Алена Сергеевна,

учитель МАОУ «Средняя общеобразовательная школа № 14» г. Перми,
Пермский государственный национальный исследовательский университет

e-mail: luzina.alyona25@yandex.ru

**CONFLICT MANAGEMENT IN THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT:
ON THE EXAMPLE OF PROJECT IMPLEMENTATION
IN THE MODEL «SCHOOL OF GOOD RELATIONS»**

Lyubov A. Metlyakova,

Candidate of Pedagogy, Perm State University

e-mail: metlyakova_la_2022@mail.ru

Alena S. Luzina,

teacher of MAOU «Secondary School No. 14», Perm,

Perm State University

e-mail: luzina.alyona25@yandex.ru

Аннотация. Вопрос создания благоприятного и психологически безопасного образовательного и воспитательного пространства в период перехода к постиндустриальному обществу стоит наиболее ярко, поскольку происходит в условиях отсутствия единых ценностей жизни и воздействия целенаправленно негативного информационного контента, что приводит к агрессивности и повышенной конфликтности. В этой статье рассматривается способ управления конфликтами в образовательной среде на примере реализации проекта в модели «Школа доброжелательных отношений».

Ключевые слова: школа доброжелательных отношений, конструктивные отношения, конфликты в школе, конфликты в образовании, управление конфликтами, образование, модель «Школа доброжелательных отношений», управление конфликтами.

Abstract. The issue of creating a favorable and psychologically safe educational and upbringing space in the period of transition to a post-industrial society is the most obvious, since it occurs in the absence of common values of life and the impact of purposefully negative information content, which leads to aggressiveness and increased conflict. This article discusses a way to manage conflicts in the educational environment on the example of the implementation of the project in the «School of friendly relations» model.

Key words: school of friendly relations, constructive relations, conflicts at school, conflicts in education, conflict management, education, model "School of friendly relations", conflict management.

На протяжении существования школы как социального института не перестают вестись дискуссии о том, какой должна быть школа. В ситуации перехода к постиндустриальному обществу, в условиях многонациональной и многоконфессиональной страны, становлении демократического гражданского общества, обновление образования выступает как решающее условие формирования у россиян системы современных социально значимых ценностей и общественных установок.

В настоящее время в школах существует целый ряд сложных социально-психологических проблем. Обучающиеся сталкиваются с равнодушием и непониманием взрослых, отсутствием единых ценностей жизни, воздействием целенаправленно негативного информационного контента. В школах имеет место агрессивность, повышенная конфликтность всех участников образовательной деятельности.

Современная ситуация школьной среды, осложнённая периодом пандемии, изменившимися форматами обучения и общения, связанными с дистантом и электронными, сетевыми каналами коммуникаций, несёт в себе риски разобщённости детей, родителей и учителей, повышения социальной напряжённости, агрессивности и конфликтности в отношениях, снижения уровня психологической безопасности участников образовательного процесса.

Всё это требует повышенного внимания к психологическому состоянию учащихся и педагогов, к проблемам коммуникаций участников образовательного процесса, повышения психологической и конфликтологической компетентности педагогов, обучения детей и родителей основам конструктивного общения и умениям разрешать конфликты через примирения, создания системы управления вопросами внутренней психологической безопасности, системы управления конфликтами учащихся, родителей и педагогов, принятия воспитательных программ по культуре коммуникаций, предупреждения и разрешения конфликтов на основе гуманитарных морально – правовых норм и конструктивных традиций общения.

Отсутствие в образовательной организации атмосферы внутренней психологической безопасности, доброжелательного доверительного общения между субъектами образовательного процесса, низкой культуры конструктивного разрешения споров и восстановления отношений, неразрешённые внутренние психологические и школьные конфликты, недействующие институты примирения в школе, отсутствие системы управления конфликтами в школах и отрасли в

целом, – в будущем могут стать причинами криминальных поступков, деструктивных проявлений социальных отношений в образовательной среде, агрессивному поведению учащихся в отношении себя или других.

Именно добро, уважение, взаимопонимание, взаимопомощь, поддержка, понимание значимости и ценности каждого человека – это тот фундамент, который поможет противостоять негативным тенденциям современного мира. А формирование в школе доброжелательной системы взаимоотношений сделает ее социально-ориентированной и предметно-практической.

В 2022 году Департаментом образования г. Перми реализуется проект «Школа доброжелательных отношений». В проекте предполагается участие 10 образовательных учреждений. Проект направлен на предупреждение и снижение социальной напряжённости и конфликтности в школе, создание психологической атмосферы защищенности, формирование конфликтологической и переговорной культуры, умения выражать свою точку зрения без унижения достоинства другого, вести конструктивный диалог, уважая других, разрешать спорные ситуации, возникающие в повседневной жизни, мирными способами.

Целью проекта является, в том числе, создание и внедрение школьных моделей и программ психологически безопасной, комфортной образовательной среды, способствующей воспитанию конструктивных коммуникативных навыков общения субъектов образовательного процесса и личностных характеристик выпускника школы, «уважающего других людей, умеющего вести конструктивный диалог, достигать взаимопонимания, сотрудничать для достижения общих результатов», умеющего конструктивно выходить из конфликтных ситуаций.

Концепция «Школа доброжелательных отношений» ориентирует педагогические коллективы школ, органы управления образования, родительскую общественность, учащихся образовательных организаций на создание в классных и школьных коллективах дружественной, доброжелательной среды обучения и общения, атмосферы доверия, понимания, взаимопомощи, сотрудничества и партнерства. Базовыми основами Концепции «Школа доброжелательных отношений» являются гуманитарные конституционные ценности признания и уважения прав человека, человеческого достоинства, соблюдения, с одной стороны, принципов равенства участников образовательного процесса, с другой стороны, принципов признания их индивидуальности, права быть разными, а также принятия принципов толерантного, дружественного отношения между учащимися, учителями, родителями, администрацией школы в атмосфере взаимного доверия и уважения, поддержки, помощи и милосердия, сотрудничества, ответственности и солидарности.

Проект ориентирован на три целевые группы: педагоги, дети, родители. Поэтому предполагает определение содержательных составляющих конфликто-генов всеми участниками образовательного процесса. Реализация этого направления частично проводилась в рамках экспертных семинаров по мониторингу уровня конфликтности и прогнозирования конфликтов. На основе результатов этой работы образовательные учреждения определяют внутренние точки повышенной конфликтности.

Участие в проекте предполагает самостоятельное определение образовательными учреждениями приоритетных направлений реализации проекта в рамках общей концепции. При этом образовательным учреждениям важно определять и целенаправленно проводить работу над теми проблемными точками (зонами), которые они выявляют. Такими проблемными зонами потенциально могут быть: взаимодействие с родительским сообществом, проблемы в детском коллективе (буллинг, девиантное поведение), межкультурное взаимодействие, проблемы в пед. коллективе и т.п. Для определения таких зон предварительный мониторинг должен проходить во всех целевых группах проекта.

В рамках проекта сформирована концепция по созданию «Школы доброжелательных отношений» авторами которой является профессорско-преподавательский состав кафедры социальной работы и конфликтологии ПГНИУ. Целью данной концепции является создание и внедрение моделей и программ психологически безопасной, комфортной образовательной среды, способствующей воспитанию конструктивных коммуникативных навыков общения субъектов образовательного процесса и личностных характеристик выпускника школы, «уважающего других людей, умеющего вести конструктивный диалог, достигать взаимопонимания, сотрудничать для достижения общих результатов», умеющего конструктивно выходить из конфликтных ситуаций.

В 2021 г. 10 образовательных учреждений города Перми приняли решение о разработке и внедрении программы по созданию «Школы доброжелательных отношений» в своих учреждениях. Одним из них стала средняя общеобразовательная школа №14 г. Перми.

МАОУ СОШ № 14 г. Перми представляет собой образовательное учреждение из 4-х корпусов, 3 из которых присоединены путем реорганизации МАОУ «ООШ № 73» г. Перми в 2017 году и МАОУ «СОШ № 70» г. Перми в 2019 году.

Все три образовательные учреждения, образующие в настоящее время единую общеобразовательную школу, имеют свою историю и традиции, а также расположены на достаточно отдаленном расстоянии друг от друга, что создает трудности взаимодействия на всех уровнях организационных коммуникации:

- внешнем,
- внутреннем,

- формальном,
- вертикальном (по восходящей, по нисходящей),
- горизонтальном,
- неформальном,
- межличностном,
- информационном.

После реорганизации, а также пандемии, которая замедлила процесс объединения коллективов, в МАОУ «СОШ №14» г. Перми все ярче стали проявляться сигналы, предупреждающие конфликты. Среди которых:

- появление дополнительных «центров влияния»,
- дефекты в организационной структуре и системе управления,
- конфликты внутри коллектива,
- возрастание напряженности на всех уровнях коммуникации,
- появление дискомфорта в межличностном общении,
- снижение качества образовательного процесса в целом.

В связи с этим рабочая группа школы, в которую вошли директор, заместители директора, социальный педагог и педагог-психолог, учителя гуманитарного цикла и классные руководители, а сегодня и советники директора по воспитанию, основной концепцией создания доброжелательных отношений в ОУ видели в создании единого общешкольного пространства образования и воспитания с центрами реализации проекта в каждом отдельном корпусе с присущей ему индивидуальностью.

С целью реализации данной концепции был разработан проект «ПроДобро», который направлен на работу и взаимодействие между всеми участниками образовательного пространства: обучающимися, педагогами, администрацией, родителями и выпускниками.

Целью проекта стало создание единого образовательного, воспитательного, коммуникативного и управленческого пространства с сохранением традиций и культур образовательных учреждений, вошедших в состав школы, а также создание атмосферы поддержки и сотрудничества через внедрение открытой образовательной и воспитательной системы, объединяющей всех участников образовательного процесса, для повышения качества обучения и воспитания, способствующего формированию гармонично-развитой личности.

Задачи проекта включают: проведение мониторинга атмосферы доброжелательности и примирительного ресурса; создание доброжелательного пространства в школе; разработку Кодекса доброжелательных отношений, распространяющегося на всех субъектов образовательного процесса; создание доброжелательной информационно-образовательной среды и культурного норматива

школьника и педагога; обновление содержания образования, дополнительного образования и внеурочной деятельности на основании практико-ориентированного подхода с применением активных методов обучения.

Итак, МАОУ «Средняя общеобразовательная школа № 14» г. Перми планирует реализацию проекта «PROДобро» и определяет проблему, побудившую ее принять участие в проекте, как территориальная, организационная и коммуникативная разобщенность школы, возникшая в результате слияния четырех образовательных учреждений, имевших свои традиции и устои.

При этом в проекте выделены две основные линии, на которые он направлен: проектная линия «ProМир» (воспитание ценностных оснований общения) и проектная линия «ProСтиль» (создание доброжелательной информационно-образовательной среды).

1. «ProСтиль» – модернизация школьного физического/материального пространства. Линия включает создание ресурсных зон для обучающихся и педагогов, обеспечение открытой образовательно-воспитательной среды для родителей, обучающихся и педагогов, разработка понятной коммуникационной логики, разработка и внедрение концепции «говорящих стен» и т.д.

2. «ProМир» – создание психологически-комфортной образовательной среды, которая невозможна без программ профилактики профессионального выгорания и здоровье-сбережения педагогов, внедрения в образовательный и воспитательный процесс современных технологий преподавания, возвращения в школу патриотического воспитания, формирования активной жизненной позиции всех субъектов образовательного процесса и обеспечения взаимодействия между ними, а также обучение способам профилактики конфликтов, конструктивным стратегиям поведения в конфликтной ситуации, а также восстановительным технологиям.

С целью обеспечения реализации проекта и принимая во внимание территориальную разобщенность, а также историческую и культурную самобытность каждого корпуса, разработчиками проекта было принято решение механизмом реализации концепции выбрать создание рабочих групп по реализации проекта в каждом корпусе, которые формируют единую общешкольную команду – центр по управлению проектом «ProДобро».

Важно подчеркнуть:

1. Каждый корпус реализует все основные линии и подлинии проекта на всех уровнях коммуникации (обучающиеся, педагоги, родители).

2. Каждый корпус сам выбирает наполнение проектных линий мероприятиями, акциями и т.д.

3. Каждый из 4-х корпусов минимум 1 раз в год становится центром проведения общешкольного события образовательного/ воспитательного/ образовательно-воспитательного, организованного на территории этого корпуса.

Сегодня к активным формами взаимодействия между обучающимися, родителями и педагогами можно отнести проведение PROsvetСуббот. В рамках которых, например, родители и обучающиеся получают знания о способах разрешения конфликтов, основах медиаграмотности, лучше узнают друг друга, учатся понимать друг друга, а также имеют возможность продуктивно провести время вместе, участвуя в различных мастер-классах и спортивных соревнованиях.

Для педагогов проводятся интерактивные педсоветы на сплочение, разрешение трудных педагогических задач, повышение мотивации к саморазвитию и самосовершенствованию, профилактику профессионального и эмоционального выгорания.

В 3-х корпусах были оборудованы комфортные учительские.

В школе появились новые тематические зоны, а старые были модернизированы с учетом современных требований.

Проект предполагает ряд мероприятий, направленных на создание доброжелательной среды, таких как проведение тренингов для ШСП, тематические классные часы, работа с буллингом, принятие антибуллинговой хартии, работу клубов для родителей, психологическое сопровождение и помощь педагогам и родителям, повышение компетенций педагогов, Диагностика школьного сообщества посредством опросника, разработанного «Рыбаков фондом» и т.п.

Представляется необходимым в рамках проекта разработать систему работы по профилактике и работе с конфликтами внутри коллектива, т.к. образовательное учреждение территориально разрознено и сформировано из нескольких отдельных школ, что является потенциальной точкой повышенной конфликтности; предусмотреть порядок выявления и предупреждения конфликтов между родителями и педагогами, актуализировать работу ШСП. Важно также развитие навыков бесконфликтного общения, коммуникативной профилактики конфликта, отработки деструктивных эмоциональных состояний, понимания возрастных особенностей детей, а также проведение аналогичных мероприятий для родительского сообщества.

Разработчиками проекта сформулирован алгоритм работы с конфликтом в случаях, если сторонам необходима помощь третьего лица.

Проект предусматривает механизм реализации, план мероприятий, управленческую структуру проекта, а также необходимую нормативную базу и критерии оценки эффективности.

Не последнюю роль в реализации концепции по созданию «Школы доброжелательных отношений» имеет введение новой должности советника директора по воспитанию и взаимодействию с детскими общественными объединениями, основная задача которого – введение патриотического компонента в образовательный процесс, а также реализация примерной программы воспитания, разработанной Министерством образования и просвещения России. Не стоит забывать и о создании школьного Центра детских инициатив, в котором ребята вырабатывают навык активной жизненной позиции и учатся конструктивному общению друг с другом, а также внедрению в школы внеурочного занятия «Разговор о важном». Такие занятия способствуют привитию общекультурных и вечных ценностей, которые формируют гармонично-развитую личность.

В рамках проводимого исследования на базе МАОУ СОШ № 14 г. Перми нами осуществляется:

- анализ ведущих теоретических подходов к определению сущности понятий «образовательная среда», «управление конфликтами в образовательной среде» в современных психолого-педагогических исследованиях;
- теоретический анализ конфликтогенных рисков в образовательной среде в современных условиях;
- описание концептуальных моделей управления конфликтами в образовательной среде;
- внедрение и реализация доброжелательной среды в образовательной организации.

Разрабатывается и опытно-экспериментальным путем апробируется модель и организационно-педагогических условий управления конфликтами в образовательной среде (на примере реализации модели «Школа доброжелательных отношений»).

В качестве важных ориентиров в рамках данного исследования, в соответствии с Концепцией, видим:

- 1) разработку и реализацию программ воспитания обучающихся, которые направлены на повышение уважения детей друг к другу, к семье и родителям, учителям, старшим поколениям, на формирование стабильной системы нравственных и смысловых установок личности, на развитие коммуникативных навыков, укрепляющих социальные связи, конструктивных способов выхода из конфликтных ситуаций без насилия, позволяющих противостоять идеологии экстремизма, национализма, ксенофобии, дискриминации по социальным, религиозным, национальным признакам;
- 2) проведение систематического обучения административных команд, педагогов, родителей, учащихся школ основам конструктивного общения, предупреждения и разрешения споров и конфликтов;

3) развитие модели деятельности Школьной социально-психологической службы (модернизация социально-психологического блока кадров педагогов-психологов, социальных педагогов, медиаторов, конфликтологов);

4) развитие модели деятельности Школьной службы примирения (введение примирительных восстановительных технологий предупреждения и разрешения споров и конфликтов);

5) проведение внутришкольного мониторинга психологической безопасности учащихся и отношений между участниками образовательного процесса, на основе разработанного инструментария.

Список литературы

1. Асадова С. Зачем школам советники по воспитанию. Изучаем пилотный проект Минпросвещения // ZakonGuRu – Персональная юридическая помощь. – URL: <https://zakonguru.com/obrazovanie/sovetnik-po-vozpitaniyu.html> (дата обращения: 09.10.2022).

2. Кравцов С. Советники по воспитанию играют важную роль в формировании педагогической среды // Минпросвещения России. – URL: <https://edu.gov.ru/press/5820/sergey-kravcov-sovetniki-po-vozpitaniyu-igrayut-vazhnyuyu-rol-v-formirovanii-pedagogicheskoy-sredy/> (дата обращения: 09.10.2022).

3. Доклад рабочей группы президиума Государственного совета Российской Федерации по вопросам реформы образования // PRESIDENT.KREMLIN.RU. Официальное представительство Президента России. – URL: <https://razumru.ru/science/archive/president02.htm> (дата обращения: 09.10.2022).

4. Типовая должностная инструкция советника руководителя общеобразовательной организации по воспитанию и взаимодействию с детскими общественными объединениями // Актион. Образование. Нормативные документы образовательного учреждения. – URL: <https://e.normobr.ru/937055?from=id2> (дата обращения: 09.10.2022).

**О ПОДДЕРЖКЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ
ВОСПИТАННИКОВ ЦЕНТРОВ ПОМОЩИ ДЕТЯМ,
ОСТАВШИМСЯ БЕЗ ПОПЕЧЕНИЯ РОДИТЕЛЕЙ:
РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ**

Радостева Алиса Сергеевна,
Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет
e-mail: radosteva2678@gmail.com

Метлякова Любовь Анатольевна,
кандидат педагогических наук,
Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет
e-mail: metlyakova_la_2022@mail.ru

**ON SUPPORT FOR PROFESSIONAL SELF-DETERMINATION OF PUPILS
OF CENTERS FOR HELP FOR CHILDREN WITHOUT PARENTAL CARE:
RESULTS OF THE RESEARCH**

Alisa S. Radosteva,
Perm State Humanitarian Pedagogical University
e-mail: radosteva2678@gmail.com

Lyubov A. Metlyakova,
Candidate of Pedagogical Sciences,
Perm State Humanitarian and Pedagogical University
e-mail: metlyakova_la_2022@mail.ru

Аннотация. В статье представлены результаты констатирующего эксперимента, проводимого с целью исследования уровня готовности к профессиональному самоопределению воспитанников Центра помощи детям, оставшимся без попечения родителей.

Ключевые слова: социально-педагогическая поддержка, профессиональное самоопределение, дети-сироты и дети, оставшиеся без попечения родителей, Центр помощи детям, оставшимся без попечения родителей.

Abstract. The article presents the results of a stating experiment conducted to study the level of readiness for professional self-determination of pupils of the Center for Assistance to Children Left without Parental Care.

Key words: socio-pedagogical support, professional self-determination, orphans and children left without parental care, Center for Assistance to Children Without Parental Care.

На современном этапе остаются актуальными вопросы эффективного жизнеустройства и воспитания детей-сирот и детей, оставшиеся без попечения родителей.

Наше исследование посвящено изучению технологии социально-педагогической поддержки в содействии профессионального самоопределения воспитанников Центров помощи детям, оставшимся без попечения родителей (далее – Центр), обоснованию направлений деятельности социального педагога и педагога-психолога по реализации социально-педагогической поддержки воспитанников в процессе их профессионального самоопределения, в т.ч. при взаимодействии ОО и Центров. Нами предоставлено описание содержания проектов и программ по содействию профессиональному самоопределению воспитанников Центров на современном этапе, обосновано программно-методическое обеспечение социально-педагогической поддержки содействия профессиональному самоопределению воспитанников Центров помощи детям, оставшимся без попечения родителей: подобран диагностический инструментарий исследования, соответствующий целям и задачам исследования (для проведения констатирующего этапа), разработана социально-педагогическая программа поддержки, профессионального самоопределения воспитанников Центров помощи детям, оставшимся без попечения родителей.

Рассмотрев различные подходы к определению и к структуре понятия профессионального самоопределения, мы остановились на подходе Зеера Э.Ф., который трактует профессиональное самоопределение, как «самостоятельное и осознанное согласование профессионально-психологических возможностей человека с содержанием и требованиями профессионального труда, а также нахождение смысла выполняемой деятельности в конкретной социально-экономической ситуации». Также он выделяет следующие компоненты: мотивы, ценностные ориентации, профессиональная позиция, социально-профессиональный статус.

В Постановлении Правительства РФ от 27 ноября 2000 г. № 896 «Об утверждении примерных положений о специализированных учреждениях для несовершеннолетних, нуждающихся в социальной реабилитации» прописано, что главными задачи Центра являются содержание несовершеннолетних, оставшихся без попечения родителей, и содействие в их дальнейшем устройстве[1]. В соответствие со своими задачами Центр также содействует их профессиональному самоопределению и получению ими специальности.

Проблема профессионального самоопределения воспитанников Центров помощи детям связана с тем, что дети сталкиваются с рядом трудностей:

- проблема осознания своего будущего;
- отсутствие опыта социальных контактов с людьми, в работе, в сфере обслуживания, здравоохранения и т.п.;
- отсутствие личного опыта «нормальной» жизни в семье, тесных эмоциональных отношений;

– образ-Я детей-сирот, не позволяющий планировать и целенаправленно выстраивать собственную жизнь;

– отсутствие мотивов детей-сирот и многие другие.

Таким образом, можно выделить наиболее обобщенные выводы:

- выпускники детских домов недостаточно подготовлены к профессиональному выбору;

- выбор профессии детьми-сиротами зачастую осуществляется неосознанно;

- неумение адекватно относиться к жизненно важным ценностям, неумение планировать личные профессиональные жизненные перспективы;

-отсутствие мотивации при выборе профессии и др.

Проблема профессионального самоопределения исследована в трудах таких ученых, как Н.С. Пряжников, Э.Ф. Зеер, Е.А. Климов, В.Ф. Сафин, С.Л. Рубинштейн, Д.А. Леонтьев, М.Г. Угарова и др.

Для исследования уровня готовности к профессиональному самоопределению подростков мы выбрали следующие диагностические методики (табл. 1, табл. 2).

Таблица 1

**Диагностические методики по профессиональному самоопределению
(для исследования проблемы в целом)**

| Компонент | Методика | Автор | Цель исследования |
|-----------------------------------|--|----------------|---|
| Мотивы | «Карта интересов» | А.Е. Голомшток | Изучение интересов и склонностей учащихся старших классов в различных сферах деятельности |
| Ценностные ориентации | «Ценностные ориентации» | М. Рокич | Выявление содержательной стороны направленности личности |
| Профессиональная позиция | «Анкета профессиональной направленности» | Джон Голланд | Выявление типа профессиональной направленности и профессионального развития личности |
| Социально-профессиональный статус | «Определение статусов профессиональной идентичности» | А. А. Азбель | Изучение статусов профессиональной идентичности |

В одном из Центров помощи детям, оставшимся без попечения родителей, в котором дети проживают постоянно, нами был проведён констатирующий этап исследования, с целью определения уровня готовности к профессиональному самоопределению воспитанников.

Целевой аудиторией исследования являлись:

- 1) воспитанники 8 класса, в количестве 14 человек;
- 2) воспитанники 9 класса, в количестве 12 человек.

Таблица 2

**Диагностические методики по профессиональному самоопределению
(для исследования уровня готовности
к профессиональному самоопределению)**

| № п/п | Методика | Автор | Цель исследования |
|-------|--|-----------------|---|
| 1. | «Профессиональная готовность» | А.П. Чернявская | Определение уровня готовности совершить адекватный профессиональный выбор |
| 2. | «Опросник профессиональной готовности» | Л.Н. Кабардова | Выявление уровня профессиональной готовности |
| 3. | «Опросник для выявления готовности школьников» | В.Б. Успенский | Определение готовности учащихся к выбору профессии |

В ходе констатирующего эксперимента нами были проведены следующие методики:

1. «Профессиональная готовность» (автор – А.П. Чернявская);
2. Методика Дж. Голланда по определению профессионального типа личности (в модификации Г.В. Резапкиной);
3. «Опросник для выявления готовности школьников к профессиональному выбору» (автор – В.Б. Успенский).

Опросник В.Б. Успенского предназначен для выявления уровня готовности к выбору профессии. Было обследовано 12 девятиклассников, среди которых девочки составляют 25%, юноши – 75%, а также 14 восьмиклассников (100% мальчики).

Среди учащихся 8 класса высокий уровень готовности к выбору профессии никто не продемонстрировал. Средний уровень готовности – у 8 человек (57%). Низкий уровень готовности – у 5 воспитанников (36%). Отсутствие сформированной готовности к профессиональному выбору продемонстрировал один воспитанник (7%).

Среди учащихся 9 класса высокий уровень готовности – у 1 воспитанника (8%). Средний уровень – у 4 воспитанников (33%). Низкий уровень готовности продемонстрировали 5 воспитанников (42%). Отсутствие сформированной готовности к профессиональному выбору продемонстрировали 2 воспитанника (17%).

Таким образом, как мы видим, у воспитанников преобладает средний и низкий уровни, что говорит о необходимости включения их в программу про-

фессионального самоопределения и целенаправленную социально-педагогическую работу по развитию устойчивой мотивации к выбору профессии и проектированию своего профессионального будущего.

По методике «Профессиональная готовность» А.П. Чернявской, было опрошено 12 девятиклассников, среди которых девочки составляют 25%, мальчики – 75%, а также 13 восьмиклассников (100% мальчики).

Готовность к профессиональному выбору по методике А.П. Чернявской включает в себя такие составляющие шкалы, как: автономность; информированность; способность к принятию решений; планирование; эмоциональное отношение.

Результаты диагностики по Шкале I «Автономность».

По результатам проведённой диагностики учащиеся 9 класса показали достаточно высокий уровень автономности – умение вычленять себя из мира окружающих людей, отделять свои цели от целей значимых взрослых и сверстников, некоторый реализм в принятии решений по поводу выбора своего профессионального пути.

Итак, у учащихся 9 класса, особенно у девочек, оказалось лучше сформировано стремление реализовывать себя в практических действиях, иметь более глубокие знания хотя бы в одной области, более высокая мотивация достижения. При создании программы по профессиональному самоопределению для восьмиклассников необходимо обратить внимание на формирование у них этого компонента готовности к профессиональному выбору.

Результаты диагностики по Шкале II «Информированность».

По уровню информированности – осведомлённости о мире профессий, умению соотнести информацию со своими особенностями результаты учащихся 8 и 9 класса не отличаются. Уровень по данной шкале, в основном, средний, что говорит о необходимости включения данной информации в программы по профессиональной ориентации, особенно соотнесение особенностей своего здоровья, личности при выборе профессии.

Результаты диагностики по Шкале III «Принятие решений».

Среди девятиклассников выше показатель способности выбирать один путь профессионального развития при наличии нескольких возможных. В восьмом классе больше учащихся с низким уровнем по шкале «принятия решений». Таким образом, в программу по профориентации для восьмиклассников необходимо включать занятия на формирование способности к принятию решений. Работать над формированием следующих качеств, позволяющих принимать эффективные решения: любознательность, предусмотрительность, здравый смысл, делегирование полномочий, оценка риска, ответственность за риск, контроль.

Результаты диагностики по Шкале IV «Планирование».

Среди учащихся 9 класса уровень по данной шкале, в основном, средний. Способность вычленять главную цель проф. самоопределения, ставить конкретные задачи, определять пути их достижения, строить возможные запасные варианты на высоком уровне у 34% девятиклассников. В 8 классе таких учащихся в два раза меньше: 15%. Необходимо обратить внимание на учащихся 9 класса, имеющих низкий уровень по шкале «Планирование» 2 человека (16%). Включить в программу профориентации задания на формирование функции планирования и в 8, и в 9 классе по этапам планирования профессионального пути.

Результаты диагностики по Шкале V «Эмоциональное отношение».

Выявлены более высокие показатели аффективно-эмоционального отношения к ситуации выбора профессии у учащихся 9 класса, чем у учащихся 8 класса. В 8 классе этот показатель, в основном, на среднем уровне. При работе с восьмиклассниками необходимо уделить внимание эмоциональному компоненту профессиональной деятельности: положительный эмоциональный настрой, жизненный оптимизм, эмоциональная уравновешенность, переносимость неудач, чтобы к девятому классу ситуация профессионального выбора была менее аффективной, более взвешенной и подготовленной.

По тесту Дж. Голланда было опрошено 13 девятиклассников, среди которых девочки составляют 25%, мальчики – 75%, а также 13 восьмиклассников (100% мальчики).

Тест Дж. Голланда включает в себя такие шкалы как: профессиональные типы: реалистический; интеллектуальный; социальный; офисный; предприимчивый; артистичный.

Среди учащихся 8 класса реалистический тип преобладает у 23% воспитанников. Среди учащихся 9 класса реалистический тип преобладает у 50% воспитанников.

Таким образом, воспитанники, относящиеся к реалистическому типу, предпочитают занятия требующие конкретности, четкости (оператор ПК, техник, шофер, ювелир, автомеханик, фермер инженер и др.).

Среди воспитанников 8 класса интеллектуальный тип преобладает у 31% участников опроса. Среди учащихся 9 класса интеллектуальный тип преобладает у 29% воспитанников.

Воспитанников, относящихся к интеллектуальному типу, отличают аналитические способности, рационализм, независимость. Они часто выбирают научную и исследовательскую работу. Рекомендуемые профессии – метеоролог, научный работник, автор научно – популярных книг и статей, физик, химик, хирург, биолог и др.

Социальный тип среди учащихся 8 класса преобладает у одного учащегося. В 9 классе данный тип преобладает у 29% опрошенных. Люди, относящиеся

к социальному типу, предпочитают профессиональную деятельность, связанную с обучением, воспитанием, лечением, консультированием, обслуживанием.

Рекомендуемые профессии: учитель, преподаватель, психолог, логопед, священнослужитель, врач, продавец др.)

Офисный тип в 8 классе преобладает у 31% воспитанника, у 9 класса – 21%. Люди офисного типа обычно проявляют склонность к работе, связанной с обработкой и систематизацией информации. Рекомендуемые профессии: экономист, кассир в банке, налоговый инспектор, ревизор, оператор ЭВМ, судебный исполнитель, архивариус, бухгалтер, нотариус, библиотекарь и др.

Следующий тип – предприимчивый. В 8 классе он преобладает у одного учащегося, а в 9 классе у 21%.

Люди предприимчивого типа находчивы, практичны, быстро ориентируются в сложной обстановке, склонны к самостоятельному принятию решений, социально активны, готовы рисковать, ищут острые ощущения. Рекомендуемые профессии: руководитель, директор, судья, адвокат, брокер, предприниматель, риэлтор и др.

И ещё один тип, представленный в данной методике – это артистичный тип. В 8 классе таких – 31%, в 9 классе – 7%.

Люди артистичного типа оригинальны, независимы в принятии решений, редко ориентируются на социальные нормы и одобрение, обладают необычным взглядом на жизнь, гибкостью мышления, эмоциональной чувствительностью. Часто выбирают профессии, связанные с литературой, театром, кино, музыкой, изобразительным искусством (писатель, фотограф, музыкант, художник, певец, журналист, архитектор, актер, дизайнер).

В рамках проводимого исследования нами была также разработана анкета, позволяющая выявить особенности информированности педагогов по проблеме профессионального самоопределения, как в своём личном опыте, так и применительно к ситуациям в условиях Центра помощи детям. Так же данная анкета позволяет выявить, участвуют ли педагоги в процессе профессионального самоопределения воспитанников. Анкета состоит из 11 закрытых вопросов.

Свои ответы предоставили 10 педагогов Центра помощи детям, оставшимся без попечения родителей (педагоги-психологи, социальные педагоги, воспитатели).

На основании полученных ответов педагогов можно сделать вывод, что педагоги создают индивидуальные траектории профессионального выбора, в процессе проведения бесед с воспитанниками, при организации воспитательных событий и мероприятий, участвуют в мероприятиях.

По итогам проведенного констатирующего эксперимента можно сделать следующие обобщенные выводы:

- уровень профессионального самоопределения у воспитанников 8-9 классов преобладает средний, но в некоторых случаях даже низкий;

- важным при проектировании программы поддержки профессионального самоопределения оказывать помощь воспитанникам в познании себя и своего профессионального типа;

- на основании полученных ответов педагогов можно сделать вывод, что педагоги разбираются в теме профессионального самоопределения, создают и участвуют в мероприятиях.

Нами была разработана и представлена к реализации с воспитанниками 8-9 класса социально-педагогическая программа «Сделай себя САМ» условиях Центров помощи детям, оставшимся без попечения родителей.

Цель: создание условий для поддержки профессионального самоопределения среди воспитанников Центра помощи детям, оставшимся без попечения родителей через мероприятия социально-педагогической направленности.

Новизна данной программы заключается в комплексном решении задач профессионального самоопределения: воспитанники получают представление о собственных способностях и возможностях; познакомятся с новыми формами организации труда в современных условиях; узнают о различных профессиях, а также об их востребованности.

Социально-педагогическая направленность программы: программа ориентирована на повышение уровня готовности к профессиональному самоопределению; ориентацию на успешную социализацию и процесс социальной адаптации воспитанников, в целом.

Ожидаемыми результатами программы являются:

- принятие ответственности за свою жизнь и свой выбор;
- наличие сформированной позиции «выбирать профессию важно и это моя ответственность»;
- осознание ответственности за свой выбор (профессии) и способность его сделать;
- наличие знаний и знакомство с разносторонним профессиональным опытом, знакомство со спецификой различных сфер деятельности;

При проведении такой работы важно понимать следующие проблемы воспитанников:

- отсутствие опыта социальных контактов с людьми, в работе, сфере обслуживания, здравоохранения и т.п.;
- трудности общения-там, где требуется строить отношения;
- несформированность потребности и способности трудиться;

- отсутствие личного опыта «нормальной» жизни в семье, тесных эмоциональных отношений;
- недостаточное развитие индивидуальности, что характеризуется низким уровнем сознания, сниженной собственной активностью;
- отсутствие нравственного иммунитета к условиям той среды, из которой большинство из них происходят;
- образ – Я детей-сирот, не позволяет планировать и целенаправленно выстраивать собственную жизнь;
- социальные условия жизни и воспитания социальных сирот, отличается от детей из обычных семей. Это приводит к проблеме негативного самовосприятия и мироощущения;
- мотивы детей-сирот мало дифференцированы.

В связи с этим, к программе важно привлекать педагога-психолога и всю команду специалистов Центра с целью создания благоприятной поддерживающей среды для адекватного и оптимального выбора воспитанниками своего профессионального будущего.

Список литературы

1. Постановление Правительства РФ от 27 ноября 2000 г. № 896 «Об утверждении примерных положений о специализированных учреждениях для несовершеннолетних, нуждающихся в социальной реабилитации»// Собрание законодательства РФ. – 4.12.2000. – № 49. С. 4822.

2. Поваренков Ю.П. Психология профессионального становления и реализации личности как отрасль психологической науки // Вестник Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета. Серия № 1. Психологические и педагогические науки, 2014. – С. 184–197.

3. Юрченко Л.Г. Психолого-педагогическое сопровождение профессионального самоопределения детей-сирот: специальность 19.00.07 «Педагогическая психология»: автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата психологических наук; Славянский-на-Кубани государственный педагогический институт. – М., 2005. – 32 с. – Библиогр.: с. 28–29. – Место защиты: Московский психолого-социальный институт. – Текст: непосредственный.

ИНТЕРАКТИВНЫЕ ЗАДАНИЯ НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ ДЛЯ СТУДЕНТОВ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ФУТБОЛЬНЫХ МЕТАФОР

Худайназаров Эзиз,

Пермский государственный национальный исследовательский университет,
e-mail: ezizhudaynazarov37@gmail.com

Куделько Татьяна Анатольевна

Пермский государственный национальный исследовательский университет,
e-mail: pray-1977@mail.ru

INTERACTIVE ACTIVITIES IN ENGLISH FOR STUDENTS USING FOOTBALL METAPHORS

Eziz Khudainazarov,

Perm State University,
e-mail: ezizhudaynazarov37@gmail.com

Tatyana A. Kudelko,

Perm State University,
e-mail: pray-1977@mail.ru

Аннотация. Данная статья рассматривает обучение студентов иностранному языку с помощью речи футбольных фанатов, комментаторов. Мы анализируем, с чем связаны прозвища футбольных команд и игроков, так как каждое прозвище содержит, по статистике, метафорическую составляющую. По итогам работы будут приведены результаты анализа наименований команд и футболистов. Статья имеет ряд примеров источников ассоциаций в футбольных метафорах. Все эти примеры и анализы рассматриваются в рамках интерактивных заданий для студентов в вузах при обучении иностранному языку.

Ключевые слова: интерактивная методика, метафора, футбол, футбольные наименования, обучение студентов иностранному языку.

Abstract. This article considers teaching students a foreign language through the speech of football fans, commentators. We analyze what the nicknames of football teams and players are associated with, since each nickname contains, according to statistics, a metaphorical component. Based on the results of the work, the results of the analysis of the names of teams and football players will be presented. The article has a number of examples of sources of associations in football metaphors. All these examples and analyzes are considered as part of interactive tasks for students in universities when teaching a foreign language.

Key words: interactive method, metaphor, football, football names, teaching students a foreign language

В настоящее время повышаются требования к высшей школе и её выпускникам в связи с резкими темпами научно-технического прогресса. Высшая

школа постепенно отказывается от пассивных форм проведения занятий, переходя на интерактивное обучение студентов [2]. Новые ФГОС предъявляют требования к усвоению основных дисциплин в образовательных программах через формирование профессиональных и культурных компетенций. Данные компетенции включают в себя способность студентов применять знания, умения, навыки и личностные качества для успешного решения профессиональных задач, вырабатывая при этом организаторские способности [1].

Рассмотрим теоретические основы интерактивного обучения студентов. Такое обучение, вслед за О.В. Григорашем, мы понимаем как взаимодействие между преподавателем и студентом, а также между самими студентами, то есть это общение ориентировано на более широкий круг взаимодействия между участниками учебного процесса. Основная цель преподавателя вуза при использовании интерактивного обучения – направлять деятельность студентов на достижение цели занятий [1].

Далее рассмотрим основные методические приёмы преподавателей при использовании интерактивных методов обучения, в том числе при обучении иностранному языку в вузе:

- подготовка раздаточного материала заранее;
- обязательное объявление темы, цели и вопросов занятия;
- создание дружеской атмосферы на занятии;
- побуждение всех студентов к высказыванию;
- заложить взаимное доверие в основу урока;
- оставаться в рамках выбранной темы;
- разбирать неверные рассуждения;
- следить за правилами критики;
- направлять студентов для принятия правильного решения;
- подвести итог, анализ, самоанализ [3].

В конце интерактивных занятий педагогу необходимо сделать общие выводы, которые будут иметь познавательное и практическое значение.

В современном вузе можно использовать следующие интерактивные методы обучения:

- круглый стол, дискуссия, дебаты;
- мозговой штурм;
- деловая или ролевая игра;
- анализ конкретных ситуаций;
- мастер-классы [4].

Учитывая вышеизложенные факты, нас заинтересовала тема интерактивной деятельности на занятиях иностранного языка, так как в современном мире

с развитием коммуникационных интернет-технологий, занятия оптимально проводить в интерактивном формате с сохранением мотивации студентов в вузе.

Интерактивный метод преподавания на уроках иностранного языка зарекомендовал себя как один из самых эффективных. Применение адаптационных деловых или ролевых игр на занятиях иностранного языка в вузе облегчает изучение и запоминание новой информации. Необходимо учитывать, что современные деловые и ролевые игры различаются по многим параметрам.

Рассмотрим основные критерии подбора и проведения ролевых игр на занятиях по иностранному языку в вузе [2]:

- четкое назначение и конечный результат;
- уровень сложности должен соответствовать уровню владения языком студента;
- соответствие интересам студента;
- время проведения;
- все необходимые материалы должны быть подготовлены заранее;
- подведение итогов и саморефлексия.

При составлении интерактивных заданий нами были учтены следующие дидактические функции:

- практическая отработка полученных знаний;
- упражнения на коллективную работу, где есть возможность проявить личные качества;
- развлекательная, как способ переключения внимания между темами;
- дидактическая – получение новых знаний.

Разрабатывая интерактивные задания для студентов в группе, мы остановились на теме *Футбол*, так как большинство студентов в группе являются фанатами данного вида спорта.

В футбольной тематике нас заинтересовали метафорические выражения в разных группах, поэтому мы включили задания с метафорами в нашу игру. Вслед за Е.С. Кубряковой, мы понимаем метафору как «видение одного объекта через другой», и в этом смысле метафора выступает одним из способов «репрезентации знания в языковой форме» [5].

Перед постановкой цели интерактивных футбольных заданий, определимся с самими словами.

Футбол – один из самых популярных видов спорта, он всегда привлекал миллионы заинтересованных зрителей – болельщиков и знатоков. Язык футбола отличается яркой образностью, экспрессивностью, он насыщен эмоциями и страстями.

Мы разработали алгоритм заданий по теме *футбольный комментатор*:
Интерактивные задания «Футбольный комментатор».

Цель – развитие коммуникативной компетенции студентов, их креативных способностей, закрепление лексики по спортивной тематике:

- работа с этимологическими и иностранными словарями;
- развитие креативного мышления;
- работа с аудиторией;
- тренировка ораторских навыков;

Шаг 1

На этом этапе мы собираем этимологию слова, работаем в режиме – преподаватель-студент.

• Поисковая деятельность Этимология слова «футбол» на русском и английском языках: THERE ARE CONFLICTING EXPLANATIONS OF THE ORIGIN OF THE WORD «FOOTBALL». IT IS WIDELY ASSUMED THAT THE WORD “FOOTBALL» (OR THE PHRASE «FOOTBALL») REFERS TO THE ACTION OF THE FOOT KICKING A BALL. THERE IS AN ALTERNATIVE EXPLANATION, WHICH IS THAT FOOTBALL ORIGINALLY REFERRED TO OF GAMES IN MEDIEVAL EUROPE, WHICH WERE PLAYED ON FOOT. THERE IS NO CONCLUSIVE EVIDENCE FOR EITHER EXPLANATION.

Шаг 2

Работа в группах Поиск метафор в названиях футбольных команд, названий экипировки и игроков. Например,

Пеналду = Роналду + Пенальти

Игрок сборной Португалии Криштиану Роналду пробил больше пенальти в истории футбола.

ЛеванГолски = Левандовски + Гол

Когда Левандовски играл в Бундеслиге он забил больше голов и остановил новый рекорд, поэтому его дали прозвище ЛеванГолски.

Goatkeeper = Goat + Goalkeeper

Фанаты вратаря Мануэля Нойера дали очень подходящее прозвище, так как он иногда играет в роли защитника, поэтому его называют Goatkeeper. Goat – это сокращение слов "Greatest Of All Time".

Немецкий автомобиль – Сборную Германии по футболу часто называют Бундесманшафт или немецкий автомобиль. Ее называют машиной из-за того, что она почти всегда и на всех турнирах завоевывает медали или даже выигрывает турниры и почти никогда, за редкими исключениями, не оставалась без наград. Поэтому его сравнивают с немецким автомобилем, так как он никогда не ломается и не выходит из строя, а работает как часы.

Горожане – В Манчестере есть два известных футбольных клуба: «Юнайтед» и «Сити». Поскольку «Ман Сити» базируется в самом Манчестере, он стал известен как «горожане».

Сливочный, галактикос, короли Европы.

Мы говорим о футбольном клубе «Реал Мадрид».

Прозвище «сливочный» появилось в команде еще в 1913 году, когда первый главный тренер мадридского «Реала» выбрал для клуба белоснежные цвета, с тех пор основным цветом футболки является белоснежный.

Мадридский «Реал» всегда любил звездных игроков, приглашая их со всего мира, отсюда и прозвище «галактикос», которое подчеркивает «звездность» команды.

Короли Европы – это прозвище, дал футбольный мир. Они выиграли главный турнир (Лигу чемпионов) 14 раз за 67 сезонов (21% от общего числа – это просто что-то невероятное).

Шаг 3

Работа в группах:

- просмотр онлайн-трансляций;

- анализ речи болельщиков и комментаторов (у последних в речи метафоры встречаются в изобилии). Например:

Футбол – животный мир

Хищник укусил Кьеллини (футбольный мяч Уругвай – Италия 2014)

Футбол – это война

Лучшая защита – это нападение

Они сражались с дьяволами

Футбол – это искусство

Они изменили свои обычные роли, исполнительское мастерство, в самом дебюте, по неожиданному сценарию.

Футбол – это здание

Бельгийская стена сегодня защищает очень хорошо.

Вратарь уверенно и надежно удерживает ворота на замке.

Шаг 4

Индивидуальная работа: попробовать себя в качестве футбольных комментаторов (отработка лексики, фонетической интонации, ораторского искусства, личностных качеств).

Шаг 5

В интерактивных заданиях всегда необходима обратная связь (что удалось, какие задания показались сложными, чего не хватило, что бы ещё хотелось).

Общие выводы:

1. Интерактивное обучение студентов на уроках иностранного языка в вузе повышает учебную мотивацию, познавательный интерес и коммуникативную компетенцию.

2. Источником ассоциаций для футбольной метафоры являются следующие сферы: война, искусство, работа магия, бизнес, другие виды спорта и животный мир, явления природы, строительство. Метафоризация является одним из путей возникновения жаргонной лексики в футболе. Метафорический перенос активно участвует в образовании футбольных прозвищ и является одним из продуктивных способов их производства: на его основе командам даются неофициальные названия, а игрокам и тренерам – меткие прозвища

3. Для создания интерактивных заданий необходима подготовка как преподавателя, так и студентов.

4. Подбор тем интерактивных заданий проводится с учётом интересов группы.

Список литературы

1. Григораш О. В., Трубилин А. И. Интерактивные методы обучения в современном вузе // Научный журнал КубГАУ. 2014. № 101. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/interaktivnye-metody-obucheniya-v-sovremennom-vuze-1> (дата обращения: 21.12.2022).

2. Григораш О.В. Система подготовки специалистов высшего профессионального образования // Политематический сетевой электронный научный журнал Кубанского государственного аграрного университета (Научный журнал КубГАУ) [Электронный ресурс]. – Краснодар: КубГАУ, 2014. – № 06(100). С. 411 – 430. – IDA [article ID]: 1001406022. – Режим доступа: <http://ej.kubagro.ru/2014/06/pdf/22.pdf>.

3. Зимняя И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Авторская версия. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 42 с.

4. Киселев В.В. Интерактивные методы обучения в образовательном процессе вуза. – Текст : электронный // NovaInfo, 2018. – № 84. – С. 186-190. – URL: <https://novainfo.ru/article/15006> (дата обращения: 21.12.2022).

5. Краткий словарь когнитивных терминов. Сост. Е.С. Кубрякова, В.З. Демьянков, Ю.Г. Панкрац, Л.Г. Лузина. – М.: Изд-во Московского государственного университета, 1997. – 245 с.

ПОТЕНЦИАЛ ВНЕУРОЧНОЙ ФОРМЫ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКОВ ДЕЛОВОГО ОБЩЕНИЯ

Чакилева Анастасия Владимировна,

Пермский государственный национальный исследовательский университет,
e-mail: helloyanastasia@gmail.com

THE POTENTIAL OF EXTRACURRICULAR ACTIVITIES FOR THE FOR- MATION OF BUSINESS COMMUNICATION SKILLS

Anastasia V. Chakileva,

Perm State University,
e-mail: helloyanastasia@gmail.com

Аннотация. В статье рассмотрены задачи современной школы по формированию ключевых компетенций, требуемых ФГОС. Одной из них является формирование навыков делового общения в школе. Наличие таких навыков обеспечивает выпускнику конкурентоспособность в поиске работы, успешное выполнение трудовых функций, а также помогает войти в новый коллектив и выстроить в нем эффективные деловые взаимоотношения. Однако наблюдения показывают, что в полной мере развития навыков делового общения в рамках школьного учебного процесса не происходит. Поэтому для достижения поставленной цели рационально использовать внеурочные формы деятельности. Автор статьи рассматривает проблему выбора форм внеучебной работы в теоретическом аспекте, а также обращается к передовому педагогическому опыту, который показывает, что наибольшим потенциалом для формирования навыков делового общения обладают не все, а главным образом, групповые (интерактивные) внеурочные формы работы, индивидуальная проектная деятельность, участие школьника в работе элективных курсов.

Ключевые слова: деловое общение, средняя школа, внеурочная деятельность, форма деятельности, потенциал внеурочной работы.

Abstract. The article is devoted to the important task of modern school – formation of business communication skills. These skills make job search, workflow and relationships with co-workers more effective. The author's experience shows that the formation of business communication skills within the educational process is not carried out, and therefore extracurricular activities are required. The theoretical aspect of the problem was analyzed, highlighting both the essence and possible forms of extracurricular activities. Pedagogical experience shows that 3 the most effective forms of extracurricular activities have great potential for the formation of business communication skills (group extracurricular forms, individual project activities, elective courses) are highlighted.

Keywords: business communication, secondary school, extracurricular activities, forms of activity, potential of extracurricular activities.

Главными задачами современной школы является раскрытие способностей каждого ученика, воспитание порядочного, патриотически настроенного человека; личности, готовой к самостоятельной жизни и профессиональной деятельности в высокотехнологичном мире. Реализуя эти задачи, современный педагог

руководствуется требованиями Федеральных государственных стандартов, которые регламентируют результаты, структуру и условия освоения основной образовательной программы учениками всех ступеней школьного образования с учетом их возрастных и индивидуальных особенностей [1].

В ходе организации процесса обучения и воспитания в настоящее время учитываются ожидания учеников, пожелания их родителей (или законных представителей) по организации этого процесса, а также те результаты, которые необходимо получить. Так, психологи В.С. Собкин и К.Э. Родионова провели исследование, которое показывает: по мнению учеников и их родителей, школа в первую очередь, должна дать ученику (индикаторы расположены в порядке уменьшения значимости – от наиболее значимого к менее значимому):

- прочные знания;
- необходимую подготовку для поступления в ВУЗ;
- возможность развития своих способностей;
- опыт социального общения и взаимодействия;
- опыт участия в общественной жизни и деятельности;
- достаточный культурный уровень;
- хорошую предпрофессиональную подготовку [4].

Как мы видим, опыт социального общения и взаимодействия – это те навыки, формирование которых наиболее востребовано школьниками и их родителями.

Стоит напомнить, что традиционно выделяют формальное (деловое, официальное) и неформальное (светское, бытовое, обыденное) общение. Если неформальное общение отрабатывается в процессе коммуникации в неформальной обстановке (начиная с самого рождения), то формирование основ делового, официального общения – одна из задач, которая должна быть решена в процессе обучения в школе.

В научной и научно-методической литературе (И.В. Алехин, О.А. Баева, В.Н. Лавриненко, А.Н. Леонтьев и др.) можно встретить значительное количество дефиниций «деловое общение», что указывает на неоднозначность подходов к определению этого явления, на его сложность и многоаспектность. За основу понимания делового общения нами взят подход М.Б. Жернаковой, И.А. Румянцевой, согласно которому под деловым общением понимается «процесс взаимодействия, подчиненный определенным нормам и правилам, в рамках которого решаются различные вопросы делового характера» [2].

Основываясь на определениях вышеуказанных авторов, а также на результатах исследования А.Е. Хохловой, выделим основные признаки, характеризующие процесс делового общения:

- наличие равноправных участников делового общения;

- особая природа делового общения (совместный поиск решения проблемы);
- определенное поле функционирования (речевое общение при решении конкретных задач);
- предмет делового общения (разработка определённых концепций);
- особый характер взаимоотношений в деловом общении [8].

Как видно, феномен делового общения – это сложное многоаспектное явление, а потому вполне очевидны причины затруднений в становлении умений и навыков делового общения школьников (отсутствие работы в школах по данному направлению отмечали многие учёные (Е.Ю. Никитина, Я.О. Устинова и др.)). Именно поэтому в научной литературе указывается на необходимость обратить внимание на становление умений и навыков делового общения на всех ступенях общеобразовательной школы. При этом, как утверждает С.А. Тюрикова, становление умений делового общения будет способствовать достижению ряда коммуникативных универсальных учебных действий:

- *обучающих*: овладение диалогической и монологической формами речи согласно грамматическим и синтаксическим нормам языка; обеспечение обменом знаний между членами коллектива для принятия результативных общих решений; способность излагать собственные мысли в устной и письменной форме;

- *развивающих*: предвидение разных вероятных мнений других людей; развитие способности к самосознанию и рефлексии;

- *воспитательных*: формирование критичности; уважительного отношения к партнерам, внимания к личности другого; стремления устанавливать доверительные отношения и достигать взаимопонимания;

- *социальных*: понимания возможности существования различных мнений, не совпадающих с личным; овладение различными ролями участников, методами сотрудничества; готовности к рассмотрению различных точек зрения и выработке общей (коллективной) позиции; способности организовывать деловые отношения; создание результативного сотрудничества с ровесниками и взрослыми; обеспечение бесконфликтной коллективной работы в команде [6].

Таким образом, становление умений делового общения у школьников, особенно в среднем школьном возрасте, когда в классе обычно сильны коллективистские начала, позволит максимально быстро и эффективно сформировать качества, необходимые деловому человеку: умение общаться с одноклассниками для решения задач различной степени сложности, участвовать в выработке коллективных решений, нести ответственность за результаты своего труда.

При этом, несмотря на обозначенные важность и значимость формирования навыков делового общения, а также соответствие этой задачи требованиям ФГОС и социальным запросам, традиционные уроки не в состоянии полностью

решить ее. Именно поэтому необходимо использовать весь потенциал внеурочной деятельности.

Согласно пункту 13 ФГОС ООО, внеурочная деятельность является неотъемлемой частью основной общеобразовательной программы, определяющей цели, задачи, планируемые результаты, содержание и организацию образовательной деятельности при получении среднего общего образования, и реализуется организацией, осуществляющей образовательную деятельность с соблюдением требований государственных санитарно-эпидемиологических правил и нормативов [7].

Пункт 13 ФГОС ООО фиксирует, что внеурочная деятельность осуществляется в соответствии с направлениями развития личности (спортивно-оздоровительное, духовно-нравственное, социальное, общеинтеллектуальное, общекультурное) в таких формах, как художественные, культурологические, филологические, хоровые студии; школьные спортивные клубы и секции; конференции; олимпиады; военно-патриотические объединения; экскурсии; соревнования; поисковые и научные исследования; общественно полезные практики и другие формы, что обеспечивает преемственность внеурочной деятельности на уровнях основного общего и среднего общего образования.

Формы организации образовательного процесса, чередование урочной и внеурочной деятельности в рамках реализации основной образовательной программы определяет образовательное учреждение.

Выбор формы работы определяется спецификой делового общения, которое является сложным и многомерным процессом развития контактов между людьми, в котором происходит обмен деловой информацией и опытом, что подразумевает достижение определенного результата в совместной работе, решение конкретной задачи.

Потенциально эффективными для формирования навыков делового общения оказываются далеко не все формы внеурочной деятельности. Поэтому, по мнению И.О. Кононенко, формирование навыков делового общения в ходе внеурочной деятельности рационально организовывать в следующих формах (что подтверждено экспертом в ходе эмпирических наблюдений): собрание группы, организация дискуссионных клубов, презентация деятельности группы, публичные выступления, рецензирование, участие в деловых играх [3].

Формирование коммуникативных универсальных учебных действий и навыков делового общения у школьников происходит успешнее также в ходе внеурочной деятельности, а именно, при осуществлении проектной деятельности [5]. Немаловажную роль в формировании коммуникативных универсальных учебных действий играют усилия родителей, когда те выполняют проекты совместно с детьми.

На наш взгляд, наиболее эффективными являются такие формы внеурочной деятельности, как дискуссионные клубы и публичные выступления.

Потенциал дискуссионного клуба как формы внеурочной деятельности заключается в том, что дискуссия позволяет открыто обсуждать жизненно важные позиции. Открытое взаимодействие в дискуссии позволяет активизировать такие процессы, как: самоопределение, самовыражение, самопознание, саморегулирование. Кроме того, дискуссия способствует активному развитию навыков делового общения. В ходе этой групповой работы учащиеся могут грамотно выражать собственное мнение, преодолевать барьеры в рамках делового общения, а также учатся использовать различные средства убеждения партнера и воздействия на него. Стоит отметить, что дискуссия является в современной школе наиболее актуальной формой организации внеурочной деятельности.

Кроме дискуссионного клуба, потенциалом для формирования качеств делового человека обладают публичные выступления. Потенциал данного вида работы заключается в том, что учащиеся могут оттачивать умения убеждать аудиторию, демонстрировать культуру логического мышления, развивать навыки ораторского мастерства. Имея опыт участия в работе дискуссионных клубов и публичных выступлениях, будущие выпускники смогут применять накопленные знания и умения в различных ситуациях делового взаимодействия, в том числе в профессиональном общении.

Отметим, что для повышения эффективности формирования навыков делового общения можно использовать также другие формы и методы работы: анализ кейс-ситуаций; выступления-презентации; тренинговые занятия; групповые и индивидуальные консультации профессионального самоопределения.

Таким образом, проблема формирования навыков делового общения в современной школе является актуальной. Навыки делового общения необходимы в различных ситуациях делового общения и в будущей профессиональной деятельности. Поэтому внеурочная деятельность, направленная на развитие навыков деловой речи, отработку делового взаимодействия является важным элементом подготовки к самостоятельной жизни и профессиональной деятельности. Участвуя в различных формах работы по развитию навыков делового общения, учащиеся привыкают грамотно выражать собственное мнение, преодолевать барьеры делового общения, использовать различные средства убеждения.

Список литературы

1. Галахова Н.В. Главные задачи современной школы [Электронный ресурс] / Н.В. Галахова // МультиУрок. 2018. – URL: <https://multiurok.ru/blog/glavnye-zadachi-sovremennoi-shkoly.html> (дата обращения 16.11.2022).

2. Жернакова М.Б. Деловое общение: учебник и практикум для среднего профессионального образования/ М.Б. Жернакова, И.А. Румянцева. М.: Юрайт, 2019. – 370 с.

3. Кононенко И.О. Подготовка старшеклассников к деловому общению: автореферат дис. ... кандидата педагогических наук: 13.00.01. – Красноярск, 1995. – 20 с.

4. Собкин В.С., Родионова К.Э. Учащиеся и учителя о задачах и целях школьного образования [Электронный ресурс] // Национальный психологический журнал. 2018. №4 (32). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/uchaschiesya-i-uchitelya-o-zadachah-i-tselyah-shkolnogo-obrazovaniya> (дата обращения: 17.11.2022).

5. Степанова И.В. Развитие коммуникативных способностей школьников на уроках и во внеурочной деятельности [Электронный ресурс] // Копилка Уроков. 2018. – URL: https://kopilkaurokov.ru/nachalniyeKlassi/prochee/razvitie_kommunikativnykh_sposobnostei_shkolnikov_na_urokakh_i_vo_vneurochnoi_de (дата обращения 18.11.2022).

6. Тюрикова С.А. Коммуникативные универсальные учебные действия: сущность и показатели сформированности [Электронный ресурс] // Вестник евразийской науки. 2014. № 3 (22). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kommunikativnye-universalnye-uchebnye-deystviya-suschnost-i-pokazateli-sformirovannosti> (дата обращения: 18.11.2022).

7. ФГОС Основное общее образование [Электронный ресурс] // Приказ Минобрнауки России от 17.05.2012 № 413 (ред. от 11.12.2020). – URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-soo/> (дата обращения 17.11.2022).

8. Хохлова А.Е. Теоретические аспекты становления умений делового общения младших школьников [Электронный ресурс] // Вестник ЮУрГГПУ. 2011. № 5. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/teoreticheskie-aspekty-stanovleniya-umeniy-delovogo-obscheniya-mladshih-shkolnikov> (дата обращения: 18.11.2022).

ФОРМИРОВАНИЕ ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ С ПОМОЩЬЮ МЕТАФОРЫ В ИМЕНАХ СОБСТВЕННЫХ

Язмухаммедова Мерджен,

Пермский государственный национальный исследовательский университет,

e-mail: yazmuhammedowamerjen@gmail.com

Куделько Татьяна Анатольевна,

Пермский государственный национальный исследовательский университет,

e-mail: pray-1977@mail.ru

FORMATION OF LINGUISTIC COMPETENCE IN TEACHING FOREIGN LANGUAGES WITH THE HELP OF METAPHOR IN PROPER NAMES

Merjen Yazmukhammedova,

Perm State University,

e-mail: yazmuhammedowamerjen@gmail.com

Tatyana A. Kudelko,

Lecturer at the Department of Linguodidactics,

Perm State University,

e-mail: pray-1977@mail.ru

Аннотация. Данная статья рассматривает обучение студентов с помощью метафоры в именах собственных для адаптивного формирования лингвострановедческой компетенции. Авторы предлагают конкретный пример имени собственного Гарри, которое анализируется по основным характеристикам и признакам имени собственного. Авторы подчёркивают, что применение интерактивных, нестандартных методик при обучении иностранным языкам у студентов позволяют развить как лингвострановедческую, так и коммуникативную компетенцию у обучающихся.

Ключевые слова: метафора, имя собственное, лингвострановедческая компетенция, коммуникативная компетенция, обучение студентов

Abstract. This article considers the teaching of students with the help of a metaphor in proper names for the adaptive formation of linguistic and regional competence. The authors offer a specific example of a proper name Harry, which is analyzed according to the main characteristics and features of a proper name. The authors emphasize that the use of interactive, non-standard methods in teaching foreign languages to students makes it possible to develop both linguistic and regional studies and communicative competence of students.

Key words: metaphor, proper name, linguistic and regional competence, communicative competence, student learning

В настоящее время выпускники вузов сталкиваются с неконкурентоспособностью и отсутствием достаточного опыта работы. Главная задача современного высшего образования заключается в повышении конкурентоспособности и социальной мобильности студентов выпускных курсов.

В этом аспекте целью изучения иностранного языка становится приобщение студентов к иноязычной культуре, воспитание уважения в культуре других стран и участие в диалоге культур. Достижение поставленной цели возможно через решения задач по формированию у студентов навыков межкультурной коммуникации, а точнее – коммуникативной компетенции. Если мы говорим об успешном овладении студентами иностранным языком, то необходимо подчеркнуть важность восприятия целого комплекса академических знаний, а не только отдельных областей науки. Речь идёт о комплексе ключевых компетенций, которые помогают выпускникам вузов успешно реализовать себя в профессии. В состав такого комплекса, на наш взгляд, будут входить знания, умения и навыки, которые развиваются и тренируются в процессе овладения студентами иностранным языком. Студенты приобретают практический навык общения с носителями языка, выполняя коммуникативные задачи, обучаясь преодолевать языковые и культурные барьеры при тренировке навыка устного общения [1].

Всё вышесказанное обусловило появление понятия коммуникативной компетенции, которая определяется наличием у человека навыка взаимодействия с другими людьми в бытовой, учебной, производственной, культурной и других сферах жизнедеятельности при использовании языка как знаковой системы [4].

Термин коммуникативная компетенция был введён американским учёным антропологом Д. Хаймсом в 1972 году, который понимал, что высказыванию подчиняются правила грамматики, позволяющие выстраивать внутренние взаимосвязи в самом высказывании.

В российской науке термин «коммуникативная компетенция впервые употребил М.Н. Вятютнев, который полагал, что это способность человека общаться в трудовой или учебной деятельности, удовлетворяя свои интеллектуальные запросы [2].

Отметим, что, обучая коммуникативной компетенции на занятиях иностранного языка в вузе, рекомендуется принимать во внимание не только языковую, но и лингвострановедческую компетенцию, которая позволяет студентам усваивать ту часть информации, которая необходима для адекватного общения и взаимопонимания между собеседниками. Любая речевая ситуация осуществляется с помощью накопленных знаний об окружающей действительности у собеседников. Учитывая эти факторы, можно сделать вывод о знаковой роли лингвострановедческого подхода при обучении студентов иностранному языку. При обучении студентов правилам и основам любого иностранного языка требуется

уделять должное внимание изучению культуры, норм и традиций других стран, что позитивно влияет на формирование коммуникативной и лингвострановедческой мотивации у студентов. Г.Д. Томахин отмечал, что ознакомление с культурой страны изучаемого языка являлось задачей обучения иностранному языку ещё со времён античности [4].

Сегодня студентам необходимо осознать место культуры в процессе речевой деятельности, так как этот материал становится необходимой частью содержания обучения в вузе. Страноведческие знания и умения, которые формируются в вузе составляют основу лингвострановедческой компетенции, главной целью которой, будет наиболее эффективное содействие развитию коммуникативных навыков у студентов при обучении иностранному языку. Важной составляющей лингвострановедческой компетенции является адаптивное обучение студентов безэквивалентной лексике, различным формулам речевого этикета, специфике имён собственных стран изучаемого языка. Такое обучение и работа со специфической лексикой будет способствовать познавательной активности студентов, созданию положительного рабочего настроения на занятиях, стимулированию всех видов учебной мотивации в вузе.

Перейдём непосредственно к понятию *лингвострановедческой компетенции*, которую можно определить как наличие достаточного объёма знаний об изучаемой стране и языке, о культуре, особенностях использования лексики, речевом и неречевом поведении носителей языка, праздниках и обычаях страны изучаемого языка, образовании, культуре, географии, экономике, истории и т.д. [5].

Нас заинтересовала возможность обучения коммуникативной и лингвострановедческой компетенциям на уроках иностранного языка студентов в вузе через изучение использования метафор в именах собственных.

Вслед за Е.С. Кубряковой, мы понимаем метафору как «видение одного объекта через другой», и в этом смысле метафора выступает одним из способов «репрезентации знания в языковой форме» [3]. Ознакомление студентов с особенностями употребления метафор в изучаемом языке является неотъемлемой частью формирования лингвострановедческой компетенции студентов в вузе. Наиболее ярко метафору можно рассмотреть в именах собственных. Дадим определение имени собственному по О.И. Фоняковой, которая понимает имя собственное как универсальную функционально-семантическую категорию имен существительных, особый тип словесных знаков, предназначенный для выделения и идентификации единичных объектов (одушевленных и неодушевленных), выражающих единичные понятия и общие представления об этих объектах в языке, речи и культуре народа» [6].

Рассмотрим классификацию имён собственных, для дальнейшей практики применения в заданиях на занятиях в вузе при формировании лингвострановедческой компетенции у студентов, изучающих иностранный язык.

О.И. Фонякова классифицирует имена собственные как:

- 1) антропонимы – личные имена, отчества, фамилии, прозвища, псевдонимы, например, такие как: русск. – Александр Пушкин;
- 2) топонимы – собственные названия больших и малых географических объектов – земных, водных, городских и сельских; русск. – Тюмень;
- 3) космонимы – названия внеземных объектов в галактике; фр. – Saturne;
- 4) зоонимы – клички домашних животных в городе и селе, а также и в профессиональной сфере; русск. – Филя;
- 5) хрононимы – названия исторических событий, периодов, процессов, протекающих в определенные отрезки времени; фр. – Prise de la Bastille;
- 6) хрематонимы – индивидуальные названия предметов и продуктов духовной и материальной культуры народа – газет, журналов, книг, кинофильмов и т.п.); русск. – «Комсомольская правда»;
- 7) теонимы и мифонимы – имена богов и мифологических персонажей; фр. – Zeus;
- 8) литературные антропонимы, топонимы, зоонимы и т.д. как имена художественных объектов, созданных воображением писателя и включенных и в текст художественного произведения; русск. – Хогвартс [6].

Перейдём к практическому примеру организации деятельности студентов на занятиях иностранным языком, целью которых будет формирование лингвострановедческой компетенции по использованию метафорических имён собственных.

Для подтверждения гипотезы о возможности формирования лингвострановедческой компетенции на метафорических именах собственных, мы рассмотрим пример с именем собственным HARRY (ГАРРИ). Студентам предлагается выяснить этимологию и весь спектр метафорических значений данного имени.

Начнём с общего значения данного имени: Harry – это мужское имя, появившееся в среднем английском от французского имени Henry. Сейчас используется как производное имя «Henry» (в русском варианте «Heinrich») и «Harold» [7].

Этимологический словарь английского языка приводит следующие характеристики данного имени: мужское имя Гарри имеет немецкие корни и происходит от словосочетания Heimerich, что дословно переводится как «могучее и богатое поместье». По другой версии, Гарри – это американское имя, происходящее от старой французской версии Генри. Многие этимологи рассматривают его, как уменьшительную форму имён Генрих и Гарольд Бесспорной; в каждой из версий

остаётся для Гарри трактовка значения имени как благородного «домашнего правителя» с высокими моральными принципами [7].

Кроме антропонимических характеристик данное имя обладает разными лингвострановедческими особенностями. Имя Гарри можно встретить у «сильных представителей» мужского пола в разных странах, например, знаменитые люди с именем Гарри:

– Prince Harry, Duke of Sussex (born 1984), second son of King Charles III of the United Kingdom.

– Harry S. Truman, 33rd President of the United States (1884–1972).

– Harry Styles (born 1994), British singer, songwriter, actor as well as member of the boy band One Direction.

– Harry Winks (born 1993) English footballer

– Harry Michael (born 1992), Australian rapper and songwriter, known professionally as Masked Wolf.

– Harry Eisenstat (1915-2003), Major League Baseball player [8].

Имя собственное Гарри активно используется в кино:

– Harry Potter is a series of films about a young wizard based on the books of D. Rowling

– Harry and Tonto is a 1974 road movie directed by Paul Mazursky

– Harry and Walter Go to New York is a 1976 American film

– Harry and the Hendersons is a 1987 American fantasy comedy film

– Harry and Son is an American motion picture

– Harry the Friend Who Wishes You Well is a 2000 film directed by Dominic Moll

– Dirty Harry is a cop film starring Clint Eastwood [8].

Имя собственное Гарри может быть и фамилией:

– Harry, Alexei Nikolaevich (1903-1960) – Russian Soviet journalist and writer

– Harry, Jackie (born 1956) is an American actress, comedian, and television host known for her roles in various comedies

– Garry, Richard (born 1967) is an Australian rugby player who played both flanker and prop, and was the 1999 World Champion

– Harry, Francis (b. 1951)- 4th Director General of the World Intellectual Property Organization [8].

Перейдём к рассмотрению имени собственного Гарри в качестве топонимов:

– Озеро Гарри в округе Нанвут, Канада

– Старые скалы Гарри – это три меловых образования, напоминающие штабель и пень, находящиеся на юге Англии, символизирующие самую восточную точку юрского побережья, являющиеся объектом культурного наследия ЮНЕСКО [8].

Кроме того, имя собственное Гарри является и пищевой метафорой:

– HARRY FOOD PROCESSING – это пищевая корпорация; руководство занимается переработкой ароматизированных лисьих орехов; миссия состоит в том, чтобы дать людям здоровье; факты потребления древней индийской закуски – лисьих орехов; идея – отказаться от нездоровой пищи и нездоровых закусок [8].

Таким образом, исходя из концепции личностно-ориентированного обучения, студент будет являться активным субъектом образовательного процесса со своими ценностями и познанием окружающего мира. Реализуя подобные мини-проекты на уроках иностранного языка с опорой на развитие лингвострановедческой компетенции, преподаватели создают положительный эмоциональный настрой на работу и повышают познавательную активность. Несомненно, лингвострановедение является частью процесса обучения, но одной из его новых и прогрессивных методик при обучении иностранным языкам студентов в вузе.

Список литературы

1. Бочарникова, М. А. Понятие «коммуникативная компетенция» и его становление в научной среде / М. А. Бочарникова. – Текст : непосредственный // Молодой ученый. – 2009. – № 8 (8). – С. 130–132. – URL: <https://moluch.ru/archive/8/566/> (дата обращения: 20.12.2022).
2. Вятютнев М.Н. Традиции и новации в современной методике преподавания русского языка и литературы: Доклады советской делегации на конгрессе МАПРЯЛ. – М., 1986. – с. 79–84
3. Краткий словарь когнитивных терминов. Сост. Е.С. Кубрякова, В.З. Демьянков, Ю.Г. Панкрац, Л.Г. Лузина. М., 1997. – 245 с.
4. Сафонова В.В. Коммуникативная компетенция: современные подходы к многоуровневому описанию в методических целях // О чем спорят в языковой педагогике. – М.: Еврошкола, 2004. – 236 с.
5. Фомина Мария Геннадьевна. Формирование лингвострановедческой компетенции в процессе обучения иностранным языкам. // Наука через призму времени. – 2019. – №1 (22).
6. Фоякова О.И. Имя собственное в художественном тексте : Учеб. пособие / О. И. Фоякова; ЛГУ. – Л. : ЛГУ, 1990. – 103,[1] с. : ил.; 20 см.
7. Гарри – URL: [https://ru.m.wikipedia.org/wiki/Гарри#:~:text=Гáрри \(Harry\) – мужское имя,»](https://ru.m.wikipedia.org/wiki/Гарри#:~:text=Гáрри (Harry) – мужское имя,») (дата обращения: 20.12.2022).
8. Гарри – значение имени – URL: <https://1000imen.ru/muzhskie-imena/garri-znachenie-imeni.html> (дата обращения: 20.12.2022).

3. ОБРАЗОВАНИЕ: КАК СОХРАНИТЬ ЧЕЛОВЕЧЕСКОЕ В ЧЕЛОВЕКЕ В СЛОЖНОМ НЕСТАБИЛЬНОМ МИРЕ

ВОСПИТАНИЕ РОССИЙСКОЙ ГРАЖДАНСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ У ОБУЧАЮЩИХСЯ НА ОСНОВЕ АКСИОЛОГИЧЕСКОГО ПОДХОДА: ЦЕННОСТНЫЕ ОРИЕНТИРЫ

Замесов Станислав Владимирович,
Пермский государственный национальный исследовательский университет
e-mail: zamesovstas@mail.ru

EDUCATION OF RUSSIAN CIVIL IDENTITY IN STUDENTS ON THE BA- SIS OF THE AXIOLOGICAL APPROACH: VALUE GUIDELINES

Stanislav V. Zamesov,
Perm State University
e-mail: zamesovstas@mail.ru

Аннотация. Целью данной статьи является рассмотрение возможности воспитания российской гражданской идентичности у обучающихся на основе аксиологического (от греч. Axia – ценность и logos – учение) подхода и опоры на актуальные ценностные ориентиры. Актуальность статьи обусловлена отмечаемым исследованием невысоким уровнем развития гражданской идентичности российской молодежи. Воспитание с опорой на традиционные ценности имеет довольно высокий потенциал для решения проблемы формирования гражданской идентичности при условии более активного применения аксиологического подхода в рамках реализации государственной политики в данном направлении.

Ключевые слова: гражданская идентичность, воспитание, ценностные ориентиры, аксиологический подход, патриотическое воспитание, традиционные ценности

Abstract. The purpose of this article is to consider the possibility of educating Russian civic identity among students on the basis of an axiological (from the Greek Axia – value and logos – teaching) approach and reliance on current value orientations. The relevance of the article is due to the low level of development of the civic identity of Russian youth noted by the studies. Education based on traditional values has a rather high potential for solving the problem of the formation of civic identity, subject to a more active use of the axiological approach in the framework of the implementation of state policy in this direction.

Key words: civic identity, education, value orientations, axiological approach, patriotic education, traditional values.

Тема воспитания детей, подростков, молодежи и формирование у них гражданской идентичности признается как актуальная в настоящее время, но, как

показывает анализ педагогической практики образовательных организаций, реализуется недостаточно широко и эффективно. Актуальность основывается на том, что вопрос российской гражданской идентичности остро встал в последние несколько лет, период времени недостаточный для формирования предмета как академической науки, невысоким уровнем развития российской гражданской идентичности личности современных молодых людей, недостаточной разработанностью и слабой эффективностью современных технологий воспитания, образования, а также размытых ценностных ориентиров [1], с одной стороны, и высокой значимостью данного направления воспитания молодежи для устойчивого развития российского гражданского общества и государства, с другой стороны. Поэтому на любом уровне образования актуально исследование педагогических аспектов, касающихся ценностных ориентиров в воспитании гражданской идентичности.

В последние годы в России вопросу воспитания детей и учащейся молодежи в целом уделяется особое внимание, это направление называют приоритетным [7], требующим консолидации усилий на всех уровнях ведомств: федеральном, региональном и муниципальном, в связи с тем, что современные глобальные политико-экономические, социокультурные изменения оказывают определенное влияние на поведение, ценности и формирование у молодежи гражданской идентичности. В глобальном динамичном мире социум не стоит на месте, а подвержен различным изменениям, соответственно, это воздействует в большей степени на молодежь, как наиболее восприимчивую категорию населения [10].

Острота темы воспитания неоднократно подчеркивается в указе Президента Российской Федерации от 9 ноября 2022 г. № 809 «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей» (далее указ № 809) [7]. В данном документе обращается внимание на угрозы традиционным ценностям, вызовы, стоящие перед государством и обществом, формулируются возможные способы выхода из сложившейся ситуации и решения проблемы посредством формирования ценностных ориентиров у детей и молодежи. Формировать такие ориентиры планируется с помощью воспитания подрастающего поколения в духе уважения к традиционным ценностям, поддержки общественных инициатив, проектов и институтов гражданского общества в области патриотического воспитания, формирования государственного заказа на проведение научных изысканий, создание различных методических и информационных материалов, произведений литературы и искусства, поддержки проектов, в том числе национальных, направленных на популяризацию традиционных ценностей и ценностных ориентиров в информационной среде.

Вместе с тем, в указе президента Российской Федерации от 02.07.2021 № 400 «О Стратегии национальной безопасности Российской Федерации» (далее указ № 400) ситуация в России и в мире оценивается, как требующая принятия неотложных мер по защите традиционных ценностей [6]. В связи с этим, использование аксиологического (от греч. *Axiá* – ценность и *logos* – учение) подхода к воспитанию молодежи может стать оптимальным и наиболее продуктивным средством воздействия на сложившуюся непростую ситуацию, для укрепления и возрождения традиционных ценностей, а также формирования ценностных ориентиров в воспитательной деятельности, ведь доминирование тех или иных ценностей способно повлиять на динамику и направленность развития общества.

Для единого исследовательского подхода к теме мы предлагаем зафиксировать ключевые определения: аксиология, воспитание, ценностный ориентир. Понятие аксиология в современном философском словаре под редакцией Кемерово В.Е. определяется как учение о формах и способах ценностного проектирования человеком своих жизненных устремлений в будущее, выбора ориентиров для наличной жизни и оправдания или осуждения прошлого, «иногo» и общезначимого [3] и как объемная философская доктрина ценностей (императивы, идеалы, эталоны, регулятивы, принципы, нормы), анализирующая природу, характер, способы, состав регламентирования смысла жизненных позиций, ориентации, мотиваций человеческой деятельности [2]. А ценности в монографии Ростовской Т.К. определяются как составляющие основы выбора потребностей и средств их удовлетворения, совершаемого субъектом (отдельным человеком, социальной группой, типом культуры) в определенных объективных условиях [5].

В самом определении понятия «воспитание» в законе «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ уже сформулированы ценности, которые должны способствовать повышению гражданской идентичности и формированию ценностных ориентиров у обучающихся детей и молодежи. «Воспитание – деятельность, направленная на развитие личности, создание условий для самоопределения и социализации обучающихся на основе социокультурных, духовно-нравственных ценностей и принятых в российском обществе правил и норм поведения в интересах человека, семьи, общества и государства, формирование у обучающихся чувства патриотизма, гражданственности, уважения к памяти защитников Отечества и подвигам Героев Отечества, закону и правопорядку, человеку труда и старшему поколению, взаимного уважения, бережного отношения к культурному наследию и традициям многонационального народа Российской Федерации, природе и окружающей среде» [8, Ст.2, п.2].

У понятия ценности есть множество определений, соответственно и ориентации на данные ценности исторически вариативны. В рамках воспитания российской гражданской идентичности логично определять ценностные ориентации как нравственные ориентиры, передаваемые от поколения к поколению [7].

Обращаясь к теме воспитания российской гражданской идентичности у молодежи и формирования ее ценностных ориентиров, логично обратиться к материалам Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России. Разработанная в 2008 году в рамках федерального образовательного стандарта общего образования второго поколения, она содержала в себе: систему базовых национальных ценностей, таких как социальная солидарность, наука, семья, патриотизм, здоровье, труд и творчество, гражданственность, традиционные религии и ряд других, а так же понятие «национальный воспитательный идеал» – творческий, высоконравственный, компетентный гражданин России, принимающий судьбу отечества как свою личную, и формулировку цели и задач духовно-нравственного воспитания обучающихся в единстве учебной и внеучебной деятельности [4].

К сожалению, стоит признать, что за более чем десять лет данная концепция не возымела должного эффекта на воспитание российской гражданской идентичности и ценностные ориентиры обучающихся, как и федеральные государственные образовательные стандарты, в противном случае ситуация с безопасностью традиционных ценностей в России не оценивалась бы президентом столь критично.

Для формирования ценностных ориентиров и воспитания российской гражданской идентичности у детей, обучающихся и молодежи на федеральном уровне в рамках национального проекта «Образование» было выделено 13,6 миллиарда рублей на федеральный проект «Патриотическое воспитание», срок реализации которого с 01 января 2021 г. по 31 декабря 2024 г. В качестве основной цели реализации данного проекта декларируется обеспечение функционирования системы патриотического воспитания граждан Российской Федерации и «вовлечение в систему патриотического воспитания 24% граждан страны». Достичь целей, установленных в рамках данного проекта, планируется за счет развития воспитательной работы в образовательных организациях общего и профессионального образования и проведения мероприятий патриотической направленности, а также мероприятий в рамках системы межпоколенческого взаимодействия и обеспечения преемственности поколений и мероприятий, направленных на популяризацию отечественной истории, а также вовлекать детей и молодежь в деятельность детско-юношеских и военно-патриотических организаций и движений.

Еще одним направлением формирования ценностных ориентиров как инструментом влияния на воспитание российской гражданской идентичности и формирование ценностных ориентиров у обучающихся стало введение министерством просвещения Российской Федерации с начала 2022 учебного года в образовательную программу школ и колледжей страны специальных занятий «Разговоры о важном». Данные занятия являются обязательными для посещения, проводятся один раз в неделю и связаны с ключевыми аспектами жизни человека в современной России. Центральными темами «Разговоров о важном» стали: историческое просвещение, нравственность, патриотизм и гражданское воспитание, экология и многие другие. Таким образом сделана попытка составить длительную и протяженную во времени более чем на 10 лет программу формирования ценностных ориентиров в воспитании российской гражданской идентичности у обучающихся образовательных организаций.

Согласно официальным данным Росстата, количество населения России в 2022 году составляет порядка 145,5 миллионов человек, количество человек, о которых чаще всего идет речь в вопросе воспитания детей, школьников и учащихся колледжей, то есть людей до 19 лет, составляет около 33,2 миллионов человек, а количество педагогов разных уровней образования составляет примерно 2,3 миллиона человек. По данным ведомства, в нашей стране насчитывается более 625 тысяч воспитателей детских садов, более 1 миллиона 251 тысячи учителей, около 213 тысяч педагогов в сфере дополнительного образования. В системе среднего и высшего профессионального образования более 156 тысяч человек работают мастерами и преподавателями в училищах, колледжах и техникумах, более 179 тысяч человек трудятся преподавателями в вузах.

К сожалению, значительные финансовые вложения и продолжительный срок реализации федерального проекта предполагают вовлечение лишь 24% граждан страны. Учитывая данные статистики, 24 процента населения, которые планируется вовлечь в систему патриотического воспитания, в количественном выражении составляет приблизительно 35 миллионов человек, что примерно равно количеству людей в возрасте до 19 лет, и числу преподавателей в нашей стране. Таким образом, можно говорить о довольно высокой доле выполнения плана федерального проекта «Патриотическое воспитание» по вовлечению населения в систему патриотического воспитания, после введения в школах и колледжах «разговоров о важном».

Еще одним новым по содержанию, но уже опробованным по сути, инструментом воспитания российской гражданской идентичности у молодежи и механизмом ее вовлечения в социально значимую и общественно полезную деятельность может стать созданное 14 июля 2022 г. Российское движение детей и молодежи, которое на первом съезде своих делегатов, состоявшемся в декабре 2022

года, получило название «Движение первых». Постулаты движения, заложенные в Федеральный закон от 14 июля 2022 г. № 261-ФЗ «О российском движении детей и молодежи» [9] (далее – закон 261-ФЗ), позволяют создать надежное, долгосрочное основание для проведения государственной политики в интересах детей и молодежи. Данное движение призвано объединить участников «Российского движения школьников», «Юнармии», «Большой перемены» и других организаций, всего 26 федеральных и муниципальных организаций и объединений, и, согласно закону 261-ФЗ, должно руководствоваться принципами добровольного участия, равенства прав участников движения, учета их индивидуальных особенностей, непрерывности и систематичности деятельности, преемственности деятельности по отношению к участникам разных возрастов.

Структура движения с региональными, местными и первичными отделениями, согласно логике инициаторов и разработчиков организационно-педагогических основ движения, должна способствовать формированию системы социально значимых ценностей и гражданских качеств личности, способствовать более оперативному получению обратной связи о работе движения на местах, а также помогать реализации индивидуальной работы с участниками движения.

В основных документах о новом движении не только четко представлена структура, но и качественно продуманы органы: съезд, наблюдательный совет, возглавляемый Президентом, координационный совет, правление и председатель правления, назначаемый президентом. Все они должны обеспечить широту взглядов на определение приоритетных направлений деятельности движения, на основные направления использования денежных средств, на программу и методы воспитательной работы движения и другие важные вопросы.

Все это должно благоприятствовать скорейшему и качественному достижению целей, поставленных перед данной организацией, а именно содействовать проведению государственной политики в интересах детей и молодежи, их воспитанию и профессиональной ориентации, организации досуга для данной возрастной категории граждан, созданию для них равных возможностей всестороннего развития и самореализации, готовить детей и молодежь к полноценной жизни в обществе и формировать их мировоззрение на основе традиционных российских духовных и нравственных ценностей, традиций народов Российской Федерации, достижений российской и мировой культуры, а также развить у них общественно значимую и творческую активность, высокие нравственные качества любви и уважения к Отечеству, трудолюбию, правовой культуре, бережному отношению к окружающей среде, чувства личной ответственности за свою судьбу и судьбу Отечества перед нынешним и будущими поколениями.

По замыслу разработчиков содержания данных инициатив, воспитание российской гражданской идентичности должно стать важным ориентиром в

структуре воспитания современных базовых ценностей гражданина России, а использование аксиологического подхода может способствовать формированию ценностных ориентиров. И государство начало не только активно заявлять об этом, но и воплощать в жизнь, проводя различные мероприятия патриотической направленности, вовлекая детей и молодежь в деятельность общественных организаций и объединений, проводя занятия в школах и колледжах, выделяя бюджетные средства на все эти мероприятия. При этом очень важно, чтобы цели, которые государство ставит перед разработчиками и реализаторами данных инициатив, достигались не формально, статистически, только в отчетах и на бумаге, а действительно положительно влияли на воспитание гражданской идентичности и формировали ценностные ориентиры, определенные в том числе в указе № 809. Для повышения эффективности государственной политики по сохранению и укреплению традиционных ценностей необходима дополнительно, как отмечено в том же указе, разработка соответствующей системы показателей, основанных на статистической информации, социологических исследованиях и мониторинге проблемных ситуаций в сфере сохранения и укрепления традиционных ценностей. Помимо этого, необходимо повышать процент вовлеченности всего населения страны в систему патриотического воспитания.

«Воспитание детей начинается с рождения... их родителей», отмечал А.С. Макаренко. Важно понимать, что мгновенных позитивных результатов в воспитании гражданской идентичности добиться сложно, и об эффектах принятых «сегодня» мер можно будет объективно судить только после «смены» поколения.

Список литературы

1. Грязнова Е.В., Треушников И.А., Мальцева С.М. Тревожные тенденции в системе российского образования: анализ мнений ученых и педагогов//Перспективы науки и образования. 2019. № 2 (38). С. 47–57.
2. Кемеров В. Е. Современный философский словарь / Под общ. ред. Кемерова В. Е. Керимова Т. Х. – 4-е изд., испр. и доп. – М.: Академический Проект, 2020. – 823 с.
3. Ильин В. В. Аксиология. – М.: Изд-во МГУ, 2005. – 216 с. – 2000 экз.
4. Сагатовский В.Н. Философия развивающейся гармонии (философские основы мировоззрения) в 3-х частях. Ч.3: Антропология. СПб. 1999. – С. 131–140.
5. Ценностные ориентиры современной молодежи: особенности и тенденции): монография / Т.К. Ростовская, Т.Б. Калиев. – М.: РУСАЙНС, 2019. – 228 с.

6. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России / А. Я. Данилюк, А. М. Кондаков, В. А. Тишков. – М.: Просвещение, 2009.

7. Указ президента РФ от 02.07.2021 № 400 «О Стратегии национальной безопасности Российской Федерации».

8. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ.

9. Федеральный закон «О российском движении детей и молодежи» от 14.07.2022 № 261-ФЗ.

10. Указ Президента РФ от 9 ноября 2022 г. № 809 «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей».

СПОСОБЫ ВЫРАЖЕНИЯ ПРИВЕТСТВИЯ И ПРОСЬБЫ В РУССКОМ РЕЧЕВОМ ОБЩЕНИИ: К ПОСТАНОВКЕ ПРОБЛЕМЫ

Джуманбаев Гуламджан,
Пермский государственный национальный исследовательский университет,
e-mail: gjumanbayew@gmail.com

Ходжаев Гурбангелды,
Пермский государственный национальный исследовательский университет,
e-mail: hodzaevgurban@gmail.com

WAYS OF GREETING AND REQUEST IN RUSSIAN SPEECH COMMUNICATION: TO THE PROBLEM STATEMENT

Gulamjan Jumanbayev
Perm State University,
e-mail: gjumanbayew@gmail.com

Gurbangeldi Hojayev
Perm State University,
e-mail: hodzaevgurban@gmail.com

Аннотация. В статье поставлена актуальная для иностранных студентов проблема: недостаточность знаний в области русского речевого этикета. Особое внимание авторы уделяют двум наиболее типичным и от этого особенно значимым ситуациям речевого общения: приветствия и просьбы. Необходимость знания вариантов использования русского речевого этикета подкрепляется еще и направленностью обучения иностранных (в данном случае – туркменских) студентов: они – будущие учителя русского языка. То есть знание русского речевого этикета – неотъемлемая часть формируемых ими профессиональных компетенций.

Тем не менее проблема выбора варианта приветствия и выражения просьбы в реальных ситуациях общения, как правило, осложняется множеством факторов, в числе которых особенности адресатов речи (их социальные, половозрастные, должностные характеристики) и др.

Авторы выражают надежду, что анонсируемое ими исследование позволит углубить знание социокультурных аспектов различных ситуаций общения, сформировать системное представление о допустимых и нежелательных вариантах выражения приветствия и просьбы.

Ключевые слова: русское речевое общение, просьба, приветствие, способы речевого выражения просьбы, способы речевого выражения приветствия, педагогическое общение

Abstract. The article raises an actual issue for foreign students: insufficient knowledge in Russian speech etiquette. The particular attention is drawn to the greeting and the request – the two most typical and the most important situations of speech communication. The necessity of understanding of Russian speech etiquette is reinforced by the focus of the foreign students' education (in this case Turkmen) since they are the future teachers of Russian language. Thus, knowledge of Russian speech etiquette is an integral part of the professional competencies to be gained.

Nevertheless, the problem of choosing a variant of greeting and expressing a request in real-life communication situations is usually complicated by many factors, including the recipients' characteristics (their social, gender and age, job characteristics) etc.

The authors hope that this research will deepen the knowledge of socio-cultural aspects of different communication situations and form a systematic view of the permissible and undesirable variants of greeting and request.

Keywords: Russian speech communication, request, greeting, ways of speech expression of request, ways of speech expression of greeting, pedagogical communication.

Всем известно, что представители различных культур по-разному воспринимают мир. Поэтому для изучающего русский язык недостаточным оказывается знание грамматической и лексической структуры языка. Само по себе это знание не обеспечивает успешной коммуникации. Выражение на русском языке любых потребностей требует понимания социально-культурных норм, национальной специфики вербального и невербального поведения, знания правил вежливости, принятых в данном сообществе. Если мы не знаем этих правил – мы не можем эффективно общаться на русском языке.

Некоторые студенты, изучающие русский язык в России, отмечают свою недостаточную компетентность в повседневном общении, в том числе в выражении приветствий и просьб. В то же время просьба, как пишет Зализняк, «входит в число обычных, ежедневно производимых действий» [2: 284]. В многокультурном мире знание того, как именно нужно выражать приветствие и просьбу, может сократить до минимума риск коммуникативной неудачи, помочь в достижении цели, озвучиваемой в просьбе, улучшить межкультурную коммуникацию, облегчить адаптацию в России, показать себя как культурного и вежливого человека, уважающего обычаи и традиции принимающей стороны. Этим определяется *актуальность* нашего исследования.

Особенно *актуальной* проблема выбора речевых средств выражения приветствия и просьбы является для студентов, получающих в педагогическое образование. Как будущие учителя, преподаватели русского языка, иностранные студенты должны совершенно точно представлять себе особенности русского речевого этикета, значительной частью которого являются ситуации приветствия знакомых и незнакомых людей и обращения к ним с различными просьбами. Как пишет В.Е. Гольдин в работе «Речь и этикет», опираясь на специальный «Словарь по этике» (М., 3981), «этикет (фр. *etiquette* – ярлык, этикетка) – совокупность правил поведения, касающихся отношения к людям (обхождение с окружающими, формы обращения и приветствий, поведение в общественных местах, манеры и одежда)». Этикет выражается в самых разных сторонах нашего поведения. Например, этикетное значение могут иметь разнообразные движения человека, позы и положения, которые он принимает» [1:5–6].

Поэтому на практике зачастую оказывается, что выбор способа приветствия или просьбы в русском речевом общении не является простым делом. Нам по-

няты варианты *здравствуйте, приветствую вас, добрый день, добрый вечер; помогите мне, пожалуйста, скажите, где находится*. И не совсем понятны, например, такие формы приветствия, как *дай пять; дай пятюню; хай; и вам не хворать!* Непонятно, почему на приветственный вопрос *Как жизнь?* люди отвечают часто *Бьет ключом, и все по голове*. Почему, помимо уже перечисленных форм обращения с просьбой, на практике жители Перми используют фразы типа: *тебе что, в лом машину переставить? Ну-ка, быстренько, ноги в руки и сделали, как я сказал...* Хотелось бы в этом разобраться.

По нашему мнению, вопрос овладения различными формами речевого общения является *актуальным* и в научном плане: он важен для сохранения культуры речи, поддержания статуса русского языка среди тех, кто изучает его здесь и будет преподавать его в других странах.

Новизна исследования заключается в том, что в ходе исследования предполагается сопоставить с материалами, уже опубликованными в научных и научно-популярных источниках аутентичный (собранный в ходе работы над темой) материал. Он должен расширить наши представления об особенностях русского речевого общения (повседневного, делового и педагогического).

Объектом нашего исследования будут тексты, размещенные в интернете, а также речь окружающих нас людей, говорящих на русском языке. *Предметом* исследования станут различные формы и способы выражения приветствий и просьб.

Целью исследования является описание системы используемых в современной России приветствий и просьб, а также варианты и возможности использования элементов системы русского речевого этикета в педагогическом общении и в обучении русскому языку как иностранному.

Для достижения данной цели нами поставлены следующие *задачи*:

1. рассмотреть современную научную, научно-популярную и учебную литературу, посвященную описанию русского речевого этикета в целом и ситуаций приветствия и выражения просьб различного характера в частности;
2. описать речевые средства выражения приветствий и просьб и условия их использования на основе проведенных наблюдений и опросов;
3. выделить в системе речевых средств выражения приветствий и просьб основные, типичные речевые формы, которые должны быть усвоены обучающимися в первую очередь, и дополнительные, использование которых возможно только в определенных условиях.

В качестве *материала исследования* мы предполагаем использовать интернет-ресурсы, тексты современных литературных произведений, а также результаты анкетирования русскоговорящих и иностранных студентов. *Практическое значение* нашей работы состоит в том, что выводы, полученные на основе анализа

материала, могут быть использованы в практике обучения иностранных школьников и студентов РКИ.

Для определения степени актуальности планируемого исследования нами было проведено предварительное анкетирование иностранных студентов (туркменов). Анкетирование проводилось на базе филологического факультета университета. Было опрошено 25 человек (9 респондентов – лица мужского, 16 – лица женского пола, возраст от 19 до 30 лет, в анкетировании участвовали студенты 1–4 курсов).

Анкета включала пять вопросов, которые имели целью прояснить, какие ситуации общения вызывают наибольшие затруднения в плане подбора речевых элементов. Анкетирование выявило несомненную трудность в осуществлении приветствия (20 из 25 опрошенных). Студенты пояснили, что они используют, в основном, нейтральный вариант приветствия *здравствуйте*, употреблять другие варианты (типа *привет, как жизнь? Как дела?*) они не решаются, так как не знают точно, по отношению к каким собеседникам их уместно применять. Ситуация выражения просьбы также вызывает затруднения (18 опрошенных из 25), но трудности связаны с речевым оформлением фразы в целом. Например, *помогите мне, пожалуйста*, ... а дальше у студента наступают затруднения в продолжении предложения. Кроме интересующих нас ситуаций, студенты выделили ситуацию прощания (16 из 25 затрудняются в ее оформлении), поздравления (24 из 25 хотели бы изучить нюансы речевого оформления поздравлений) и выражения благодарности (максимально известным студентам элементом является *спасибо* (22 из 25).

В связи с полученными результатами предварительного анкетирования мы считаем целесообразным в теоретической части работы дать обзор основных лингвокультурологических работ, посвященных описанию русского речевого этикета, и ситуаций, связанных с приветствием и выражением просьбы. Будут даны основные определения, показано, что приветствия в русском языке очень разнообразны. Они отражают признание, почитание того, к кому обращены. Приветствия могут выражать субъективное отношение говорящего к адресату речи. Мы планируем показать, что просьба в русском языке также может быть выражена очень разнообразно. Способ выражения просьбы в большой степени зависит от трех параметров: возраста, статуса адресата (его социальной роли) и значимости (актуальности) самой просьбы [4, 5]. Правильное выражение приветствий и просьб – признак знания современного русского литературного языка, который, как отмечал в работе «Говорим по-русски правильно: речевой этикет» И.Б. Лобанов, не является языком только художественной литературы. «Литературный язык – это язык культурный, окультуренный, то есть нормированный. На нем не только написаны книги (литература) – *при помощи литературного языка*

пишут и говорят образованные люди» [3:7]. Это особенно важно учитывать при изучении русского языка иностранными обучающимися.

В практической части работы целесообразно описать различные варианты приветствий и выражений просьбы, которые информанты посчитают традиционными, допустимыми для любой аудитории, и ситуации, допустимые только в молодежной аудитории (или по каким-то причинам недопустимые в обиходном и, тем более, в педагогическом общении). Подробно будут описаны условия их использования в речи. Планируется также привести некоторые примеры из интернет-материалов, текстов современных литературных произведений и речевой практики окружающих нас русскоговорящих людей.

Описание различных вариантов выражения просьбы в русском речевом общении и условия их использования в речи будет сопровождаться комментариями, в которых проводятся параллели с ситуациями общения на туркменском языке.

Список литературы

1. Гольдин В.Е. Речь и этикет. – М.: Просвещение, 1983. – 109 с.
2. Зализняк А.А., Левонтина И.Б., Шмелев А.Д. Ключевые идеи русской языковой картины мира: Сб. ст. – М.: Языки славянской культуры, 2005. – 544 с.
3. Лобанов И.Б. Говорим правильно по-русски: речевой этикет. – Ростов н/Д : Феникс, 2013. – 191 с.
4. Формановская Н.И. Вы сказали «Здравствуйте»: Речевой этикет в нашем общении. – М.: Изд-во «Знание», 1982. – 158 с.
5. Формановская Н.И. Культура общения и речевой этикет. – М.: ИКАР, 2005. – 250 с.

ПОДХОД К РЕШЕНИЮ ПРОБЛЕМ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ В СОВРЕМЕННЫХ ПРАВОСЛАВНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ

Кыркунова Лариса Геннадьевна,

кандидат филологических наук, доцент,

Пермский государственный национальный исследовательский университет,

e-mail: kyrkunovalg@yandex.ru

Карпова Дарья Сергеевна,

Пермский государственный национальный исследовательский университет,

e-mail: darovanie2015@yandex.ru

THE APPROACH TO SOLVING THE PROBLEM OF ETHICAL EDUCATION IN MODERN ORTHODOX EDUCATIONAL INSTITUTIONS

Larisa G. Kyrkunova

candidate of philological sciences, associate professor,

Perm State University,

e-mail: kyrkunovalg@yandex.ru

Darya S. Karpova

Perm State University,

e-mail: darovanie2015@yandex.ru

Аннотация. В статье представлен первый опыт анализа системного, комплексного подхода к решению задач духовно-нравственного воспитания в условиях современного православного образовательного учреждения. Авторы убедительно показывают, насколько актуальна реализация задач духовно-нравственного воспитания подрастающего поколения в современной России. Опираясь на содержание основных документов, составляющих нормативную основу для осуществления духовно-нравственного воспитания, они дают пример реализации целей и задач формирования гражданственности и патриотизма в ходе учебного процесса, на уроках английского языка. Далее на примере Пермской православной классической гимназии показано, как именно реализуется духовно-нравственное воспитание не только на уроках, но и во внеучебное, внеурочное время. В этом учебном заведении оно осуществляется в ходе разнообразных мероприятий духовно-нравственной направленности, волонтерской (благотворительной) и паломнической деятельности, экскурсоводческой работы.

Ключевые слова: духовно-нравственное воспитание, комплексный подход, системный подход, православное воспитание, православные образовательные учреждения.

Abstract. The article analyses systematic, integrated approach to solving the problems of ethical education in modern orthodox educational institutions. The fact that we should focus on ethical education of Russian students is stressed. Particular attention is given to forming of citizenship and patriotism in English classes. Besides, there are a lot of after-school programs. Teachers of Perm orthodox classical gymnasium use different forms and methods: activities, charity, pilgrimage, excursions.

Keywords: ethical education, integrated approach, systematic approach, orthodox upbringing, orthodox educational institutions.

В наше время на фоне угроз, сформированных западной культурой, вопрос о духовно-нравственном воспитании подрастающего поколения становится актуален как никогда. Мы видим, как на Западе процветает ювенальная юстиция, распространяются идеи гендерного многообразия в воспитании детей, в некоторых западных странах допускается эвтаназия новорожденных детей. О каком духовно-нравственном воспитании может идти речь в таких условиях?

Чтобы противостоять западным веяниям, современным российским школьникам нужна стойкость и утверждение в идеалах добра, чести, верности, мужества и гражданского долга. Но эта стойкость должна быть сформирована в результате кропотливой последовательной работы.

Нормативной основой для формирования духовно-нравственных идеалов современных школьников массовой общеобразовательной школы являются документы федерального и регионального уровней. Так, в «Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности до 2025 года» говорится о необходимости воспитания гражданина России в системе традиционных ценностей. Анализируя этот документ, мы видим, что приоритетами государственной политики в области воспитания являются:

- воспитание детей в духе уважения к человеческому достоинству, национальным традициям и общечеловеческим достижениям;
- поддержка определяющей роли семьи в воспитании детей, уважение к авторитету родителей и защита их преимущественного права на воспитание и обучение детей перед всеми иными лицами;
- защита прав и соблюдение законных интересов каждого ребёнка; обеспечение соответствия воспитания в системе образования традиционным российским культурным, духовно-нравственным и семейным ценностям и т.д. [5].

В современной школе вопросы духовно-нравственного воспитания реализуются на уроках «Разговоры о важном», а также на классных часах. Здесь обсуждаются темы дружбы, взаимовыручки, честности, порядочности и другие. Кроме этого, проводятся мероприятия, формирующие гражданственность: поднятие флага, пение гимна, общешкольные линейки.

В рамках данной статьи представлен анализ подхода к решению проблем духовно-нравственного воспитания в современных православных образовательных учреждениях. Нам представляется возможным осуществить такой анализ на примере Пермской православной классической гимназии. В наши дни православная гимназия в г. Перми является центром духовно-нравственного воспитания школьников.

Духовно-нравственное воспитание осуществляется в гимназии прежде всего благодаря преподаванию таких предметов, как Закон Божий, Основы православной веры, а также участию воспитанников в богослужениях, паломнических поездках и таинствах (исповедь, причастие). Другими словами, в целях духовно-нравственного воспитания используется весь потенциал учебного процесса и внеурочной деятельности. Цель – сформировать у воспитанников способность к самоконтролю и глубокому самоанализу поведения.

Основой реализации учебных программ в православной гимназии, как и в светских образовательных учреждениях, является ФГОС ООО, но в рабочие программы всех изучаемых дисциплин в обязательном порядке включается православный компонент [1].

Рассмотрим это на примере программы английского языка для второго класса православной гимназии:

«Ценностные ориентиры содержания учебного предмета «Английский язык» основываются на концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России, являющейся методологической основой реализации федерального государственного общего стандарта начального образования» [3]. Реализация православного компонента в гимназии на занятиях английского языка обеспечивает:

- сохранение традиционных духовно-нравственных и культурных идеалов;
- воспитание уважения, взаимопонимания и доверия друг к другу людей разных вероисповеданий.
- формирование у обучающихся целостного христианского мировоззрения, развитого религиозно-нравственного чувства, национального самосознания и гражданской ответственности.
- изучение, сохранение и развитие национальных культурно-исторических традиций;
- формирование уважительного отношения к представителям другой культуры, национальности, религии».

Например, изучая историю англоговорящих стран, историю религии, дети выстраивают параллели с российской историей, обустройством российских храмов, организацией церковных праздников; фактов российской действительности. с тем, что они изучают на уроках английского языка. Так обеспечивается разносторонний подход к православию, православной культуре, основам и нормам жизни верующего человека.

Преподаватели помнят о том, что к старшим классам должны быть достигнуты следующие *личностные результаты* освоения ООП в сфере *отношений обучающихся*:

- 1) *к Богу, себе, к своему здоровью, к познанию себя:*

– формирование мировоззрения православного гражданина, соответствующего современному уровню развития науки и общественной практики, учитывающего социальное, культурное, языковое, духовное многообразие современного мира;

– укорененность в православной традиции, вере и любви к Богу и ближним как высшим ценностям человеческой жизни;

– ориентация обучающихся на реализацию позитивных жизненных перспектив, инициативность, готовность и способность к личностному самоопределению, способность ставить цели и строить жизненные планы;

– готовность и способность обеспечить себе и своим близким достойную жизнь в процессе самостоятельной, творческой и ответственной деятельности;

– готовность и способность обучающихся к отстаиванию личного достоинства, собственного мнения,

– готовность и способность вырабатывать собственную позицию по отношению к общественно-политическим событиям прошлого и настоящего на основе осознания и осмысления истории, духовных ценностей и достижений нашей страны;

– готовность и способность обучающихся к саморазвитию и самовоспитанию в соответствии с общечеловеческими ценностями и идеалами гражданского общества;

– потребность в физическом самосовершенствовании, занятиях спортивно-оздоровительной деятельностью;

– принятие и реализация ценностей здорового и безопасного образа жизни, бережное, ответственное и компетентное отношение к собственному физическому и психологическому здоровью;

– неприятие вредных привычек: курения, употребления алкоголя, наркотиков.

2) к России как к Родине (Отечеству):

– российская идентичность, способность к осознанию российской идентичности в поликультурном социуме, чувство причастности к историко-культурной общности русского народа и судьбе России, патриотизм, готовность к служению Отечеству, его защите;

– уважение к своему народу, чувство ответственности перед Родиной, гордости за свой край, свою Родину, прошлое и настоящее многонационального народа России, уважение к государственным символам (герб, флаг, гимн);

– формирование уважения к русскому языку как государственному языку Российской Федерации, являющемуся основой российской идентичности и главным фактором национального самоопределения;

– воспитание уважения к культуре, языкам, традициям и обычаям народов, проживающих в Российской Федерации.

3) *к семье и родителям, в том числе подготовка к семейной жизни:*

– ответственное отношение к созданию семьи на основе православного мировоззрения, осознанного принятия ценностей семейной жизни;

– положительный образ семьи, родительства (отцовства и материнства), интериоризация традиционных семейных ценностей [2].

Помимо учебной деятельности, гимназия осуществляет дополнительное образование детей и на протяжении всего учебного года проводит с учениками целый ряд *мероприятий духовно-нравственной направленности*. Так, в православной гимназии традиционно *отмечают государственные и церковные праздники*, такие, как 8 Марта, Новый год, День учителя, День матери, Рождество, Пасху.

Проводят в православной гимназии:

– Рождественский бал,

– литературно-музыкальные вечера с приглашением оперных певцов, студентов и выпускников музыкальных учебных заведений,

– встречи с интересными людьми: ветеранами Великой Отечественной войны, Героями труда, матерями-героинями;

– благотворительные акции (поездки в геронтологический центр),

– благотворительные ярмарки (сбор средств для детей-инвалидов),

– паломнические поездки по святым местам, экскурсии,

– экскурсии по Музею школы (организуемые силами самих учащихся).

Так, например, учащиеся средней и старшей ступени школы сами регулярно проводят экскурсии по музею православной гимназии [4]. В ходе экскурсии они рассказывают о том, что «раньше в здании гимназии располагалась церковно-приходская Богородицкая школа: здесь учились девочки из *бедных семей, сироты*. Открыта она была как памятник в честь чудодейственного спасения Царской семьи в железнодорожной катастрофе 17 октября 1888 года. Построена на средства *благотворителей*.

Купец К.А. Сорокин проявил себя самым активным в деле строительства Дома для Богородицкой школы: он *безвозмездно пожертвовал свой земельный участок под строительство; ежегодно вносил самые крупные денежные пожертвования*; по окончании строительства Дома *опекал учениц* Богородицкой школы.

Архитектор А.Б. Турчевич *безвозмездно выполнил проект дома* для школы – нового здания, построенного в стиле Древнерусского модерна конца XIX века.

Меценат П.Н. Серебренников *собирал денежные средства для школы, все богатство своей души вложил в дело ее строительства*.

Обучение в Богородицкой школе было трехгодичным. Девочки обучались навыкам чтения, письма и арифметики. Учителя понимали, что девочкам пригодятся и практические знания, чтобы выжить, поэтому они открыли рукодельно-ремесленные классы. *Выпускницы рукодельно-ремесленных классов* могли шить платья для дам светского общества и выполнять заказы разной сложности – то есть они были настоящими *мастерицами* и могли открывать свои мастерские.

Также в Богородицком доме любили музыку. Инициатором певческого дела в доме был А.Д. Городцов – *организатор народных и певческих* хоров в Пермской губернии, известный всему миру. При окончании этих курсов регентам выдавалось свидетельство за подписью А.Д. Городцова и П.Н. Серебренникова. В этом Богородицком Доме был *организован оркестр*, для девочек-учениц Богородицкой школы А.Д. Городцов организовал *бесплатный певческий класс*.

Для девочек из бедных семей открывались возможности иметь *собственные швейные мастерские, получить музыкальное образование, преподавать в учебных заведениях*».

Так, приобщаясь к экскурсоводческой деятельности, рассказывая о примерах *благородства, бескорыстия, верности делу*, учащиеся не только демонстрируют эрудицию, но и формируют в себе такие качества, как *уважение к предкам, истории своего учебного заведения и любовь к своей малой Родине*.

Таким образом, в осуществлении духовно-нравственного воспитания детей в современных православных учебных заведениях реализуется системный, комплексный подход, охватывающий как учебный процесс, так и внеучебную, внеурочную деятельность. Пример Пермской православной классической гимназии показывает, что и на уроках, и в ходе воспитательных мероприятий (например, участия гимназистов в различных детских объединениях (экскурсоводческой, волонтерской, паломнической деятельности, в составе любительских музыкальных коллективов, кружков прикладной направленности т.д.)) гимназисты постигают историю родного края, формируют отношение к старшим и младшим, близким и посторонним, выстраивают систему ценностей, в которой на первом месте вера, Родина, семья.

Несомненно, тема, представленная сегодня, нуждается в более глубокой и подробной проработке, что и предполагается сделать на следующих этапах работы.

Список литературы

1. Об утверждении и введении в действие федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования: приказ от 6 октября 2009 г. № 373//Министерство образования и науки Российской Федерации 2009. № 15785.

2. Основная образовательная программа среднего общего образования на 2019-2021 годы (10-11 классы): приказ от 31 октября 2019 г. // «Частное общеобразовательное учреждение «Пермская православная классическая гимназия во имя преподобного Сергия Радонежского» 2019. № 150.

3. Бурлакова А.А.: Рабочая программа по английскому языку, 2 класс УМК «Forward». 2020-2021 уч. год. [Электронный ресурс]: Рабочие программы, Пермская православная классическая гимназия. – URL: <https://pravgimn59.ru/rabochie-programmy/> (дата обращения: 07.12.22).

4. Мамаева Л.В.: Церковно-приходская школа при Рождество-Богородицкой церкви (Православная гимназия – улица Пермская, 55). [Электронный ресурс]: Экскурсия по церковно-приходской Богородицкой школе. – URL: <https://www.izi.travel/ru/f61d-cerkovno-prihodskaya-shkola-pri-rozhdestvo-bogorodickoy-cerkvi-pravoslavnaya-gimnaziya-ulica/ru> (дата обращения: 06.12.22).

**СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ПАРТНЁРСТВО
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ С ЗАМЕЩАЮЩИМИ
СЕМЬЯМИ КАК ОДНО ИЗ УСЛОВИЙ ПРОФИЛАКТИКИ
ДЕТСКОГО И СЕМЕЙНОГО НЕБЛАГОПОЛУЧИЯ**

Метлякова Любовь Анатольевна,
кандидат педагогических наук, доцент,
Пермский государственный национальный исследовательский университет
e-mail: metlyakova_la_2022@mail.ru

**SOCIO-PEDAGOGICAL PARTNERSHIP OF EDUCATIONAL
ORGANIZATION WITH FOSTER FAMILIES AS ONE
OF THE CONDITIONS FOR PREVENTION
OF CHILD AND FAMILY DISEASE**

Lyubov A. Metlyakova,
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Perm State University,
e-mail: metlyakova_la_2022@mail.ru

Аннотация. В статье обозначены приоритетные задачи деятельности психолого-педагогических служб образовательных организаций с детьми из замещающих семей и их законными представителями; актуализированы педагогические условия эффективности социально-педагогического партнерства ОО с замещающими семьями; охарактеризованы направления сопровождения замещающих семей в системе учреждений и ведомств социальной политики (опыт Пермского края).

Ключевые слова: дети-сироты, дети, оставшиеся без попечения родителей, замещающая семья, приемный ребенок, социальная реабилитация ребенка и его семьи; социально-педагогическое партнерство, образовательная организация, профилактика детского и семейного неблагополучия.

Abstract. The article outlines the priority tasks of the activities of the psychological and pedagogical services of educational organizations with children from foster families and their legal representatives; the pedagogical conditions for the effectiveness of the social and pedagogical partnership of the NGO with foster families have been updated; the directions of supporting foster families in the system of institutions and departments of social policy are characterized (the experience of the Perm Territory).

Key words: orphans, children left without parental care, foster family, foster child, social rehabilitation of the child and his family; socio-pedagogical partnership, educational organization, prevention of child and family problems

В современных условиях организация психолого-педагогического сопровождения семей, воспитывающих детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, рассматривается как одна из важнейших задач государственной

политики РФ в сфере поддержки семьи и защиты прав детей, оставшихся без попечения родителей.

Как отмечает Захарова Ж.А. замещающая семья призвана решать комплекснейших задач: а) ослабление и снятие «стресса нового образа» жизни; б) создание благоприятных условий, способствующих развитию личности в рамках возрастной нормы; в) приобщение ребенка к культурным и духовно-нравственным ценностям как основе формирования личности и подготовки ее к будущей самостоятельной деятельности; г) налаживание индивидуального общения приемного ребенка с окружающей средой как основание для всей последующей коррекционно-педагогической работы [1].

В последние годы возросло число исследований, в которых рассматриваются воспитание детей-сирот (Л.В. Байбородова, Л.Г. Жедунова, Н.Н. Посысов, М.И. Рожков, Л.М. Шипицына и др.); особенности формирования их личности (Л.В. Байбородова, В.В. Баранова, В.И. Брутман, И.В. Дубровина, Н.П. Иванова, М.И. Лисина, В.С. Мухина, А.М. Прихожан); воспитания детей в семьях усыновителей, опекунов, приемных родителей (В.В. Барабанова, О.В. Заводилкина, Ж.А. Захарова, Е.И. Морозова, А.С. Спиваковская, А.Б. Холмагорова и др.) и сопровождения замещающих семей (Г.С. Красницкая, И.И. Осипова, Г.В. Семья, В.Н. Ослон, Н.А. Хрусталькова и др.).

Анализ представленного в литературе опыта и анализ практики показывает, что при низкой педагогической компетентности родителей и при отсутствии специалистов, взаимодействующих с замещающей семьей, повышается число отказов от приемных детей и, соответственно, их возврат в специализированное учреждения, а также увеличивается количество фактов детского и семейного неблагополучия.

В Пермском крае выстроена система сопровождения замещающих семей. В этом процессе активно принимают участие представители разных ведомств и учреждений – специалисты органов опеки и попечительства, органов и учреждений системы образования, социальной защиты населения, здравоохранения. Разработана и внедрена в практику работы модель деятельности профессиональной службы сопровождения, которая используется специалистами органов опеки и попечительства, детских домов и социально-реабилитационных центров в работе по устройству детей в приемные семьи, на патронатное воспитание и в семейные воспитательные группы.

На сегодняшний день в России существует немало организаций, которые профессионально ведут деятельность по подготовке кандидатов в замещающие родители. С 2009 года в Пермском крае создана и развивается система работы по подготовке граждан, желающих взять на воспитание в свою семью детей, оставшихся без попечения родителей. Полномочия по подготовке и переподготовке замещающих родителей переданы Государственному бюджетному учреждению

дополнительного образования Пермского края «Центр психолого-педагогического и медико-социального сопровождения». Подготовка проводится для граждан, проживающих на территории края. Отделения, в которых организовано обучение, приближены к месту проживания кандидатов. Таких отделений насчитывается 7 по всему Пермскому краю. Ежегодно обучение в Центре проходят более 3,5 тысяч человек. Для граждан, кто впервые задумался о приеме в свою семью ребенка, оставшегося без попечения родителей, проводится программа «Школа опекунов». Для уже действующих замещающих родителей существует программа «Семейная мастерская». По данной программе могут пройти переподготовку приемные родители, опекуны, попечители. Основная задача программы – повышение родительской компетентности и коррекция эмоционально-информационных связей в замещающей семье [2].

В Пермском крае существует Ассоциация замещающих родителей, которая была создана в 2015 году по инициативе Уполномоченного по правам ребенка в Пермском крае оказание помощи замещающим родителям в защите прав и законных интересов детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, в решении проблем, возникающих в воспитании, социализации и адаптации детей в обществе.

Практика развития семейно-воспитательных форм устройства детей-сирот в Пермском крае значительно расширилась: совершенствуются законодательная база, технологии деятельности служб устройства и сопровождения приемных детей и замещающих семей, получили широкое развитие новые программы помощи детям в трудной жизненной ситуации – патронатное воспитание и семейно-воспитательная группа, обеспечивается научно-методическое сопровождение инновационной деятельности.

Однако, как показывает практика, имеется дефицит служб сопровождения замещающих семей, которые работали бы на разрешение проблем, появившихся уже в процессе воспитания ребенка (в том числе, проблем обучения, школьной дезадаптации и др.).

Официально образовательная организация не выполняет функционал по реализации социальной услуги сопровождения замещающих семей. Эта деятельность нормативно закреплена за организациями для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей и службами сопровождения. Специалисты опираются на нормативные документы (Федеральный закон от 24.06.1999 № 120 «Об основах системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних»; Федеральный закон от 28.12.2013 № 442-ФЗ «Об основах социального обслуживания граждан в Российской Федерации»; Приказ Министерства труда и социальной защиты РФ от 24 ноября 2014 г. № 939н «Об утверждении Примерного порядка предоставления социальных услуг в форме социального обслуживания на дому»; Стандарт предоставления социальных услуг

утвержденных Приказом МСР ПК № СЭД-33-01-03-558 от 04.11.2014, (часто обновляемый документ); Порядок межведомственного взаимодействия по профилактике детского и семейного неблагополучия, утвержденного Постановлением КДН и ЗП Пермского края № 12 от 29.06.2016; Об утверждении новой редакции Порядка межведомственного взаимодействия по профилактике и предупреждению суицидальных попыток и суицидов несовершеннолетних утвержденного Постановлением КДН и ЗП Пермского края № 22 от 31.11.2021; Положение об отделении по сопровождению семей с детьми и др.).

Цель сопровождения замещающих семей – создание комплекса условий, способствующих: удовлетворению изменяющихся потребностей семьи в осуществлении эффективной замещающей семейной заботы; предупреждению неэффективной заботы, препятствующей обеспечению приемного, опекаемого ребенка семейными эмоционально насыщенными безопасными отношениями привязанности; содействию в разрешении кризисов и восстановлении нормального функционирования.

Важнейшая задача – мобилизация, аккумуляция и оптимальная поддержка ресурсов замещающей семьи для полноценного развития приемного ребенка, укрепление ее жизнеспособности.

Технология семейно-ориентированного подхода предполагает этапы сопровождения:

- 1 этап – совместная с семьей оценка факторов риска дезадаптации ребенка в замещающей семье;
- 2 этап – обсуждение целесообразности и принятия решения о необходимости специальных действий, направленных на минимизацию выраженных факторов;
- 3 этап – выбор наиболее актуальных форм работы, составление индивидуального плана работы с семьей;
- 4 этап – реализация индивидуального плана;
- 5 этап – оценка динамики изменений, коррекция индивидуального плана, поддержка семьи.

Согласно Стандарту предоставления социальных услуг [4], утвержденных Приказом МСР ПК № СЭД-33-01-03-558 от 04.11.2014, и основываясь на разных подходах определения сложности урегулирования семейных вопросов у приемных родителей, можно условно выделить различные типы сопровождения: кризисное, активное и стабильное сопровождение.

Под *кризисным (экстренным)* сопровождением определена работа с семьей в случае отказа от ребенка (желание отказа ребенка от семьи); снятие психоэмоционального напряжения, возникшего в результате принятия ребенка в семью, но не в состоянии справиться с поведением ребенка, различные виды насилия, переживания или развода, возникновение противоречий между родителями

и сомнения в отношении своей родительской компетенции, когда семья находится в затяжном конфликте, а также работа с психотравмирующими состояниями переживаемыми всеми членами семьи или одним из них. Цель сопровождения – это предотвращение отказа. Для дальнейшего гармоничного развития всей семьи, а также исходя из интересов ребенка, задачами кризисного сопровождения становятся предотвращение отказа от ребенка и перевод семьи из кризисного сопровождения в активное сопровождение. При неуспешном – прекращается опека и ребенок включается в систему реабилитации, уход из семьи ребенка должен быть без травматических последствий.

Активное сопровождение включает профилактику кризисных ситуаций в семьях с приемными детьми, контроль и создание условий для адаптации ребенка в семье, снятие ощущения родительской несостоятельности, формирование адекватных требований к ребенку (в соответствии с их возрастным развитием), познание своего приемного ребенка. В качестве основной технологии работы с семьей используется социально-психологический патронаж. Цель – выстроить и активизировать систему привязанности между ребенком и семьей. Можно поработать и выстроить непрерывность жизненного пути при помощи «книги жизни», совместная работа над «книгой жизни» поможет сблизить специалиста с ребенком.

Стабильное сопровождение включает оказание стабильной психолого-педагогической помощи, формирующее у замещающих родителей чувства нужности и снятие социального одиночества. А также отслеживание динамики и развития психического состояния ребенка, и функционирования семьи в целом. Стабильное сопровождение предполагает периодическую оценку функционального состояния семьи. Основной целью деятельности на данном уровне является актуализация у приемных детей личностных ресурсов, выход на более высокий уровень личностного функционирования и, как следствие, успешная социализация. К стабильному сопровождению можно отнести следующие категории семей: семьи, самостоятельно справляющиеся со своими проблемами; семьи, «пережившие кризис»; семьи на этапе подросткового кризиса; семьи после активного сопровождения; семьи с сиблингами.

Школа является одним из важнейших социальных институтов, обеспечивающих воспитательный процесс и реальное взаимодействие ребенка, родителей и социума. Поэтому со стороны общеобразовательного учреждения, в котором обучается приемный ребенок, необходимо осуществлять сопровождение замещающей семьи, при этом ориентационной основой должно стать партнерство, которое будет построено на осознанном взаимодействии.

Мы выявили объективно существующие противоречия:

- между потребностью в социально-педагогическом партнерстве замещающей семьи и общеобразовательной организации и недостаточной научной разработанностью теоретических и научно-методических основ решения данной задачи;

- между необходимостью целенаправленного, согласованного объединения воспитательных усилий замещающей семьи и образовательного учреждения и неподготовленностью специалистов ОО к такому взаимодействию;

- объективной потребностью в психолого-педагогическом сопровождении на принципах социально-педагогического партнерства общеобразовательного учреждения с замещающими семьями и неготовностью данных семей обнародования своих затруднений и принятия адекватной помощи со стороны специалистов и педагогов.

Основные трудности приёмных детей в образовательном пространстве осветили Г.Н. Соломатина, Л.В. Суменко, выделив следующие основные проблемы [5]:

1. Неготовность педагогов работать с данной категорией детей, что проявляется в использовании социальных «ярлыков» и «диагнозов» со стороны педагогов и является оправданием их неспособности включения детей, оставшихся без попечения родителей, в школьный образовательный процесс.

2. Отсутствие согласованных действий, а порой и конструктивного общения между учителем, администрацией школы и органами опеки и попечительства.

3. Несогласованность представления о педагогических целях и подходах к детям таких институтов воспитания детей, оставшихся без попечения родителей, как приемная семья, педагогический коллектив, коллектив школьников и др.

Взаимодействие образовательных учреждений и с учреждениями социального обслуживания – один из факторов успешности сопровождения замещающих семей.

Профилактика неблагополучия осуществляется через:

повышение родительской компетентности (развитие родительских навыков, формирование родительской общности, укрепление коммуникаций, расширение социальных контактов, электронный ликбез для нуждающихся);

1) успешную адаптацию в школе (возможности различных коммуникационных платформ в школе и вне, профилактика буллинга, индивидуальные программы);

2) содействие поиску и реализации успешных сфер деятельности;

3) подготовки к самоопределению (профориентация, ориентировка в профессиональных образовательных учреждениях, проектирование маршрута).

Мы считаем, что риск детского и семейного неблагополучия в замещающих семьях будет минимизирован, если наряду с другими социальными институтами и организациями (КДНиЗП, социально-ориентированные НКО, службы сопровождения при ЦПД и СРЦН и т.д.) в образовательной организации будет

реализованы следующие организационно-педагогические условия психолого-педагогического сопровождения замещающих семей на принципах *социально-педагогического партнёрства*:

1) привлечение родителей из замещающих семей к участию в образовательном процессе ОО (в формате семейного клуба) с целью повышения их педагогической компетентности и коррекции детско-родительских отношений;

2) содействие повышению уровня адаптации ребенка к условиям проживания в замещающей семье и обучению в школе; содействие стабилизации психоэмоционального состояния несовершеннолетнего через систему психокоррекционных занятий;

3) повышение уровня компетентности педагогов по взаимодействию с обучающимися и родителями (законными представителями) из замещающих семей, формирование готовности педагогов к работе с данной категорией [3].

Список литературы

1. Захарова Ж.А. Развитие педагогического потенциала замещающей семьи // Экономика образования. – № 1. – 2009. – С. 102-106.

2. Государственное бюджетное учреждение дополнительного образования Пермского края «Центр психолого-педагогического и медико-социального сопровождения» (ГБУДО ПК ЦППМСС) // <http://soscentrpk.ru/>

3. Метлякова Л.А. О системе функционирования Центра помощи детям, оставшимся без попечения родителей, в обеспечении социализации и жизнеустройства воспитанников // Вестник Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета. Серия № 1. Психологические и педагогические науки. 2021. № 2. – С. 244–252.

4. Приказ от 31 октября 2014 г. № СЭД-33-01-03-555 Об утверждении Порядка предоставления социальных услуг в полустационарной форме социального обслуживания (с изменениями на 4 декабря 2020 года) // <https://docs.cntd.ru/document/423966550>.

5. Соломатина Г.Н., Суменко Л.В. Проблемы школьного обучения приемных детей // Вестник КГУ. Педагогика. Психология. Социогенетика. – № 4. – 2016. – С. 310–314.

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОЗИЦИЯ ПЕДАГОГА: ОПЫТ МИНИ-ИССЛЕДОВАНИЯ

Нестерова Елизавета Алексеевна

Пермский государственный национальный исследовательский университет,
e-mail: elizavetka1009@icloud.com

PROFESSIONAL POSITION OF A TEACHER: MINI-RESEARCH EXPERIENCE

Elizaveta A. Nesterova,

Perm State University,
e-mail: elizavetka1009@icloud.com

Аннотация. В данной статье автор проводит исследование на тему профессиональной позиции педагога, собирает информацию из мнений действующих учителей г. Перми и Пермского края, анализирует полученные данные. Выводит итоговые заключения, исходя из полученной информации.

Ключевые слова: профессиональная позиция педагога, учитель, проблема, саморазвитие, мотивация.

Abstract. In this article, the author conducts research on the professional position of a teacher, collects information from the opinions of current teachers in Perm and Perm Krai, analyzes the data obtained. Outputs the final conclusions based on the information received.

Key words: professional position of a teacher, teacher, problem, self-development, motivation.

Профессиональная позиция педагога – это система интеллектуальных, волевых и эмоционально-оценочных отношений к миру, педагогической действительности и педагогической деятельности.[1] При определении своей позиции учителю важно осознавать многие аспекты своей деятельности, а именно: какова мотивация выбора профессии педагога, с какими проблемами чаще всего он сталкивается и какие способы использует для саморазвития. Данное исследование проводилось способом сбора и обработки информации. Для этого учителям разного профиля и стажа было предложено ответить на 3 вопроса:

1. «Почему вы стали учителем?» (вопрос, связанный с мотивацией педагога).
2. «С какими проблемами вы сталкивались во время работы учителем?» (вопрос, связанный с проблемами преподавания).
3. «Какие возможности для саморазвития есть у современных учителей?» (вопрос, связанный со способами саморазвития учителя).

Перед тем как провести опрос преподавателей, было сделано предположение: 1. Учителей мотивируют жизненные обстоятельства 2. Главная проблема – взаимоотношения с родителями и 3. Саморазвитие педагогов происходит чаще всего за счет участия в конкурсах и грантах.

На первый вопрос «Почему вы стали учителем?» ответило 22 учителя. Анализ ответов учителей показан на рис. 1.



Рис. 1. Почему Вы стали учителем?

Как видно на диаграмме, на первом месте стоят жизненные обстоятельства. Под понятием «жизненные обстоятельства» педагоги подразумевали единственную возможность заработка для себя или же особый способ направить куда-либо положительные качества своего характера и научную деятельность, привлекала стабильность. Самый непопулярный вариант ответа – это педагогическая династия. Учителей данной группы ответов мотивирует на выбор профессии связь поколений своей семьи по профессиональной составляющей. Прочитав один из ответов: «Моя прабабушка была учителем, поэтому мне не пришлось долго размышлять над выбором профессии». Если сравнивать по показанным цитатам учителей, то более молодые педагоги мотивируют себя любовью к детям, а более опытные – опираются на жизненные обстоятельства.

Приведем для примера некоторые ответы учителей на вопрос: «Почему вы стали учителем?»

Учитель русского языка и литературы, стаж менее 10-ти лет: «Я с детства об этом мечтала. С 5 класса была влюблена в свою учительницу русского и литературы. Думаю, что мотивация всегда одна – любовь к предмету и к детям».

Учитель русского языка и литературы: «Решила стать учителем, так как было интересно работать с детьми; чувство нужности перевешивало минусы работы».

Учитель химии и биологии, стаж около 20-ти лет: «Выбирала профессию давно, ситуация в стране была шаткой, а педагогика показалась мне тогда стабильной, также тогда мне казалось, что учителю по силам изменить мир к лучшему».

Учитель иностранного языка: «Педагогическое образование выбирал не сам, тогда я был молод, и меня совсем не интересовало высшее образование. Только на последнем курсе, закрывая все задолженности, я смог влюбиться в профессию. Работал в сельской школе учителем иностранных языков. С мальчишками любил копаться в школьном гараже, учил их делать табуретки, разбирались в механизме автомобиля. Можно сказать, я был еще и учителем дополнительного образования».

Педагог-психолог «Система – это стабильность, это единая концепция, а школа – самый передовой организм, который в курсе всех новых тенденций и новаций. В школе ты всегда молод душой и телом, потому что дети – это всегда позитив, что-то прикольное, современное, это наше будущее. Общаясь с ними, ты в курсе всех трендов».

Учитель математики и физики, стаж более 30-ти лет: «У меня два образования – воспитатель и учитель. Из-за здоровья я не смогла иметь своих детей, но хотелось дарить свою любовь. Сначала работала в детском саду, потом в школе преподавала математику в старших классах. Можно сказать, что работа учителем – смысл моей жизни».

Учитель немецкого языка, преподаватель немецкого языка в ПГСХА им. Прянишникова: «Профессия нашла меня сама. Я хотела быть переводчиком немецкого языка, но жизненные обстоятельства привели к работе преподавателя в университете и в школе».

На второй вопрос «С какими проблемами вы сталкивались во время работы учителем?» ответило 14 учителей. Анализ ответов учителей показан на рис. 2.



Рис. 2. С какими проблемами Вы сталкивались во время работы?

Как видно на диаграмме, здесь лидирующим ответом является «взаимоотношения с родителями учеников». Один из опрошенных педагогов аргументиро-

вал это так: «Сейчас происходит смена поколений среди учеников, среди родителей, среди педагогов. Перемены и новшества в образовании. Становится сложнее понимать друг друга».

Как нам кажется, этот аспект в деятельности учителя очень хорошо иллюстрирует – цитата из трудов педагога С. Л. Соловейчика: «Воспитание зависит от трех переменных: взрослые, дети и отношения между ними. Это задача с тремя неизвестными из трех! Математики за нее не взялись бы» [2].

Закрывает диаграмму ответ «плохая подготовка кадров». К сожалению, опытные учителя сталкиваются с плохой профессиональной подготовкой молодых учителей в 1-й год работы в образовании. По предложенным ответам также можно заметить, что преподаватели отмечают плохую оснащенность кабинетов, особенно для занятий гуманитарного профиля.

Приведем для примера некоторые ответы учителей на вопрос: «С какими проблемами вы сталкивались во время работы учителем?»

Учитель начальных классов, стаж менее 10-ти лет: «Отсутствует система наставничества, проблема с дисциплиной в классах, проблема с невосприятием родителями всерьез из-за статуса молодого специалиста. Справлялась сама. Так, как казалось нужным. Методом проб и ошибок. Читала статьи и иные пособия по налаживанию дисциплины».

Учитель истории и обществознания, стаж около 20-ти лет: «Главная проблема сейчас – смена поколений детей и поколений учителей. Нехватка кадров и следовательно, сильная нагрузка. Грядёт демографическая яма. Еще одна проблема – родители. К сожалению, они считают себя специалистами, а учителя ни во что не ставят».

Учитель биологии: «Проблемы с родителями, не всегда доверяют и верят в силы и возможности молодёжи. Нехватка времени, отсутствие современной техники для использования на уроках».

Учитель русского языка и литературы: «Низкая оснащенность кабинета. Все кабинеты русского языка в нашей школе практически ничем не оборудованы. Проблема не решена. Постоянное подтверждение высшей категории. Военных же не понижают в звании? Учителя же вынуждены собирать великое множество подтверждающих документов каждые пять лет. Проблема не решена на уровне государства.

Учитель немецкого языка, стаж более 30-ти лет: «Последние 15 лет – большие проблемы с родителями. Раньше к учителю прислушивались, сейчас же нет. Я стараюсь не конфликтовать, так как это бесполезно».

Учитель химии и биологии: «Несколько лет назад у меня была единственная проблема – невозможность осуществить современные подходы к преподаванию. Мне было тяжело разбираться в компьютере на хорошем уровне. Но ребята мне помогли, научилась».

На третий вопрос «Какие возможности для саморазвития у современных учителей?» ответило 12 учителей. Анализ ответов учителей показан на рис. 3.

Диаграмма 3

Вопрос: «Какие возможности для саморазвития у современных учителей?»

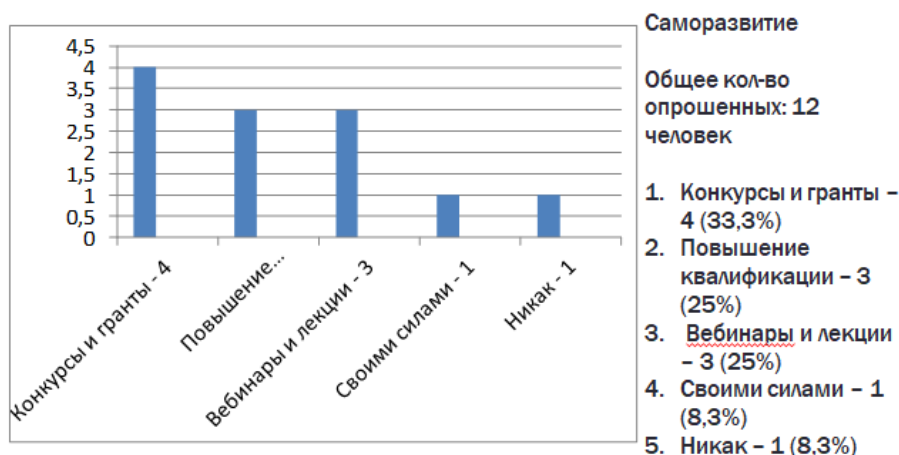


Рис. 3. Какие возможности для саморазвития есть у современных учителей?

Современный педагог – это гармонично развитая, внутренне богатая личность, стремящаяся к духовному, профессиональному, общекультурному и физическому совершенству; умеющий отбирать наиболее эффективные приемы, средства, технологии, формы работы с детьми дошкольного возраста, учитывая индивидуально-личностный подход [3].

По статистике самой большой популярностью в способах саморазвития современных учителей являются конкурсы и гранты. Это всем известные «Учитель года», внутрорегиональные и внутригородские конкурсы. Кроме этого, педагоги разного профиля участвуют в конкурсе «Большая перемена», командных и личных конкурсах от «Академии Просвещения» и др.

Здесь можно отметить такую особенность: в крупных конкурсах чаще всего участвуют молодые учителя или опытные специалисты со стажем более 20-ти лет. Преподаватели же с большим опытом и стажем более 30-40 лет выбирают для себя альтернативу конкурсам: например, повышают навыки работы с компьютером и другими техническими оснащениями кабинета, изучают различные способы подготовки старшеклассников к ЕГЭ и новые способы решения

заданий. Часто учатся у самих учеников – стараются быть на одной волне с молодым поколением.

Приведем для примера некоторые ответы учителей на вопрос: «Какие возможности для саморазвития у современных учителей?»

Учитель начальных классов, стаж менее 10-ти лет: «Для саморазвития можно проходить курсы повышения квалификации или профессиональную переподготовку, но нужно очень внимательно относиться к выбору курсов, так как качество некоторых вызывает много вопросов. Самообучение еще один вариант для саморазвития».

Учитель русского языка и литературы: «Возможностей очень много: курсы повышения квалификации, конкурсное движение, проектная деятельность, грантовые конкурсы. Просто многим лень, поэтому саморазвитием занимаются единицы».

Учитель русского языка и литературы, стаж около 20-ти лет: «Сегодня возможностей много как никогда. Курсы, вебинары. Было бы личное желание педагога. Есть множество командных и личных конкурсов, например, от "Академии Просвещения", первые этапы дистанционные и краевые, затем Москва. Также "Большая перемена" предлагает активности как для детей, так и для учителей, множество дистанционных лекций именно по организации внеурочной деятельности».

Учитель химии и биологии, стаж более 30-ти лет: «Саморазвитие педагога – это в первую очередь его желание. Сейчас очень много бесплатных и платных курсов. Подготовка детей к олимпиадам и ЕГЭ – это уже своего рода саморазвитие, так как каждый год появляются новые правила и задания».

Учитель технологии: «Я уже особо не занимаюсь саморазвитием в силу возраста. Стараюсь просто быть на одной волне с учениками, от них узнаю что-то новое. У молодых учителей каждый день – это получение новых знаний благодаря современным технологиям».

Выводы. По итогам проведенного мини-исследования можно утверждать, что наши предположения относительно мотивации выбора профессии учителей, проблем преподавания и способов саморазвития педагогов, оправдались: главной мотивацией учителей г. Перми и Пермского края являются жизненные обстоятельства, основной проблемой и трудностью в работе – взаимоотношения с родителями, а их главный способ саморазвития – это участие в конкурсах.

Список литературы

1. Тютюкова И.А. Педагогический тезаурус. 2016 – С. 1081–1140. – URL: <http://lib.7480040.ru/images/books/978-5-88923-911-6.pdf>
2. Соловейчик С.Л. Педагогика для всех: Кн. для будущих родителей: [Для ст. возраста] / С. Соловейчик. – М. : Дет. лит., 1987 – С. 3. – URL: <https://www.rulit.me/books/pedagogika-dlya-vseh-read-494217-1.html>
3. Багаева И.Д. Профессионализм педагогической деятельности и основы его формирования у будущего учителя. 2011 – С.338.
4. Мендель Б.Р. Современные проблемы педагогической науки и образования. 2018. – С. 105–106. – URL: https://www.rulit.me/data/programs/resources/pdf/Mandel_Sovremennye-problemy-pedagogicheskoy-nauki-i-obrazovaniya_RuLit_Me_591346.pdf

**ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА КАК УСЛОВИЕ
ВОСПИТАНИЯ У ОБУЧАЮЩИХСЯ «КЛАССОВ РОСГВАРДИИ»
ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ К ЧЕЛОВЕКУ**

Рогожникова Раиса Анатольевна,
доктор педагогических наук, профессор,
Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет,
Пермский военный институт войск национальной гвардии РФ,
e-mail: pvivngrf@mail.ru

Грудинин Виктор Сергеевич,
адъюнкт адъюнктуры (очного и заочного обучения),
Пермский военный институт войск национальной гвардии РФ,
e-mail: pvpwmz@mail.ru

**PEDAGOGICAL SUPPORT AS A CONDITION FOR CULTIVATING
A VALUES-BASED ATTITUDE TOWARDS PEOPLE AMONG
THE STUDENTS OF THE «ROSGVARDIA CLASSES»**

Raisa A. Rogozhnikova,
Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Perm State Humanitarian Pedagogical University,
Perm Military Institute of the National Guard Troops of the Russian Federation,
e-mail: pvivngrf@mail.ru

Viktor S. Grudinin,
Adjunct of the adjunct (full-time and part-time studies) of the Perm Military Institute
of the National Guard of the Russian Federation,
e-mail: pvivngrf@mail.ru

Аннотация. В статье поднимается проблема воспитания у обучающихся «Классов Росгвардии» ценностного отношения к человеку. Процесс формирования личностного образования в данном эксперименте осуществлялся педагогами общеобразовательной школы в партнерстве с военнослужащими. Исследование выявило противоречие между необходимостью воспитания у будущих призывников ценностного отношения к человеку и отсутствием условий, которые способствовали бы его формированию. Анализ научных исследований свидетельствует о том, что педагогическая поддержка, как особая система товарищеских взаимоотношений между обучающимися и их наставниками, является одним из условий эффективности данного процесса, ибо она нацеливает на их саморегуляцию. В этом процессе происходит самоопределение подростка, формируется его мотивация к службе в армии, воспитываются гуманистические установки, побуждающие к взаимодействию и общению на основе признания уникальности личности другого человека. Авторская программа педагогической под-

держки способствовала выявлению у обучающихся «Классов Росгвардии» проблем, возникающих в процессе формирования ценностного отношения к человеку, а также нацелила педагогов и военнослужащих на оказание помощи в их решении.

Ключевые слова: ценностное отношение к человеку, педагогическая поддержка, обучающиеся «Классов Росгвардии», педагоги общеобразовательной школы, военнослужащие, будущий призывник, подростки, воспитание, исследование, принципы педагогической поддержки, методы, формы, технологии образовательного процесса, структура ценностного отношения к человеку (компоненты отношения).

Abstract. The article raises the problem of cultivating a values-based attitude towards people among the students of the 'Rosgvardia Classes'. The process of personal education formation in this experiment was carried out by teachers of a general education school in partnership with military personnel. The study revealed a contradiction between the need to cultivate a values-based attitude towards people among future conscripts and the lack of conditions that would contribute to its formation. Analysis of scientific research indicates that pedagogical support, as a special system of friendly relationships between students and their mentors, is one of the conditions for the effectiveness of this process, as it directs them towards self-regulation. In this process, the teenager's self-determination occurs, their motivation for military service is formed, and humanistic attitudes are fostered that encourage interaction and communication based on recognizing the uniqueness of another person. The author's program of pedagogical support helped to identify the problems that arise in the process of forming a values-based attitude towards people among the students of the 'Rosgvardia Classes' and also directed teachers and military personnel to provide assistance in their resolution.

Keywords: values-based attitude towards people, pedagogical support, students of the 'Rosgvardia Classes', teachers of a general education school, military personnel, future conscript, teenagers, education, study, principles of pedagogical support, methods, forms, educational process technologies, structure of the values-based attitude towards people (components of the attitude).

Сегодня жизнь в гражданском обществе ставит остро вопрос о воспитании у подрастающего поколения ценностного отношения к человеку. Важно признавать и учитывать потребности и права других, развивать толерантное отношение к различиям в образе жизни окружающих людей, а также формировать умения взаимодействовать в социуме. Поэтому в системе образования необходимо создать условия для воспитания данного личностного образования в коллективе подростков.

Особенно важно научить обучающихся «Классов Росгвардии», которым предстоит служба в войсках национальной гвардии. Совместно с учителями общеобразовательной школы эта проблема решалась в сотрудничестве с военнослужащими, что декларируется «Концепцией федеральной системы подготовки граждан Российской Федерации к военной службе на период до 2030 года» № 134-р [1]. Это партнерство не только мотивирует будущих защитников Родины к военной службе, помогает формировать активную гражданскую позицию, но и способствует воспитанию ценностного отношения к человеку у обучающихся. Исследование показало явные противоречия между необходимостью воспитания у будущих военнослужащих данного интегративного личностного

образования и отсутствием условий, которые способствовали бы его формированию в общеобразовательной школе. Многообразие применяемых в исследовании методик позволило изучить состояние сформированности ценностного отношения к человеку у обучающихся «Классов Росгвардии».

Использовались методики, ориентированные на выявление особенностей мотивационного компонента ценностного отношения к человеку, направленности мотивов стремления к успеху, а также на выявление характера познавательного интереса (к себе и другим). Была проведена диагностика содержательного аспекта, эмоционального и поведенческого компонентов ценностного отношения к человеку [2].

На основе выделенных критериев (наличие познавательного интереса: к себе и другим; способность к взаимодействию; эмоциональная сторона отношения; содержательный аспект отношения; поведение) были определены уровни сформированности ценностного отношения к человеку у обучающихся «Классов Росгвардии»: низкий, средний и высокий.

Констатирующий эксперимент выявил показатели, характеризующие низкий уровень отношения. Он проявлялся в эгоистической ориентации, несформированных представлениях о ценностях, пренебрежении к мнению окружающих, нежелании взаимодействовать в коллективе, неадекватной самооценке и оценке товарищей. У обучающихся не было желания формировать у себя качества личности, важные для военной службы. Отсутствовали инициативы в принятии решений.

Анализ научных изысканий позволил нам сделать вывод, что педагогическая поддержка как особая система призвана способствовать эффективности процесса воспитания у обучающихся «Классов Росгвардии» ценностного отношения к человеку.

Педагогическая поддержка обучающегося «Классов Росгвардии» выступает как особая система, призванная способствовать самоопределению подростка. Разработчиком теоретических основ педагогической поддержки является О.С. Газман. По мнению автора, ключевым словом педагогической поддержки является проблема ребенка, которая решается на основе отношений сотрудничества в процессе обучения и воспитания, когда обеспечивается саморазвитие личности.

Данную проблематику развивали Т.В. Анохина, Е.В. Бондаревская, Н.Б. Крылова, Н.Н. Михайлова, С.М. Юсвин и др. Так, Н.Н. Михайлова разработала концептуальные представления о понятии «педагогической поддержки»; Н.Б. Крылова определяет педагогическую поддержку как акт общения, как дружеские отношения между воспитателем и воспитанником, направленные на их совместную творческую деятельность и самореализацию; и т.д.

Анализ различных методолого-теоретических положений позволил выделить принципы педагогической поддержки, которые являются основными положениями в деятельности наставников по отношению к личности обучающегося: принцип принятия подростка как данности; ориентация на ценностные отношения к человеку и между людьми [3]; принцип субъектности; принцип сотрудничества; принцип развития; принцип культуросообразности.

На основе выявленных принципов были выделены основные функции педагогической поддержки: деятельностная, активизирующая, регулирующая.

Для достижения намеченной цели осуществлялась постоянная поддержка у обучающихся «Классов Росгвардии» желания приобщаться к миру человеческих отношений; создавать условия для освоения нового опыта общения; поощрялась активность школьников в формировании ценностных отношений к людям в системах «подросток-подросток», «обучающийся-преподаватель», педагог – группа школьников», «ученик-класс» и т.д.; стимулировалась совместная деятельность, акцентировалось внимание на ценностном отношении к человеку.

Нужно отметить, что для реализации поставленной цели важно было выявить информированность преподавательского состава, а также военнослужащих, которые осуществляли партнерство с обучающимися «Классов Росгвардии» о технологии «педагогической поддержки». Исследование свидетельствовало о том, что большинство (70%) взрослых признавали необходимость в образовательном процессе школы педагогической поддержки, но наблюдались расхождения в мотивах отношений, не всегда осмысливалась сущность процесса педагогической поддержки личности, преподаватели и военнослужащие плохо владеют технологией и не располагают программой педагогической поддержки личности обучающегося «Классов Росгвардии»: 30,5% опрошенных взрослых не видят необходимости вникать в проблемы обучающихся, оказывать им помощь в адаптации к специфике обучения, которая заключается в подготовке обучающихся к службе в армии [4]. Эти данные были учтены при разработке программы формирования у будущих призывников ценностного отношения к человеку.

Педагогическая поддержка осуществлялась на протяжении всего образовательного процесса. В ходе эксперимента мы стремились к тому, чтобы, у обучающихся поведение и деятельность имели осознанный и целенаправленный характер; в мотивах деятельности выражалось ценностное отношение к человеку, а в процессе самореализации она соотносили бы самоактуализацию с подготовкой к армейской службе [5]. В процессе развития когнитивного компонента подростки выявляли сущность гуманных взаимоотношений, осмысливали необходимость подготовки к службе в армии как выполнение долга перед Родиной. В целях развития эмоционального компонента отношения создавался эмоцио-

нальный фон доброжелательности, взаимопонимания и сотрудничества в образовательном процессе. Наставники демонстрировали приветливое, внимательное отношение ко всем обучающимся, проявляли к ним доверие, создавали ситуацию успеха, организовывали диалогическое общение и т.д.

В результате менялись эмоциональные установки школьников, возникала потребность взаимодействовать с людьми на основе нравственных норм. Развивался деятельностный компонент отношения. Формировались привычки подчиняться необходимому и умению регулировать поведение в соответствии «надо». Индивидуальная поддержка осуществлялась с помощью средств, направленных на создание условий для самореализации личности, повышения значимости ее личностного вклада в решение общих задач.

В ходе экспериментальной деятельности в образовательном процессе использовались активные методы, формы и технологии. Проблемный, частично-поисковой и исследовательский методы в процессе обучения способствовали развитию творческого мышления, воспитанию инициативы и самостоятельности. Проблемные лекции, лекции-консультации, наряду с классно-урочной системой обучения, придавали целостность учебному материалу. Семинар как форма обучения прививал навыки самостоятельного поиска и анализа информации. Лабораторно-практические занятия способствовали решению различных прикладных задач. Домашняя самостоятельная работа была связана с самоопределением личности школьника, которая формировала профессиональную самостоятельность и мобильность. Четкое целеполагание, систематизацию и алгоритмизацию приемов обучения обеспечивали педагогические технологии. Желаемые результаты со значительной степенью вероятности гарантировало конструирование технологии предстоящего обучения, результаты которого можно измерить и воспроизвести. Так, например, интерактивные программы позволяли на новом уровне передавать информацию обучаемому и улучшать ее понимание. Компакт-диски, мультимедиа технологии, виртуальная реальность, генеративная технология и т.д. обеспечивали не толь лучшую обучаемость благодаря наглядности представляемой информации, но и создавали условия для реализации дифференцированного подхода к обучению.

В форме осуществлялась воспитательная деятельность, направленная на помощь обучающимся в формировании ценностно-смысловых ориентаций, оказание педагогической поддержки и сопровождение взрослеющего человека в социальном становлении. Для этого применялись инновационные методы воспитания, такие как метод систематического исследования, решения проблем с выходом на социальное проектирование, метод коммуникативно-диалоговой деятельности, метод моделирования и коучинг.

Отношения «ответственной зависимости» успешно формировались в коммунарской методике И.П. Иванова. Волонтерская деятельность, обусловленная необходимостью социальной поддержки и защиты граждан нашей страны, как никакая другая воспитывала ценностное отношение к человеку, сутью которого является чуткость, сострадание и любовь к людям. В диспуте проходило становление убеждений и точек зрения относительно нравственных проблем, которые лежат в основе ценностного отношения к человеку.

Личностно-ориентированные технологии с опорой на природу личностного формирования подростка (технология педагогического воздействия, технология педагогического общения, технология создания ситуации общения, технология оценочной деятельности и др.) характеризуются своей гуманистической сущностью, которая лежит в основе педагогической поддержки растущего человека. Реализация данных технологий в воспитательном процессе способствовала воспитанию у обучающихся субъектности в «Классах Росгвардии», когда личность идет к результату не от внешнего воздействия, а от внутреннего побуждения.

Таким образом, реализованное условие «Педагогическая поддержка» является необходимым в процессе воспитания у обучающихся «Классов Росгвардии» ценностного отношения к человеку, что подтверждено результатами эксперимента. Авторская программа педагогической поддержки обеспечила более высокий уровень развития данного личностного образования у будущих призывников. У подростков формировались гуманистические установки, побуждающие к взаимодействию и общению на основе признания уникальности личности другого человека. Деятельность наставника, основанная на педагогической поддержке, была направлена на выявление у будущих военнослужащих проблем, возникающих в процессе формирования ценностного отношения к человеку, и оказании помощи в их решении.

Список литературы

1. Концепция федеральной системы подготовки граждан Российской Федерации к военной службе на период до 2030 года [электронный ресурс]: утв. распоряжением Правительства Российской Федерации от 03.02.2010 № 134-р (с изм. на 30.10.2021). – URL: <https://docs.cntd.ru/document/902197351/>

2. Яшкова Е.В. Диагностика уровня сформированности у студентов вуза ценностного отношения к человеку/ Высокие технологии в педагогическом процессе: Тр-VII Межд.науч. –практ.конф. – Т.1 – Н.Новгород: Изд-во ВГИПУ, 2006. – с.126-128.

3. Царев И.М. Формирование ценностных ориентаций воспитанников кадетского военного корпуса: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. – В.Новгород, 2020. – 179с.

4. Яковлев Е.В. Педагогическое исследование: содержание и представление результатов: монография/Е.В. Яковлев, Н.О. Яковлева. – Челябинск: Изд-во РБИУ, 2010. – 316с.

5. Симанкова О.С. Педагогические условия воспитания социальной компетентности кадетов: деятельностный подход: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 – М., 2015. – 228с.

4. ОБРАЗОВАНИЕ: КАК ИСПОЛЬЗОВАТЬ ПОТЕНЦИАЛ СЛОЖНОСТИ И НЕСТАБИЛЬНОСТИ МИРА ДЛЯ УСТОЙЧИВОГО РАЗВИТИЯ

ВОЗМОЖНОСТИ ПЛЕНЭРА ДЛЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОГО РАЗВИТИЯ БУДУЩЕГО ХУДОЖНИКА

Батуев Сергей Олегович,
Пермский государственный институт культуры
e-mail: sergey_yug@mail.ru

OPPORTUNITIES FOR THE PROFESSIONAL AND PERSONAL DEVELOPMENT OF THE FUTURE ARTIST

Sergey O. Batuev
Perm State Institute of Culture
e-mail: sergey_yug@mail.ru

Аннотация. В статье анализируются возможности пленэра в процессе подготовки будущего художника. В быстро меняющейся обстановке, связанной с природными явлениями, формируется оперативность действий, быстрая реакция, умение в кратчайшие сроки решать определённые задачи, используя имеющиеся профессиональные навыки (техника рисунка и живописи, композиционного решения.); а также формируется характер. Самостоятельность, *готовность к саморазвитию, творчеству, более глубокое понимание окружающего мира, ценностно-смысловое самоопределение* – все эти личностные характеристики активно развиваются в ходе пленэра. Для успешного формирования будущего художника необходимо обращать внимание и на профессиональную составляющую, и на личностную, их взаимовлияние и развитие, которое происходит во взаимосвязи обозначенных сторон личности. Обучение художника на пленэре – один из вариантов использования потенциала сложности, нестабильности мира для успешного развития современного человека.

Ключевые слова: пленэр, будущий художник, профессионально-личностное развитие, профессионально-личностное развитие будущего художника.

Abstract. The article analyzes the possibilities of plein air in the process of preparing a future artist. In a rapidly changing environment associated with natural phenomena, the efficiency of actions, quick reaction, the ability to solve certain problems in the shortest possible time, using existing professional skills (drawing and painting techniques, compositional solutions.); it also builds character. Independence, readiness for self-development, creativity, a deeper understanding of the world around us, value-semantic self-determination – all these personal characteristics are actively developed during the plein air. For the successful formation of the future artist, it is necessary to pay attention to both the professional component and the personal one, their mutual influence and development, which occurs in the interconnection of the indicated sides of the personality. Education of an

artist in the open air is one of the options for using the potential of complexity, the instability of the world for the successful development of modern man.

Key words: plein air, future artist, professional and personal development, professional and personal development of the future artist.

Пленэр – работа художника на открытом воздухе. Живопись на пленэре занимает одно из ведущих мест мирового художественного наследия.

В образовательной программе пленэр – важный элемент процесса обучения, воспитания и развития творческих способностей, которые в дальнейшем применяются в изобразительной и педагогической деятельности. Обучение живописи на природе под руководством педагога дает прекрасные результаты.

Пленэрные практики всегда запоминаются учащимся не только яркостью впечатлений, но и приобретением опыта работы на воздухе, творческой удовлетворенностью от удачно переданных цветовых и тональных отношений. В основном, в течение учебного года студент находится в определённых рамках, обусловленных конкретной тематикой, жанрами и техникой. Некая свобода пленэра на природе даёт право выбора студентам, начинается мыслительный процесс, проводится анализ вариантов выбора, в ходе которого учитываются не только общепринятые цели и задачи, но личные интересы, эстетический вкус и предпочтения художника.

Как показывает анализ изданий, посвященных исследованию ключевых течений в изобразительном искусстве, педагогических научных работ [2, 6], личного опыта автора, пленэр оказывает влияние как на профессиональное, так и на личностное развитие будущего художника в единстве обозначенных сторон.

В быстро меняющейся обстановке, связанной с природными явлениями, формируется оперативность действий, быстрая реакция, умение в кратчайшие сроки решать определённые задачи, формируется характер. Для успешного и правильного формирования характера художника необходимо обращать внимание и на профессиональную составляющую, и на личностную.

Рассмотрим, в чем *проявляется* (в виде результатов) *каждая* из обозначенных составляющих подготовки художника и как эти составляющие *влияют друг на друга*.

Очевидно, что качество написания картины очень важно. Существуют определенные технологии, которые должен уметь выполнять профессионал, чтобы работы были высокого уровня и были востребованы.

Успешная и плодотворная работа на пленэре будет у тех, у кого есть по крайней мере минимальный багаж знаний, некий инструмент для достижения поставленной цели. Именно эта подготовленность обеспечивает создание комфортной среды для написания этюда. Если в мастерской рабочий процесс изначально

располагается в таких условиях, он защищен от внешних факторов, то на природе все зависит от художника. Пленэр, при всем своём многообразии процессов, влияний не принижает важность работы в мастерской. Творческая работа в мастерской необходима для закрепления опыта и оттачивания мастерства, полученного на пленэре, но и на пленэре важно оттачивать мастерство и закреплять навык, сформированный в мастерской.

Во время пленэра учащиеся выполняют различные задания: зарисовки и этюды растений, птиц, животных, людей, деревьев и трав, разные сюжеты с отражением предметов в естественной среде, запечатление быстро меняющихся погодных условий, зарисовки природы в движении и большое разнообразие состояний природы.

Освещение диктует свой подход в фактурном и цветовом решении этих заданий. Тонкие, пасмурные состояния пейзажа скрадывают и обобщают большое количество деталей. В таких ситуациях мотив наполняется большими обобщенными массами. Данное обобщение требует широкой живописной техники. Выделяются локальные пятна с учетом световоздушной перспективы. Активные тональные пятна преобладают на переднем плане, их задачей становится привлечение внимания зрителя, а более светлые пятна по тону располагаются на среднем и дальнем планах. Благодаря такому расположению и взаимодействию тональных контрастов, на плоскости возникает иллюзия пространства. Художник в своей работе прокладывает путь для глаза зрителя, направляет его путём, который приводит к нужной цели. Зритель видит просторы в плоском предмете.

Естественное солнечное освещение даёт большое количество информации и деталей в изображаемом пейзаже. Это ставит перед художником сложную задачу выявления главного и подчинение этому всех второстепенных деталей и цветовых контрастов.

Кроме этого, для передачи цветовых отношений солнечного дня требуется декоративный подход в решении цветовых отношений в этюде. Колорит основывается на четкости изображения ритмов и взаимодействия основных мотивов пейзажа.

В яркий солнечный день, цветовая палитра природы мгновенно меняется, она мерцает, а для передачи этого состояния локальные пятна уже не подходят. Художнику необходимо искать многообразие оттенков того или иного цвета. При близком рассмотрении отдельных пятен можно увидеть разные оттенки: синие, желтые, охристые, голубые, а при рассмотрении с расстояния все это богатство сливается в определенный цвет, в данном случае в зелёный оттенок.

Живописная составляющая в пленэре важна, но для правильного и более точного использования цвета, необходимо знать как тональные особенности, так и композиционные. Рисунок на пленэре играет так же важную роль. Какой бы

правильной не была цветовая гамма в этюде, без соблюдения форм и пропорций положительного результата не достичь. Именно этим занимается рисунок. Он формирует пропорциональное виденье, восприятие тонального диапазона, особенности передачи формы и контрформы. Рисунок выступает как фундамент, основа или скелет человека.

Кроме рисунка и живописи есть понятие композиционного решения. Осмысленное расположение в определенном формате различных сюжетов предполагает развитие профессионального навыка, основанном на анализе и стремление к правдивой передаче чувств. Идёт поиск баланса между передачей общего состояния и богатой детализацией природы. Фильтрация информационного потока важно для художника, как и само написание этюда. Правильный выбор ракурса, сбалансированное расположение сюжета в формате и осмысленное написание его гарантирует положительный результат. Композиционное решение влияет на общее впечатление, которое вызывает картина или этюд. Случайное расположение очень красиво написанного кусочка природы, не сможет превзойти грамотного композиционного расположения всех фрагментов сюжета. Все эти процессы с учетом индивидуальных особенностей студента направляются и регулируются руководителем пленэра, преподавателем.

Какие личностные характеристики формируются у художника на пленэре?
Во-первых, самостоятельность.

Перед художником постоянно возникают различные вопросы и задачи, которые ему необходимо решать самостоятельно.

В каких-то моментах ему может подсказать педагог, но в большинстве случаев это самостоятельная работа, если это будет не так, то работа на пленэре бесполезна.

На выбор того или иного сюжета влияют множество факторов: поставленные задачи, время года, время суток, природа, погодные условия, эмоциональная составляющая художника, его мнение и отношение. Все эти факторы указывают на необходимость проявления самостоятельности в принятии того или иного решения. Выбор сюжета и наполнение его определённой идеей сугубо личное дело, здесь проявляется индивидуальный подход, такой процесс поджидает художника на каждом шагу. На начальном этапе познания и знакомства с пленэром художнику придётся привыкать к постоянному процессу принятия решений, но в дальнейшем многие процессы будут проходить не заметно для него, это произойдет, когда выработаются привычки и сформируются определенные качества.

Решение различных задач, преодоление реальных трудностей, всё это формирует характер.

Во-вторых, готовность к саморазвитию, творчеству.

Изображение раннего утра, солнечного дня или вечернего состояния требует от художника образного мышления и нахождения максимально приближенных живописных средств, для передачи своего эмоционального отношения к конкретному природному явлению.

Нам понятно, что живописное изображение весеннего, летнего, осеннего пейзажа, а также различных природных состояний, будь это дождь, гроза, туман или радуга, значительно стимулируют творческую деятельность художника по поиску уникальности колорита каждого природного мотива.

Световое освещение в природе постоянно меняется, поэтому художнику необходимо успеть выявить основные цветовые и тоновые контрасты, определяющие колорит изображаемого природного состояния. Все это предполагает активную творческую деятельность художника. Для успешной работы необходима личностная мотивация к конкретной творческой деятельности, что обеспечивает стремление к самостоятельному поиску образного решения пленэрного мотива, концентрацию внимания, устойчивый интерес к выбранной профессии, к саморазвитию и к самосовершенствованию. Все эти наработки, практические составляющие, в дальнейшем позволяют молодым художникам создавать свои композиции, картины, воплощая свои идеи и мысли в жизнь, используя свой практический опыт. Кроме профессионального развития, происходит и личностный рост.

Художник – это творческая профессия и для успешного овладения этой профессией необходим и личностный рост, чтоб человек мог мыслить и придумывать. Работа на пленэре как раз и позволяет развивать оба направления. В мастерской сюжет, предназначенный для написания, располагается в определённой точке, выбор мест угла зрения ограничен, а на природе сюжет окружает художника со всех сторон и выбор мест для написания этюда огромен.

При работе красками на пленэре нужно учитывать воздушную среду, ее влияние на цвет предмета, нужно почувствовать, пережить и осознать это и в итоге изобразить на холсте. Запускается процесс интерпретации, художник находится, благодаря этому, в поиске истины и основной мысли.

В-третьих, более глубокое понимание окружающего мира, ценностно-смысловое самоопределение.

Непосредственное нахождение художника на природе во время занятия, позволяет не только улавливать различные её состояния, но и со временем учиться их предугадывать.

Пленэр проходит в разных местах. Учащиеся много передвигаются, ездят, наблюдают и узнают. Все эти факторы благоприятно влияют на формирование восприятия культурного мира.

Субъективное восприятие окружающего мира неотъемлемая часть формирования художника как личности. Именно понимание среды через призму собственных идей и убеждений формирует особенность в каждом представителе творческой профессии.

Профессиональное и личностное неразрывно связаны в становлении художника, формирование каждой из составляющих определяет развитие другой.

Как отмечалось, на пленере, влияние естественной среды играет важную роль. Перед художником открываются виды и мотивы, для запечатления и передачи которых необходимо не только видеть, но и понимать их. Если в мастерской влияние среды минимально, то на пленэре совсем наоборот. Влияние одного предмета на другой усиливается в естественной среде, освещение и изменения так же влияют на общую картину. Все предметы отражают и рассеивают свет, идёт игра света и рефлексов. На фоне всего этого понятие рефлексов занимает важное место в живописи на пленэре, оно создает дробные и мозаичные картины. Для того чтобы художник смог создать цельную, понятную и наполненную смыслом картину, ему необходимо не только увидеть, но понять и определить, что главное, а что второстепенное. Определить значимые составляющие.

Для более глубокого понимания влияния среды на предмет, на пленэре необходимо решать не только задачи, созданные средой, но и усложнять их самостоятельно. Например, написание одного и того же вида в разное время суток, в разных погодных условиях. Всё это необходимо для поведения анализа и выявления особенностей влияния той или иной среды. Создание этюда в сложном световом потоке так же является важным элементом в понятии пленэр. Источник света всегда играет главную роль при создании определенных образов.

Для того чтобы пленэр был успешным, художнику необходимо учиться анализировать, делать выводы, разрабатывать планы, уметь их реализовывать и вырабатывать умение оперативно реагировать на стремительно меняющуюся ситуацию.

Пленэр стимулирует саморазвитие и формирует характер. Художник должен быть готов ко всему. Прекрасная солнечная погода может смениться на порывистый ветер с дождём, что однозначно будет мешать достижению цели. Назойливые насекомые могут отвлекать от работы над этюдом, неудобная обувь не позволит дойти до нужного пункта, жара, неожиданное желание попить или перекусить может покачнуть решимость в написании понравившегося сюжета. Всё это множество факторов нужно учитывать и готовить себя морально и физически.

Если природные изменения мы не всегда можем предугадать, то техническая оснащённость нужным оборудованием полностью нам подвластна. Выбор

планшета, холста, этюдника, набора красок и кистей сделать не сложно. Подобрать раскладной стул, головной убор, одежду и обувь, запасные художественные материалы и продукты питания можно накануне.

Пленэр сравним с выходом из зоны комфорта. Комфортная среда пребывания, в которой множеством удобств, спокойная атмосфера, не всегда положительно влияющая на продуктивность рабочего процесса, сменяется менее комфортной средой, порой весьма агрессивной, но с большим диапазоном возможностей. Всё это является особенностями работы на пленэре.

Благодаря практической составляющей полученные знания могут быть применены и применяются на практике, а наработанный опыт дополняет и помогает художнику в дальнейшем его профессиональном и личностном развитии.

При изображении растений, животных и других форм, учащийся овладевает линией, локальным пятном, цветом. При быстрых природных изменениях формируется привычка чередовать работу с натуры и по памяти, по представлению и воображению. Благодаря этому приобретает навык выполнения композиционного поиска, визуализация своих идей и мыслей. Работа с богатой цветовой палитрой природы позволяет овладеть техникой масляной и акварельной живописи. Выстраивается некий алгоритм для создания того или иного цвета в определенной среде или состоянии. Совершенствуются приёмы использования цвета в живописи.

Таким образом, учебная практика по живописи на пленэре в соединении с рисунком и композиционной работой, технологично организованная преподавателями как своеобразная антропопрактика [4] способствует гармоничному сочетанию процессов обучения и воспитания, реализации непрерывного художественного образования будущих художников.

Список литературы

1. Григорян И.И. Пейзаж в русской живописи. – М.:ОЛМА-ПРЕСС Образование.2006. – 95 с.

2. Зинченко Н.В. Развитие творческой самостоятельности студентов на пленэрной практике (в работе над пейзажем): автореф.дис. ... канд.пед.наук: 13.00.02. – М. МПГУ, 2008. – 19 с.

3. Луков А. В. Импрессионизм. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/impressionizm/viewer>

4. Косолапова Л.А., Пигарева Н.Г. Освоение педагогических компетенций в контексте готовности педагога к реализации антропопрактик // Тьюторство в открытом образовательном пространстве: педагогическое образование как становящаяся антропопрактика: сб. материалов XIV Международной науч.-

практ. конф. (XXVI Всероссийской науч.-практ. конф.). – М.: ДПК Пресс, 2021. – 350с. – С. 183-190.

5. Мальцева Ф.С. А. К. Саврасов. – Л.: Художник РСФСР, 1984. – 142 с.

6. Семенова М.А. Развитие художественно-творческих способностей студентов художественных факультетов педагогических вузов в процессе занятий акварельной живописью на пленэре: автореф. дис. ... канд. пед. Наук (13.00.02). – Омск, 2006. – 15 с.

ОСОБЕННОСТИ СЕМЕЙНОГО ВОСПИТАНИЯ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ РАЗВИТИЯ ОБЩЕСТВА: СИСТЕМНО-СИНЕРГЕТИЧЕСКИЙ ПОДХОД

Гусельникова Айна Амановна,
Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет,
e-mail: guselnikova_aa@pspu.ru

Санникова Анна Илларионовна,
доктор педагогических наук, профессор,
Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет,
Пермский государственный национальный исследовательский университет
e-mail: sananna1953@yandex.ru

FEATURES OF FAMILY EDUCATION IN MODERN CONDITIONS OF DEVELOPMENT OF SOCIETY: SYSTEMIC SYNERGY APPROACH

Aina A. Guselnikova,
Perm State Humanitarian and Pedagogical University,
e-mail: guselnikova_aa@pspu.ru

Anna I. Sannikova
doctor of pedagogical sciences, professor,
Perm State Humanitarian and Pedagogical University,
Perm State University,
e-mail: sananna1953@yandex.ru

Аннотация. В статье представлены основные характеристики актуальной модели современного устройства мира, а также закономерности их влияния на условия семейного воспитания; рассматриваются особенности семейного воспитания через призму системно-синергетического подхода; результаты исследования адресованы учителям, классным руководителям, специалистам психолого-педагогических служб.

Ключевые слова: семья, VUCA-мир, семейное воспитание, системно-синергетический подход.

Abstract. The article presents the main characteristics of the current model of the modern world order, as well as the patterns of their influence on the conditions of family education; the features of family education are considered through the prism of a system-synergetic approach; the results of the study are addressed to teachers, class teachers, specialists of psychological and pedagogical services.

Key words: family, VUCA-world, family education, system-synergetic approach.

Реалии современного мира диктуют определённые условия и правила функционирования, в следствии, все институциональные системы общества вынуждены претерпевать изменения, поскольку ранее существовавшие, общепринятые модели поведения становятся неэффективными. Так, причиной подобных изменений можно считать сложившуюся современную модель устройства мира – VUCA, т.е. мир, характеристиками которого выступают нестабильность, неопределенность, сложность, неоднозначность. Поэтому, можно наблюдать, как все институциональные системы, стремясь к сохранению, адаптируются к изменяющимся хаотичным условиям современного общества. Институт семьи и брака не является исключением – модель VUCA-мира, т.е. среда неопределенности, стала новой реальностью, которая трансформирует устройство современной семьи и особенности семейного воспитания.

Изучение вопроса понятия, содержания феномена семьи позволило определить, что нет единого общепринятого определения, поскольку данная категория является многогранной в вопросах изучения, что означает необходимость рассмотрения феномена семьи в нескольких ключевых методологических подходах:

1. Функциональный подход (М.С. Мацковский, М.К. Панкратов, А.Г. Харчев, З.Я. Янкова и др.): семья анализируется с точки зрения ее функции.

2. Социологический подход (К. Витек, Э. Гиденс и др.): семья рассматривается как социальный институт в контексте общественной структуры.

3. Аксиологический подход (И.В. Власюк, А.В. Кирьякова, С. Кон, Т.А. Ольховая и др.): семья как ценностная категория.

4. Системно-синергетический подход (Е.В. Антонюк, Ю.Е. Алешина, А.Я. Варга и др.): семья является автономной, самоорганизующейся системой, способна к самоорганизации с альтернативными путями развития.

В рамках нашего исследования ведущим методологическим подходом является системно-синергетический. Причем, следует обратить особое внимание, что можно говорить о системном и синергетическом подходе как о двух самостоятельных методологических подходах, где в системном – речь о семье как о системе, а в синергетическом – рассматривается динамика саморазвития семьи.

Далее рассмотрим подробнее содержание обозначенных подходов.

В основе системного подхода лежит понимание семьи как особой системы, обладающей четкой структурой и характерными свойствами. Внутри системы действуют взаимосвязанные элементы, т.е. члены семьи, обладающие определенными функциональными ролями. Так, элементы системы взаимодействуют друг с другом и внешней средой. Внутри системы могут складываться разные отношения, коалиции, связи и т.д. Источник преобразования системы всегда находится в самой системе [5]. Вся жизнь системы подчинена двум основным

законам: закон гомеостаза (каждая система стремится сохранить своё положение) и закон развития (система стремится реализовать жизненный цикл) [4].

В свою очередь, в понимании синергетического подхода семья – микросоциум со своей неповторимой структурой, своими традициями и связями, принадлежащий к типу самоорганизующихся, саморегулирующихся социальных систем. Основные понятия синергетического подхода: «самоорганизация», «открытость», «нелинейность», «неравновесность», «бифуркация» [1].

Самоорганизация – это процесс или совокупность процессов, происходящих в системе, способствующих поддержанию ее оптимального функционирования, способствующих достраиванию, самовосстановлению и самоизменению данного системного образования.

Открытость – это свойство системы, обусловленное наличием у нее коммуникативных каналов с внешней средой для обмена. Следует отметить, что признание принципа открытости систем в настоящее время особо актуально, поскольку в реалиях VUCA-мира важна способность системы к динамичному обновлению, обеспечивающему устойчивое развитие.

Нелинейность – это наличие у системы множества вариантов развития, в том числе и альтернативных, возможных путей самореализации и способов ответных реакций системы на вызовы извне.

Неравновесность – это качество системы, находящейся вдали от состояния равновесия, при этом стремящейся к равновесию, что выступает одним из условий ее способности к саморазвитию.

Мы согласны с позициями ученых, которые органично объединяют ключевые аспекты каждого из двух обозначенных подходов. Обогащение системного подхода в изучении брака и семьи идеями синергетики смещает фокус внимания исследователей с формальной структуры на динамическую. Взгляд на семью как неравновесную, неустойчивую систему становится более продуктивным в настоящее время, поскольку отражает актуальные принципы устройства современного мира.

Таким образом, в рамках системно-синергетического подхода свойства семейной системы не сводятся только к сумме свойств ее элементов. Изменение любого элемента системы отражается на других ее элементах, и на всей системе в целом. Открытость семейной системы означает признание наличия в ней самой ресурсного потенциала для продуктивного обмена с внешней средой. С системно-синергетической позиции идея нелинейности развития семейной системы предполагает вариативность путей эволюции семьи и темпов ее изменений. Дополнительной характеристикой семьи в рамках системно-синергетического подхода выступает самодостаточность семейной структуры, что обозначает наличие ресурсов внутри каждой семьи для реализации её жизненного пути [1].

Жизненный цикл семьи, по утверждению С.В. Уманского, не только обусловлен внешними явлениями и определен простой последовательностью событий, вызванных причинно-следственными связями, он также связан с возможностью семьи выбирать самостоятельно из множества вариантов свой уникальный путь развития. Таким образом, жизнь семьи включает также случайные, заранее не запрограммированные события, которые имеют возможность кардинально менять жизненный цикл и траекторию движения семейной структуры [2].

Согласно логике системно-синергетического подхода, жизненный цикл семьи включает в себя эволюционные (стабильные) и бифуркационные (кризисные) фазы развития. Бифуркационный период характеризуется непредсказуемостью дальнейшего развития вследствие необходимости смены устоявшегося режима жизни семейной системы. Понятие «точка бифуркации» – точка крайней степени, критическое состояние системы, в которой определяются варианты развития событий, т.е. дальнейшие пути развития системы [3].

В логике системно-синергетического подхода к рассмотрению феномена семьи можно предположить, что, если семья, являясь самодостаточной системой, обладает достаточными ресурсами саморазвития, она, в случае нахождения в точке бифуркации в конкретный период времени, способна к преодолению сложностей в выборе варианта своего дальнейшего развития и путей перехода на новый уровень взаимодействия с социумом. Если семья, находясь в точке бифуркации, не обладает достаточным ресурсом саморазвития, она нуждается во внешней помощи и поддержке для наращивания потенциала в преодолении деструктивных ситуаций, с учетом имеющихся у нее ресурсов, а также при условии принятия членами семьи субъектной позиции, с опорой на ответственность и самостоятельность семьи в преодолении сложившихся затруднений.

Таким образом, семья как открытая система стремится к достижению равновесия через преодоление неравновесных ситуаций. Преодолевая такие ситуации, семья способна выходить на новый уровень развития, обогащается ее ресурсный потенциал и повышаются возможности разрешения последующих неравновесных ситуаций.

Таким образом, многочисленное влияние стихийных, внешних событий на семейную систему определяет особенности современного семейного воспитания, делая процесс воспитания нелинейным, открытым и порою непредсказуемым. Системно-синергетический подход позволяет исследователям осмысливать динамику семейного развития в современных условиях и формулировать продуктивные тактики взаимодействия с семьей, позволяющие проектировать траекторию саморазвития семьи с опорой на имеющийся ресурсный потенциал с целью повышения эффективности процесса семейного воспитания.

Список литературы

1. Варга А.Я. Системная семейная психотерапия. – СПб.: Речь, 2001. – 244с.
2. Уманский С.В. Психологическое консультирование и психотерапия семьи с позиций синергетики. [Электронный ресурс]. – URL: http://teoriapractica.ru/rus/files/arhiv_zhurnala/2015/9/psychology/umansky.pdf.
3. Философия, логика и методология науки [Текст] / В. И. Левин; М-во образования и науки Российской Федерации, Гос. образовательное учреждение высш. проф. образования «Пензенская гос. технологическая акад.». – Пенза: ПГТА, 2010. – 66 с.
4. Черников А.В. Системная семейная терапия: Интегративная модель диагностики. – Изд. 3-е, испр. и доп. М.: Независимая фирма «Класс», 2001. – 208 с. – (Библиотека психологии и психотерапии, вып. 97). [Электронный ресурс]. – URL: <https://aristarh63.ru/wp-content/uploads/2020/08/sistemnaya-semejnaaya-terapiya.pdf>.
5. Эйдемиллер Э. Г., Добряков И. В., Никольская И. М. Семейный диагноз и семейная психотерапия. Учебное пособие для врачей и психологов. Изд. 2-е, испр. и доп. – СПб.: Речь, 2006, 352 с. [Электронный ресурс]. – URL: <https://goo.su/MA39zSy>.

ТЕХНОЛОГИЯ ФОРМИРУЮЩЕГО ОЦЕНИВАНИЯ: ПЕРВЫЙ ОПЫТ ВНЕДРЕНИЯ

Сафронова Наталья Владимировна,

Пермский государственный национальный исследовательский университет,
e-mail: nsafronova775@gmail.com

FORMATIVE ASSESSMENT: AN IMPLEMENTATION EXPERIENCE

Natalya V. Safronova

Perm State University,
e-mail: nsafronova775@gmail.com

Аннотация. Статья посвящена рассмотрению технологии формирующего оценивания. Она рассматривается в статье как относительно новый способ мониторинга обученности и взаимодействия учителя с учащимся на всех этапах урока. Применение технологии формирующего оценивания, по мнению автора, позволяет не только оценить качество изученности учебного материала, но и сформировать положительное отношение ученика к системе оценивания в целом. Это расширяет горизонты применения технологии, вводит ее в ряд воспитательных. Ссылаясь на работы ведущих исследователей этого вопроса, автор статьи описывает этапы и условия реализации технологии, подчеркивает, что для успеха реализации технологии необходима позитивно окрашенная обратная связь. Причем эта обратная связь должна быть своевременной и регулярной.

В качестве примера автор дает подробный разбор урока русского языка в 1 классе с применением технологии формирующего оценивания, показывает важность коллективных форм работы на таком уроке. Кроме того, актуальным является привлечение к работе родителей, которые нуждаются в обязательном информировании о целях и особенностях реализации нового вида оценивания работы их детей.

Ключевые слова: технологии обучения, формирующее оценивание, планирование урока, этапы урока, критериальное оценивание, обратная связь.

Abstract. The paper describes the technology of formative assessment as a method of monitoring learning, teachers and students interaction. This technology helps to evaluate knowledge level and form a positive attitude of the student to the assessment system.

The stages and conditions of the technology are described. It has been found that the success of the technology requires positive feedback. This feedback should be timely and regular.

The author analyses the lesson of the Russian language in the 1st grade with the use of formative assessment technology, shows the importance of collaborative forms of work and establishing contacts with parents.

Keywords: learning technologies, formative assessment, lesson planning, lesson stages, criteria evaluation, feedback.

На сегодняшний день сознание педагогического общества уже приняло новый тип ученика, активного в образовательном процессе, владеющего приемами

самоорганизации, умеющего рефлексировать свои достижения и находить решения для коррекции своего обучения. Учителю же отводится роль фасилитатора, тьютора, посредника в его учебной деятельности, наставника, координатора коллективной учебной деятельности.

Помимо инновационных способов обучения, в образовательный процесс активно внедряются новые педагогические технологии, идет поиск *инструментов оценивания обученности учеников*. Модель обучения (в результате которой будут найдены ответы на вопросы, как учить, как подготовить самостоятельного ученика, который, выйдя в социальное пространство, будет готов самосовершенствоваться, самообучаться, заниматься самовоспитанием и самооценкой своей деятельности) нашла свое отражение в *технологии формирующего оценивания* [3: 9].

Технология формирующего оценивания – новый способ оценивания и взаимодействия учителя с учащимся на всех этапах урока, на каждой стадии изучения новой темы. Применение технологии формирующего оценивания позволяет *не только оценить качество* изученности учебного материала, но *сформировать положительное отношение* к системе оценивания в целом. Важно научить ребенка на стадии обучения в школе этим качествам. Ребенок в процессе обучения в школе должен научиться давать адекватную оценку своим достижениям, при несоответствии результата желаемому ребенок должен уметь найти выход из затруднительной образовательной ситуации. Ребенок, полностью освоивший оценивание, сможет успешно реализоваться не только в обучении, но и в социальном пространстве. Такой ребенок не будет испытывать трудности социализации, трудности с освоением профессии, будет успешен в своей профессиональной деятельности.

Чтобы добиться этого, учитель должен *передать часть своих функций по оцениванию деятельности ученика в его руки*. При этом учитель постоянно поддерживает обратную связь с учеником.

Таким образом, класс становится некой лабораторией, в которой можно исследовать, как происходит учение, и прийти к пониманию того, как можно *влиять на него* через собственное преподавание. Наблюдая за обучением, имея постоянную обратную связь с учениками, учитель может оценить, какие методы и приемы дают наибольший результат обучения, насколько успешно учатся его ученики, и перестроить тактику преподавания, чтобы дети еще более эффективно и усердно учились [3].

В основе технологии, на наш взгляд, *три важных элемента: критерии оценивания, понятная цель урока, постоянная обратная связь*.

1. *Критериальное оценивание* – это процесс, основанный на сравнении учебных достижений обучающихся с четко определенными, коллективно выработанными, заранее известными всем участникам образовательного процесса (обучающимся, администрации школы, родителям, законным представителям и

т.д.) критериями, соответствующими целям и содержанию образования, способствующими формированию учебно- познавательной компетентности обучающихся.

Все виды оценивания предполагают использование тщательно разработанных критериев для организации оценивания работ/работы обучающихся. Оценивание с использованием критериев позволяет сделать данный процесс прозрачным и понятным всем участникам образовательного процесса. Критерии способствуют объективации оценивания [5].

Основой для разработки критериев оценки учебных достижений обучающихся являются *учебные цели*. Критерии могут быть разработаны учителем самостоятельно или с участием обучающихся. Совместная разработка критериев (учитель – обучающийся) позволяет сформировать у последних позитивное отношение к оцениванию и повысить их ответственность за достижение результата. При разработке критериев оценки важно всегда помнить о целях и содержании урока [1].

2. *Цель урока*. Целеполагание является неотъемлемой частью оценивания. Оно помогает определять приоритеты, принимать решения и реализовывать то, что планировалось. Чем четче сформулированы цели, тем эффективнее и точнее будет оценивание. Цели урока должны быть конкретными и измеряемыми.

Например, *традиционная цель* урока: познакомить учащихся с условными обозначениями на картах. Эта же цель *при формирующем оценивании* звучит так: в ходе урока ученики смогут читать карту и распознавать условные обозначения на карте. Вторая формулировка цели дает учащимся полное представление о том, чему они должны научиться на уроке, какой получат результат. Если же цель понятна и доступна для учащихся, то и при оценивании своих результатов не возникнет трудностей.

3. Для понимания учителем, каждый ли ребенок смог достичь поставленной цели, необходима постоянная *обратная связь с учениками*.

Обратная связь – процесс сообщения учителем и получения от учеников комментариев о конкретных действиях, ситуациях, спорных вопросах, которые ведут к достижению цели. Обратная связь дает представление учителю о том, как идет процесс обучения, информирует о достижениях и пробелах обучающегося. Обратная связь должна осуществляться в атмосфере взаимоуважения и доброжелательности, предоставлять время для того, чтобы обучающиеся дали верный ответ, исправили ошибки или сменили направление мышления и деятельности [4].

Обратная связь должна быть позитивной, но это не означает, что учащиеся не должны знать о недостатках выполненной работы.

Давать обратную связь – значит, объяснять обучающимся, что именно они делают правильно и неправильно. Однако, фокус обратной связи должен основываться существенным образом на том, что ученики делают верно. Наиболее

продуктивна та обратная связь для обучения, когда ученикам дается пример и объяснение того, что было правильным, и что не правильным в их работе. Примером может служить «сэндвич»: *Комплимент, пожелание, комплимент* [5].

Чтобы обратная связь была позитивной, она должна быть *двухсторонней*; обратная связь указывает на сильные стороны ученика и дает рекомендации по улучшению слабых сторон, *своевременной и регулярной*.

В качестве иллюстрации рассмотрим организацию работы на уроке русского языка в 1 классе. Тема урока: парные по глухости-звонкости согласные в слабой позиции.

Учитель для себя ставит цель: научить различать парные по глухости-звонкости согласные, дать первоначальное представление об орфограмме. *Для учеников ставится следующая цель*: в ходе урока я научусь подбирать проверочные слова разными способами к парной согласной в слабой позиции.

Учитель в ходе урока предоставляет задания учащимся по изучаемой теме. Ученики определяют, что в некоторых словах слышится один звук, а при письме обозначается не той буквой. На этом этапе ученики фиксируют проблему, определяют «опасное» место в словах. На предложение учителя изменить слова по образцу, приходят к выводу, что «опасные» согласные можно проверить. Учителем предлагаются несколько способов проверки. Начиная с этапа первичного закрепления нужно применять обратную связь. Для этого в начальных классах используются цветные карандаши и смайлики (рис 1).

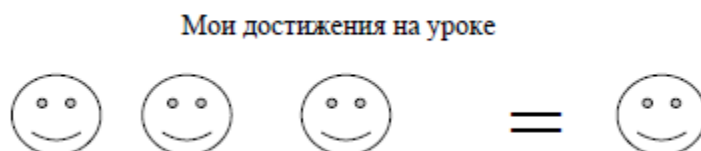


Рис. 1. Эмоциональная самооценка учеником собственной работы на уроке

После выполнения карточки, в которой ученики должны соединить звуковую схему со словом (например, [зуп] – зуб), учащиеся проверяют свою работу по эталону и *оценивают себя*. Если справился без ошибок – первый смайлик раскрашивают в зеленый цвет, при наличии 1-2 ошибок – в желтый, более двух ошибок – в красный. По аналогии выполняют два следующих задания по подбору проверочных слов несколькими способами: один – много (зуб [п] – зубы), большой – маленький (хлеб [п] – хлебушек). После каждой карточки оценивают себя по эталону. В конце урока дети раскрашивают итоговый смайлик (правила раскрашивания итогового смайлика обсуждаются заранее).

В результате урока учитель может оценить, как усвоен материал учениками, и спланировать дальнейшее обучение: остановится на этой теме еще или

перейти к следующей теме. Ученики могут оценить, достигнута ли цель, справился ли он. В начальных классах есть проблемы с завышенной или заниженной самооценкой, учитель обращает на это внимание и корректирует самооценку ученика, спокойно и доброжелательно поясняя, почему он не согласен с самооценкой ученика.

Другой пример организации работы на уроке с применением технологии формирующего оценивания – это работа в команде. Класс делится на команды по 5-6 человек. Обсуждаются правила работы в команде. После постановки цели урока, учащимся выдается маршрутный лист с подробной инструкцией выполнения задания. Ученики самостоятельно распределяют между собой обязанности и приступают к выполнению заданий. Обычно результатом работы группы является некий продукт, который они представляют перед классом. После выполнения работы, *каждый участник команды оценивает свой вклад в коллективную работу* и работу группы как единого механизма (рис.2).

В современном образовании, в преподавании и обучении оценивание представляет одну из актуальных, сложных и одновременно интересных для педагогов тем. Учителя находятся в постоянном поиске ответа на вопрос, как организовать процесс обучения и преподавания таким образом, чтобы знание и владение компетенциями оказывали действенную помощь в достижении целей обучения. Технология формирующего оценивания может быть одним из ответов на данный вопрос.

Лист самооценки работы группы

| | да | нет |
|---|----|-----|
| 1. Группа работала дружно | | |
| 2. Мы быстро и без споров распределили обязанности в группе | | |
| 3. Мы сразу поняли, как нужно выполнить задание. | | |
| 4. Мы не отвлекались от основной работы. | | |
| 5. Мы очень хотели успешно выполнить задание. | | |
| 6. Мы внимательно слушали и помогали друг другу. | | |
| 7. Наша группа успешно выполнила работу. | | |

Лист самооценки работы в группе

| | да | нет |
|---|----|-----|
| 1. Я был активен в группе. | | |
| 2. Я сразу понял, как нужно выполнить задание. | | |
| 3. Я предложил несколько вариантов выполнения работы | | |
| 4. Я не отвлекался от основной работы. | | |
| 5. Я очень хотел успешно выполнить задание. | | |
| 6. Я внимательно слушал, какие идеи предлагают другие участники группы. | | |
| 7. Я очень хотел чтобы наша группа выполнила работу правильно, оригинально | | |

Рис. 2. Листы самооценки работы каждого участника и группы в целом

Завершая статью, отметим, что применение формирующего оценивания предполагает привлечение к работе родителей. В процессе работы с родителями необходимо проводить разъяснительные беседы по поводу изменений в системе оценивания, так как знания родителей основаны на предыдущем собственном школьном опыте, который не дает им информации о формирующем оценивании. Было бы особенно полезно показать родителям примеры формирующего оценивания в рамках открытых уроков.

Список литературы

1. Данилов Д.Д., Серова Ж.И. Экспериментальная модель контроля и оценивания в Образовательной системе «Школа 2100» // Начальная школа. Плюс до и после, 2004, №4.
2. Оценивание в начальной школе – URL: http://www.standards.dfes.gov.uk/primary/publications/learning_and_teaching/1041163/ (дата обращения 15.10.2022).
3. Пинская М.А. Формирующее оценивание: оценивание в классе: учеб. Пособие. – М.: Логос, 2010. – 264 с.
4. Романов Ю.В. Система оценивания: опыт осмысления и использования – URL: <http://schools.techno.ru/ms45/win/history/krit8-9.html> (дата обращения 12.10.2022).
5. Фролова Л.А. О методической подготовке в области контроля и оценки знаний по русскому языку // Начальная школа. Плюс до и после. № 1. 2003.

**КАЧЕСТВО ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ
В ОБЛАСТИ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ДИЗАЙНА
НА ОСНОВЕ КОНЦЕПЦИИ «ДИАЛОГ КУЛЬТУР»
КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА**

У Мяннь

Пермский государственный национальный исследовательский университет
e-mail: 18270858701@163.com

**QUALITY OF TRAINING OF SPECIALISTS
IN THE FIELD OF ARTISTIC DESIGN
BASED ON THE CONCEPT OF «DIALOGUE OF CULTURES»
AS A PEDAGOGICAL PROBLEM**

U Mian

Perm State University,
e-mail: 18270858701@163.com

Аннотация. В статье обосновывается необходимость повышения качества подготовки специалистов в области художественного дизайна в Китае и России. Проанализированы пути повышения качества дизайн-образования, описанные в работах российских исследователей. Предлагается обратить внимание на содержательный аспект педагогического процесса в аспекте подготовки современного дизайнера, поскольку знакомство с иными культурами способно стимулировать процесс порождения новых идей, осмысления актуальных дизайнерских решений, построенных на «совмещении несовместимого».

Делается вывод о разработанности педагогической технологии «Диалог культур», методических рекомендаций на примере литературы, музыки, но, при этом, об отсутствии методических разработок реализации данной концепции на примере учебных дисциплин, связанных с искусством и дизайном. Обоснована цель педагогического исследования: выявить, теоретически обосновать и экспериментально проверить педагогические условия, обеспечивающие повышение качества подготовки специалистов в области художественного дизайна на основе концепции «диалог культур».

Ключевые слова: подготовка специалистов в области художественного дизайна, качество подготовки специалистов в области художественного дизайна концепции «диалог культур».

Abstract. The article substantiates the need to improve the quality of training in the field of artistic design in China and Russia. The ways of improving the quality of design education, described in the works of Russian researchers, are analyzed. It is proposed to pay attention to the content aspect of the pedagogical process in terms of training a modern designer, since acquaintance with other cultures can stimulate the process of generating new ideas, understanding current design solutions built on the «combination of the incompatible».

The conclusion is made about the development of the pedagogical technology «Dialogue of Cultures», methodological recommendations on the example of literature, music, but, at the same time, about the lack of methodological developments for the implementation of this concept on the example of academic disciplines related to art and design. The purpose of pedagogical research is

substantiated: to identify, theoretically substantiate and experimentally test the pedagogical conditions that ensure the improvement of the quality of training of specialists in the field of art design based on the concept of «dialogue of cultures».

Keywords: training of specialists in the field of art design, quality of training of specialists in the field of art design of the concept of «dialogue of cultures».

В центре внимания в нашем исследовании находится процесс обучения китайских студентов академической живописи в российских и китайских вузах в условиях взаимодействия культур и российско-китайского сотрудничества, взаимообогащения учебных программ и методик обучения, организуемый с учетом традиций национального искусства и систем художественно-педагогического образования России и Китая.

Качество подготовки специалистов в области художественного дизайна объединяет три составляющие: качество условий, качество процесса и качество результата подготовки.

Качество результата соотносится с готовностью дизайнера к творческому поиску, к инновациям и синтезу, к созданию *востребованного* продукта, обладающего новизной.

Качество условий объединяет характеристики материальной (в том числе – визуальной) и информационной среды, методическую и кадровую готовность учреждения к реализации инновационных идей. Анализ публикаций показывает, что исследователи связывают повышение качества дизайн-образования с потенциалом внедрения *междисциплинарного подхода*, что обеспечивает «комбинирование дизайнером новейших теоретических и практических достижений науки в данной области, владение знаниями о передовых технологиях и материалах, принципах и методах научно-технических исследований» [1, с.2], с внедрением интерактивных технологий обучения, проектного обучения и компьютерных технологий [6].

Доказывается результативность для формирования компетентности дизайнера таких технологий как контекстное обучение, предполагающее моделирование профессиональной деятельности (связанное с реальными проблемами проектное обучение), практический метод, проблемно-ориентированные технологии, развивающие проблемно-ориентированные технологии, ориентированные на самостоятельный поиск и формулировку проблемы в решении творческой задачи (как вариант проблемного обучения); метод аналогий (проблемное обучение), а также кейс-, дискуссионные, игровые технологии [2, 3].

Исследователи отмечают, что «одним из важнейших направлений современного дизайн-образования должен стать поиск возможностей стимулирования таких условий и методов, с помощью которых осуществляется *процесс порождения смысла, смыслотворчества*. ... В обучении все должно быть пронизано

стремлением к красоте: преподаватель подвигает студентов чувствовать, понимать, ценить, и что самое главное: *творить прекрасное*» [8, с.4].

Вместе с тем, представляется важным обратить внимание на содержательный аспект педагогического процесса в аспекте подготовки современного дизайнера. Знакомство с иными культурами способно стимулировать процесс порождения новых идей, осмысления актуальных дизайнерских решений на совмещении несовместимого.

Качество образовательного процесса, на наш взгляд, может определяться систематичностью и последовательностью реализации концепции диалога культур при подготовке *специалистов в области художественного дизайна*.

Диалог культур – это философская и педагогическая концепция, а также – педагогическая технология, основанная на взаимодействии, влиянии, проникновении или отталкивании разных исторических или современных культур. Идея диалога культур с философской точки зрения рассматривается в трудах В.С. Библера [5].

Диалог культур можно, безусловно, рассматривать в качестве базы межкультурной коммуникации. Также он выступает «в роли важного педагогического ресурса, который позволяет эффективно формировать позитивные поликультурные ценности личности» [4, с.1].

В условиях «диалога культур» концептуально значимы идеи: 1) диалогичности, как характеристики личности; 2) полифоничности картины мира; 3) создание целостной картины мира на основе его культурного разнообразия; 4) осознания связи современной культуры с культурами прошлого.

С точки зрения технологичности обучения в контексте «диалога культур» предлагается использовать следующие специфические педагогические приемы [7, с. 4–5]:

- создание ситуаций диалога между культурными текстами при помощи поиска базовых знаний и представлений, имеющегося опыта учащихся; продумывание потенциальных «точек» будущего диалога;
- создание «точек удивления» на основе отдельных фактов, чисел, феноменов, событий);
- создание игры, стимулирование полета фантазии, порождения креативных идей в связи с «точками удивления»;
- рефлексия.

Возникает вопрос: каковы педагогические условия, обеспечивающие повышение качества подготовки специалистов в области художественного дизайна на основе концепции «диалог культур»?

Актуальность нашего исследования определена следующими противоречиями.

1. Между необходимостью повышения качества подготовки специалистов в области художественного дизайна в Китае и России и недостаточным вниманием к потенциалу концепции «диалога культур».

2. Между достаточной теоретической разработанностью концепции «диалога культур» на примере обучения в средней школе и отсутствием научных исследований по этой теме в контексте профессиональной подготовки в области искусства и дизайна.

3. Разработанностью педагогической технологии «Диалога культур», методических рекомендаций на примере литературы, музыки, но отсутствием методических разработок реализации данной концепции на примере учебных дисциплин, связанных с искусством и дизайном.

Цель исследования: выявить, теоретически обосновать и экспериментально проверить *педагогические условия, обеспечивающие повышение качества подготовки специалистов в области художественного дизайна на основе концепции «диалог культур»*.

Научная новизна исследования будет заключаться в том, что впервые 1) будет научно обоснована возможность организации процесса подготовки специалистов в области художественного дизайна на основе концепции «диалог культур» и 2) экспериментально проверены *педагогические условия, обеспечивающие повышение качества подготовки специалистов в области художественного дизайна на основе концепции «диалог культур»*.

Список литературы

1. Алексеева И.В. Некоторые особенности междисциплинарной подготовки будущих дизайнеров // Общество: социология, психология, педагогика. 2016. № 8. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/nekotorye-osobennosti-mezhdistsiplinarnoy-podgotovki-buduschih-dizaynerov> (дата обращения: 10.12.2022)

2. Алексеева И.В., Паллотта В.И. Развитие проектного мышления бакалавров дизайна как средство формирования профессиональных компетенций // Научный журнал КубГАУ. 2017. № 133. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-proektnogo-myshleniya-bakalavrov-dizayna-kak-sredstvo-formirovaniya-professionalnyh-kompetentsiy-1> (дата обращения: 10.12.2022).

3. Амчиславская Е.Ю. Инновационные технологии в обучении студентов-дизайнеров // Мир науки, культуры, образования. 2020. № 4 (83). – С. 143-145. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/innovatsionnye-tehnologii-v-obuchenii-studentov-dizaynerov> (дата обращения: 15.12.2022).

4. Апанасенко О.М., Косолапова Л.А. Диалог культур как смыслообразующий компонент поликультурного образования // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3: Педагогика и психология. 2020. № 3 (263). С. 15–21.

5. Библер В.С. Школа «диалога культур» // Советская педагогика. – 1989. №2.

6. Капунова М.И. Роль и влияние инновационных технологий в повышении качества дизайн-образования // Проблемы современного педагогического образования. – 2018. № 60 (2). – С. 175–178.

7. Хуторской А.В. Школа диалога культур. [Электронный ресурс] // Вестник Института образования человека. – 2014. – № 1. – 12с. – URL: <https://eidos-institute.ru/journal/2014/100/Eidos-Vestnik2014-120-Khutorskoy.pdf> (дата обращения: 10.12.2022)

8. Чаликова Д. Инновационные процессы подготовки дизайнеров в системе университетского образования URL: <https://pandia.ru/text/77/287/39869.php> (дата обращения: 10.12.2022).

5. ОБРАЗОВАНИЕ: РЕСУРСЫ ОБНОВЛЕНИЯ В СЛОЖНОМ НЕСТАБИЛЬНОМ МИРЕ

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ИЗУЧЕНИЮ ФЕНОМЕНА ГЕЙМИФИКАЦИИ В ОБРАЗОВАНИИ

Андреева Элла Васильевна,
кандидат педагогических наук, доцент,
Пермский государственный национальный исследовательский университет,
e-mail: ella.andreeva.2020@mail.ru

THEORETICAL APPROACHES TO STUDYING THE PHENOMENON OF GAMIFICATION IN EDUCATION

Ella V. Andreeva,
Associate Professor, Department of Pedagogy,
Perm State University,
e-mail: ella.andreeva.2020@mail.ru

Аннотация. В данной статье автор рассматривает исследования, посвященные геймификации; раскрывает понятие геймификации, причины ее появления; пытается разобраться в том, старое это понятие или новое; описывает существующие модели геймификации и показывает, как они используются в образовании

Ключевые слова: геймификация в образовании, критика геймификации. модели геймификации.

Abstract. In this article, the author considers research on gamification; reveals the concept of gamification, the reasons for its appearance; trying to figure out whether this concept is old or new; describes existing gamification models and shows how they are used in education.

Key words: gamification in education, criticism of gamification. gamification models.

В современных исследованиях, посвященных геймификации в образовании, нет однозначного отношения к этому явлению. Чтобы выработать такое отношение, будет предпринята попытка ответить на следующие вопросы:

- Что такое геймификация? Каковы причины появления этого понятия?
- «Любая вещь амбивалентна» – справедливо ли это утверждение по отношению к геймификации? Существует ли критика проекта геймификации?
- Правомерно ли говорить о геймификации как о новом явлении в образовании? Старое ли это явление, обозначенное лишь новым словом, или это принципиально новое явление и понятие о нем?

– Какие модели геймификации описаны в литературе? Как они используются в образовательном процессе? Как еще можно геймифицировать образовательный процесс?

В процессе развития информационного общества, внедрения информационных технологий в образовании ослабевает влияние традиционных подходов, основанных на трансляции знаний из печатных (бумажных) источников, и появляются новые, основанные на использовании электронных носителей информации. В числе таких новых моделей обучения важное место занимает «геймификация» (от англ. gamification – использование игровых механик и элементов в неигровом контексте).

Известно, что термин геймификация впервые был использован в 2002 г. американским программистом Ником Пеллингем (Nik Pelling), к 2010 г. получил широкое распространение, а сегодня используется в пяти сферах человеческой деятельности: управление персоналом, контроль, образование, личностный рост, взаимодействие с клиентами [2].

Крупные мировые бренды (Volkswagen, Nike) вовлекают своих клиентов в игры, чтобы стимулировать продажи своей продукции. Геймеры подключаются к решению глобальных проблем (голод, мировые конфликты, изменение климата и пр.). Учителя с помощью аватаров воинов и целителей повышают мотивацию учеников изучать химию, биологию, литературу и другие предметы. Использование механики компьютерных игр для вовлечения аудитории в разнообразную деятельность сегодня становится трендом. Появилась даже специализированная Wiki-энциклопедия, посвященная исключительно вопросам геймификации [4].

Несмотря на такое широкое и повсеместное распространение геймификации, вопрос о явных и скрытых целях этого явления продолжает оставаться дискуссионным. Оптимисты утверждают, что для геймеров игра – единственный способ «сделать невыносимую реальность пригодной для жизни», «остаться в реальности и выжить в ней». Пессимисты считают, что геймификация – «брехня», которую выдумали менеджеры и маркетологи, чтобы использовать компьютерные игры в своих корыстных целях» для поддержания капитализма и общества потребления. [5].

К сожалению, единого устоявшегося определения термина пока не существует. Однако предпринимаются попытки разобраться в терминологической неопределенности и выделить мотивационный потенциал определяемого явления: «механики, используемые в компьютерных играх, примененные к любому другому неигровому виду деятельности, во-первых, усиливают мотивацию субъекта, во-вторых, продлевают приверженность к решению поставленной задаче, а

также увеличивается время приверженности этой задаче. Сама же процедура геймификации состоит из комплекса мер, которые могут применяться как в полном объеме, так и частично» [4, с.62].

Что касается использования игр в образовании, то здесь мнения разделились. Одни считают, что игра как средство обучения и развития учащихся используется уже не одну сотню лет, т.е. процесс обучения давно геймифицирован, и нового здесь, кроме слова «геймификация», ничего нет: «геймификация – это когда игровые правила используют для достижения реальных целей. Другими словами, за счет игры вы делаете скучные задания интересными, избегаемое – желанным, а сложное – простым. Образование уже отчасти геймифицировано. В школе ученик правильно выполнил упражнение на уроке – получил хорошую оценку. Допустил ряд ошибок – заработал плохую. В конце каждого учебного года – level up и переход на другой «уровень». Портреты лучших «геймеров» гордо смотрят с доски почета. Зачем останавливаться на достигнутом? Ведь любой урок можно превратить в игру и устроить настоящий фейерверк!» [3].

Другое мнение гласит: геймификация представляет собой новый способ организации обучения и отличается от других игровых практик (ролевых, деловых игр и т.д.) неимитационным характером активности: при сохранении содержания образования, геймификация кардинально трансформирует способ организации этой деятельности и сопровождает весь образовательный цикл (4). Авторы настаивают: у геймификации с игрой много общего: 1) понятная, достижимая и желанная цель, 2) правила достижения этой цели, 3) пошаговая структура достижения цели. Однако игра переносит действие в вымышленную реальность, тогда как геймификация оставляет нас в реальном мире. Исключение составляет деловая игра, которая работает с реальными ситуациями, но она не представляет собой целостный образовательный процесс, поскольку она – только его элемент.

Если бы мы попытались просеять через сито этих двух подходов(1-й: геймификация равна игре; 2-й: геймификация не равна игре), то мы бы обнаружили тяготение авторов, пишущих на тему геймификации в образовании, к первому подходу.

Следующий момент: как можно геймифицировать образовательный процесс, не меняя его содержания. Здесь на помощь приходит аналитический обзор существующих моделей геймификации, предпринятый [1]. Авторы предлагают для анализа пять моделей геймификации.

Модель геймификации PBL (от англ. points, badges, leaderboards) является базовой моделью геймификации. Она представляет собой комплект из трех самых распространенных механик: очки, значки и таблицы лидеров. Очки – это механизм обратной связи, который в режиме реального времени показывает прогресс игрока. Значки – это визуализация достижений игрока. Таблица лидеров –

это рейтинги игроков по различным критериям (уровень, количество достижений и т.д.).

Каждая из названных механик уже используется в образовании – по отдельности или вместе. Так, например, балльно-рейтинговая система (далее – БРС), пришедшая в систему некоторых вузов нашей страны, базируется на получении студентами очков в виде баллов за определенный промежуток времени (семестр). Эти баллы суммируются по изучаемым дисциплинам и годам обучения, на основе чего в конце каждого года студенты занимают определенное место в рейтинге, от которого зависит их материальное вознаграждение (стипендия). Как видим, здесь присутствуют очки и таблица лидеров. Значки предстают в виде сертификатов, кубков, грамот. Доски почета также используются.

Еще один пример. В некоторых школах современной России существует соревнование между классами под названием «Классный класс» наподобие соревнования в советской школе. Классы соревнуются между собой по определенным критериям, набирают очки, каждую четверть и каждый год определяется рейтинг класса. Класс-победитель награждается грамотой (переходящим кубком) и поездкой по краю или стране.

Модель геймификации К.Вербаха и Д.Хантера. К.Вербах и Д.Хантер в книге «Вовлекай и властвуй. Игровое мышление на службе бизнеса» предлагают говорить о трех видах геймификации: внутренней (направленной на отношения между работниками внутри предприятия), внешней (направленной на отношения между предприятием и клиентами) и геймификации, меняющей поведение и формирующей новые привычки (здоровый образ жизни, правильное питание и пр.).

Авторы предлагают разрабатывать проект геймификации в бизнесе, опираясь на 6 шагов: определение целей, описание желательного поведения, описание игроков (изучение внутренней и внешней мотивации); разработка циклов активности; не забывать о развлечении; использование подходящих инструментов [1, с. 120].

Пример внутренней геймификации, которая преследует цель повысить офисную активность у digital-специалистов [6]:

- фото для Инстаграм – 1 балл;
- заметка на стороннюю тему – 2 балла;
- ответ на запрос в виде комментария – 3 балла;
- статья в корпоративный блог – 4 балла;
- серьезный аналитический материал – 5 баллов.

В конце месяца – подведение итогов. Награды: золотой призер – 1 день можно работать дома + пицца или суши; серебряный – обед в любом ресторане рядом с офисом; бронзовый – дополнительный выходной.

Пример внешней геймификации: газета сформировала сообщество на сайте, превратив пассивных читателей в заинтересованных пользователей с помощью системы бейджей за информативные комментарии к статьям на их сайте.

Пример геймификации, меняющей поведение, – приложение Nike, которое позволяет отслеживать, сколько км человек пробежал, с возможностью опубликовать результаты в социальных сетях.

Как показал анализ изученных примеров, в основе модели К. Вербаха и Д. Хантера также лежат 3 самые распространенные механики: очки, значки, таблица лидеров. Они также либо используются все вместе, либо по отдельности. Заслугой названных авторов является классификация и четкая, пошаговая структура процесса геймификации.

Модель геймификации Ю-Кай-Чоу представляет собой Октализ (англ. *Octalysis* образовано от *octagon* – восьмигранник и *analysis* – анализ), основанный на восьми потребностях людей. Автор предлагает сфокусироваться на учете интересов человека («human-focused design») вместо традиционного функционально ориентированного дизайна («function-focused design»).

Согласно Ю-Кай-Чоу, можно выделить восемь основных движущих сил мотивации человека [1]:

1. Потребность в ощущении собственной важности, когда человек верит, что он делает что-то значительное.
2. Потребность в развитии своих навыков, достижению успеха и мастерства и преодолению трудностей.
3. Потребность в развитии творческих способностей, в создании чего-то нового и комбинировании уже существующего.
4. Потребность в обладании и контроле, стремление увеличить и улучшить то, чем владеет человек.
5. Потребность в социальных связях и влиянии на других людей (менторство, социальное одобрение, соревнование и даже зависть).
6. Желание получить что-то эксклюзивное, когда человек не может что-то получить прямо сейчас.
7. Любознательность и непредсказуемость, потому что ты не знаешь, что произойдет дальше.
8. Стремление избегать негативных последствий и потерь.

Названные потребности подразделяются на левополушарные (логика, аналитическое мышление) и правополушарные (креативность, любознательность), а также на «черные» (порождающие тревогу, зависимость, одержимость) и «белые» (порождающие удовлетворенность, силу и состоятельность).

Каждая движущая сила мотивации сопровождается соответствующими игровыми механиками и техниками. Разработчики компьютерных игр составили

список игровых механик, которые можно использовать при составлении игр. Их около пяти десятков. Можно выбирать.

Например, для удовлетворения потребности в развитии и достижении успеха можно использовать очки, бейджи и таблицы лидеров, индикаторы прогресса, списки квестов, битвы с боссами и др. Для удовлетворения любознательности можно использовать случайные и внезапные награды, мини-квесты и др. Для избегания негативных последствий можно использовать игровую механику «Избегание» (чтобы избежать удара током, нужно нажимать на рычаг каждые 30 секунд). Для удовлетворения потребности собственной значимости можно использовать механику «Эпическое значение» (по типу социального проекта) и т.д.

Если говорить о возможности переноса этой модели в образовательную практику, то стоит задуматься о том, как можно это сделать. К каждой потребности можно подобрать несколько базовых и несколько второстепенных механик, обратившись к собранным механикам [7]. Однако возникает два вопроса: «Как можно выявить ведущую потребность у ребенка?» Ведь он чаще всего и сам не осознает ее и «Как в условиях массового обучения учесть все индивидуальные потребности детей?»

Модель LM-GM сопоставляет уровни таксономии Б.Блума с обучающими и игровыми механиками [1].

Акчелов Е.О. и Галанина Е.В. расширили модель LM-GM, совместив таксономию Б.Блума и таксономию Э.Симпсона с Октализмом Ю-Кай-Чоу. Они попытались учесть как педагогические цели, так и потребности обучающихся. Данная модель пока не нашла применения в практике. Чтобы придать некую завершенность и целостность разработанной основе геймифицированного образовательного процесса, авторы предложили следующие инструменты:

1. Создание педагогической траектории по типу «Путешествие героя». Многие разработчики видеоигр используют формулу мономифа, чтобы вести героя по виртуальному миру. При этом игрок проходит такие стадии, как: 1) исход (из реального мира в виртуальный), 2) инициация (прохождение препятствий в виртуальном мире); 3) возвращение (из виртуального мира в реальный с новыми знаниями и опытом).

2. Конструирование целостного мира со своей историей и возможностями развития по аналогии с тем, как в видеоигре создается полноценный виртуальный мир со своими законами и правилами, пространством-временем, объектами и персонажами, со своей историей.

Резюмируя сказанное, отметим:

1. Геймификация в образовании получила свое рождение в начале XXI века в связи с распространением интернета и компьютерных игр. Сегодня

игра может быть использована не только как инструмент педагогического взаимодействия, но и как оболочка образовательного процесса, созданного по законам игры с помощью игровых механик, используемых в компьютерных играх.

2. Существует множество моделей геймификации, среди которых самой популярной в образовании можно назвать модель PBL (очки, значки и таблицы лидеров), которая применялась задолго до появления интернета. С его появлением она только получила свое второе рождение, поскольку переместилась из реальной сферы в виртуальную.

3. Другие модели еще ждут своих адептов, как и сама педагогика ждет учителей, способных использовать потенциал геймификации, не нарушая закон золотой середины: без чрезмерного увлечения, в меру, соблюдая баланс между игровыми и неигровыми подходами к обучению и воспитанию.

Список литературы

1. Акчелов Е.О., Галанина Е.В. Новый подход к геймификации в образовании // Векторы благополучия: экономика и социум. 2019. № 1 (32). С. 117–132.

2. Артамонова В.В. Развитие концепций геймификации // Историческая и социо-образовательная мысль. 2018. Т. 10 № 2-2. С. 37–43.

3. Геймифицируй это»: как превратить урок в игру. URL: <https://www.ispring.ru/elearning-insights/gameschool> (дата обращения: 29.06.2022).

4. Орлова О.В., Титова В.Н. Геймификация как способ организации обучения // Вестник ТГПУ (TSPU Bulletin) 2015. № 9 (162). С. 60–64.

5. Салин А.С. К критике проекта геймификации // Логос. 2015. Т. 25. – № 1 (103). С. 100–129).

6. 7 примеров успешной геймификации для вовлечения и мотивации сотрудников. URL: <https://rb.ru/opinion/gamification-cases/> (дата обращения: 25.08.2022).

7. Урок 3. Игровые механики. URL: <https://4brain.ru/gamification/igrovyemechaniki.php> (дата обращения: 01.08.2022).

ПРАКТИКА HAND-MADE НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА У СТУДЕНТОВ

Велиев Нуриягды

Пермский государственный национальный исследовательский университет,
e-mail: nuryagdyveliyev@gmail.com

Куделько Татьяна Анатольевна

Пермский государственный национальный исследовательский университет,
e-mail: pray-1977@mail.ru

PRACTICE HAND-MADE IN ENGLISH LESSONS WITH STUDENTS

Nuryagdy Veliyev

Perm State University,
e-mail: nuryagdyveliyev@gmail.com

Tatyana A. Kudelko

Lecturer, Perm State University,
e-mail: pray-1977@mail.ru

Аннотация. Данная статья рассматривает обучение студентов с помощью интерактивного метода hand-made и интегрированного подхода к занятиям по иностранному языку в вузе. Авторы предлагают ряд заданий, направленных на развитие у студентов учебной мотивации и коммуникативной компетенции на уроках иностранного языка. Авторы анализируют основные понятия с опорой на метафорическую составляющую, что активизирует креативную деятельность студентов на занятиях.

Ключевые слова: метод hand-made, интегрированные занятия, метафора в названиях блюд, учебная мотивация, коммуникативная компетенция, обучение студентов иностранному языку.

Abstract. This article considers teaching students using an interactive hand-made method and an integrated approach to foreign language classes at a university. The authors offer a number of tasks aimed at developing students' learning motivation and communicative competence in foreign language lessons. The authors analyze the basic concepts based on the metaphorical component, which activates the creative activity of students in the classroom.

Key words: hand-made method, integrated classes, metaphor in the names of dishes, learning motivation, communicative competence, teaching students a foreign language.

Современные студенты, поступая в высшие учебные заведения, ожидают интересных и познавательных занятий, которые не только расширяют кругозор, но и дают, востребованные новым миром, знания. Знание только одного языка считается неактуальным, поэтому студенты стремятся овладеть двумя иностранными языками и более. Основным востребованным языком является английский

язык, оставаясь международным во всех сферах от науки до культуры. Научно-технический, экономический и культурный прогресс требует мыслящего, инициативного, самостоятельного и оригинального выпускника вуза. Такой человек должен обладать креативными способностями.

Учитывая вышесказанное, нас заинтересовала комбинированная методика преподавания английского языка в вузе через практику hand-made и интегрированности учебных занятий в вузе. Начнём с теоретических положений основных понятий.

Рассматривая первое понятие hand-made, отметим, что в западных социальных практиках хендмейд выступает в двух основных качествах: как способ организации досуга и как форма индивидуальной занятости, малого бизнеса. Нас интересует первый случай, где речь идёт о творческой самореализации, развитии личности, «серьезном досуге» в противовес «повседневного, рутинного досуга» [3, с. 178]. По словам Елистратовой Е.А. и Шипулиной Н.Б., хендмейд практики должны быть ориентированы на «творческое созидание вещественного продукта, несущего на себе в буквальном смысле отпечаток рук, его создавших, воплощающего множество культурных смыслов и модусов от бытия конкретной личности творца до коллективной идентичности городского сообщества» [4, с. 77].

Практику handmade на уроках английского языка можно рассматривать в разных аспектах, например, проведение интегрированных уроков:

- технология и английский язык;
- лингвострановедение и английский язык.

Технология и английский язык – изучение кухни разных стран (отработка лексики по теме Еда, тренировка навыка монолога и диалога, практические навыки приготовления блюд). Лингвострановедение и английский язык – изучение народных ремёсел стран изучаемого языка и родной страны, сравнительная характеристика.

Рассмотрим далее теоретическую основу интегрированных уроков. Вавилова Л.Н. определяет интегрированный урок как занятие, тема, вопрос и проблема которого, рассматривается через призму двух или нескольких дисциплин, путём осуществления синтеза и систематизации знаний и умений студентов. Такое занятие формирует у студентов целостную картину мира, способствует освоению основных учебных компетенций. В процессе такого занятия ведущая дисциплина выделяется как интегратор, определяя вспомогательные дисциплины, которые будут способствовать расширению и углублению материала ведущей дисциплины [1].

Эффективность проведения интегрированных уроков может быть показана в следующих случаях:

- дублирование одного и того же материала в разных учебных программах;

- изучение обобщённых межнаучных категорий, законов, принципов во всех сферах человеческой деятельности;
- появление противоречий в описании одних и тех же явлений в разных науках;
- демонстрации расширенного поля проявления изучаемого явления за рамками ведущей учебной дисциплины;
- использование технологий проблемного и проектного обучения, решения комплексных задач;
- нехватке времени на изучение темы, которая перекликается с содержанием других дисциплин.

Здесь же отметим особенности интегрированных занятий:

- в интегрированном уроке предметом изучения и анализа будут выступать многоплановые объекты;
- содержание интегрированного урока должно включать в себя не только основной изучаемый материал из разных дисциплин, но и новое содержание, создаваемое студентами на основе переосмысления получаемых материалов;
- интегрированный урок имеет своей конечной целью применение полученных знаний в нестандартных ситуациях, что приводит к формированию креативных способностей студентов и осмыслению целостности окружающего мира [2; 3].

Ознакомившись с теоретическими основами комплексного урока, авторы приступили к разработке собственного комбинированного занятия для обучения студентов иностранному языку в вузе.

Далее предлагается разработка занятия по практике HANDMADE с метафорической составляющей. Анализ основного слова HAND – это руки (не только сами готовим, но и едим руками, переносное значение). Студентам предлагается найти блюда, которые едят руками в Туркменистане, России и Великобритании, произвести анализ названия, состава блюд, особенностей этих блюд. После этого можно переходить к вспомогательной дисциплине (технологии), то есть практическая часть – приготовление любого блюда, которое необходимо есть руками.

Приведём пример блюд из трёх стран – Туркменистана, России и Великобритании.

Туркменское блюдо Бешбармак (bäşbarmak) является одним из национальных туркменских блюд. Интересно то, что в названии этого блюда есть метафора. Название этого блюда не имеет перевода на другие языки. А в туркменском языке оно означает: баш (bäş) – пять, бармак (barmak) – палец. Полностью можно перевести как «пять пальцев». Разумеется, в составе этого блюда нет никаких пальцев. Однако возникает вопрос о том, откуда взялось это название. Дело в том, что очень давно люди ели это блюдо руками, они не пользовались ложкой. Поэтому от этого возникло такое название. Как это блюдо называется в разных

языках? На английском: beshbarmak, на русском: бешбармак, и на туркменском: bāşbarmak [bæʃˈbarmak] [6].

Русское блюдо мы взяли традиционное – блины. История появления блинов на свет до конца не изучена. Существует много версий возникновения этого блюда. Некоторые русские историки считают, что дрожжевые блины появились на Руси в 1005-1006 годах. Например, как-то разогревая овсяный кисель человек зажевал, и кисель поджарился и подрумянился, так получился первый блин. Историк Похлебкин В. считает, что блины появились на Руси до IX в., а само слово «блин» – это искаженное слово «млин», от слова «молоть». Слово «млин» – это мучное изделие. До крещения Руси блины являлись хлебом для пожертвований и использовались на поминках, а первые испеченные блины обязательно отдавались нищим, чтобы они помянули усопших родственников. Гораздо позже блины стали печь и на масленице. Блины на Руси было принято есть только руками – уважение к хлебу и труду хозяйки [7].

Таблица 1

**Блюда, которые едят руками
в Туркменистане, России и Великобритании**

| Название блюда | Страна происхождения | Время появления | Состав | Сходство | Отличие |
|----------------|----------------------|-----------------|---|---|--|
| Бешбармак | Туркменистан | 1770 | Крошеное отварное мясо с лапшой, лепёшка, луком, специями | Требуется готовки, есть необходимо руками | Отличается состав, специи, способ подачи |
| Блины | Россия | 1005-1006 гг. | Мука, дрожжи, молоко, масло, сахар, соль, сода | Требуется готовки, есть необходимо руками | Отличается состав, специи, способ подачи |
| Фиш энд чипс | Великобритания | XIX век | Жареная рыба и картофель фри с гарниром | Требуется готовки, есть необходимо руками | Отличается состав, специи, способ подачи |

Анализируя британскую кухню, мы обратили внимание на традиционное английское блюдо fish-and-chips, которое можно перевести как рыба и картофель фри (англ. Fish and Chips, Fish and Fries в Северной Америке; в русском языке также используется транслитерация фиш-энд-чипс) – рыбное блюдо, представляет собой рыбное филе в кляре, жаренное во фритюре, сервированное с картофелем фри крупными ломтиками. Данное блюдо считается неофициальным национальным блюдом Великобритании и является неотъемлемой составляющей британской кухни. На самом деле, это уличное блюдо, которым британская кухня прославилась на весь мир. Рыбу во фритюре с жареной картошкой нужно есть руками, сбрызнув блюдо уксусом. Британцы считают, что есть фиш-

энд-чипс руками и кормить остатками чаек – это райское наслаждение для жителей туманного Альбиона [8].

Полученную информацию авторы обобщили в таблице [табл. 1], где видно, что появление блюд и привычек есть руками обусловлено годом и простым составом блюда. Следует отметить, что традиционные блюда, которые ели и едят руками, готовятся легко и достаточно быстро, но есть разница в ингредиентах и способе подачи.

Таким образом, можно сделать следующие выводы, что студенты на таких комбинированных занятиях:

- закрепляют лексику по теме;
- работают с этимологическими словарями;
- работают в группах и индивидуально;
- совершенствуют практические навыки;
- развивают коммуникативную и лингвострановедческую компетенцию.

Список литературы

1. Вавилова Л. Н. Интегрированный урок: особенности, подготовка, проведение // Образование. Карьера. Общество. 2017. № 3 (54). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/integrirrovannyu-urok-osobennosti-podgotovka-provedenie> (дата обращения: 22.12.2022).

2. Мартынова М. В. Интегрированное обучение. Педагогические технологии. Типы и формы интегрированных уроков. Методические рекомендации. – URL: <http://ido.tsu.ru/ss/?unit=199&page=594>.

3. Ужан О. Ю. Роль и место интегрированных уроков в формировании творческих способностей обучающихся // Профессиональное образование

4. Oholina I.E. Hjendmejd kak odna iz sostavljajushhij megakoncepta «dosug» // Vestnik TGPU (TSPU Bulletin). 2014. 10 (151). P. 178–183.

5. Elistratova E.A., Shipulina N.B. Znachenie handmade-tvorchestva v kul'ture Volgograda: soobshhestva i praktiki // Vestnik Associacii VUZov turizma i servisa. 2016. T. 10. № 3. P. 76–82.

6. Бешбармак – URL: <https://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%91%D0%B5%D1%88%D0%B1%D0%B0%D1%80%D0%BC%D0%B0%D0%BA> (дата обращения 22.12.2022).

7. Блины – URL: <https://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%91%D0%BB%D0%B8%D0%BD%D1%8B> (дата обращения 22.12.2022).

8. Рыба и картофель фри – URL: https://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%A0%D1%8B%D0%B1%D0%B0_%D0%B8_%D0%BA%D0%B0%D1%80%D1%82%D0%BE%D1%84%D0%B5%D0%BB%D1%8C_%D1%84%D1%80%D0%B8 (дата обращения 22.12.2022).

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПРОЦЕСС ГЛАЗАМИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ. ПРОБЛЕМЫ И ЗАДАЧИ

Лось Иван Михайлович,

Пермский государственный национальный исследовательский университет,
e-mail: johnlos@ya.ru

Лубинец Юлия Владимировна,

Пермский государственный национальный исследовательский университет
e-mail: nafanya_lu@mail.ru

EDUCATIONAL PROCESS IN THE EYES OF THE TEACHER. PROBLEMS AND CHALLENGES

Ivan M. Los

Perm State University,
e-mail: johnlos@ya.ru

Yulia V. Lubinets,

Perm State University,
e-mail: nafanya_lu@mail.ru

Аннотация. В данной статье автор приводит результаты опроса преподавателей российского университета, анализирует полученную информацию на основе проведенного опроса, собственного опыта автора. Предложены рекомендации по совершенствованию процесса преподавания гуманитарных дисциплин в вузе на примере изучения педагогики.

Ключевые слова: портрет хорошего преподавателя, портрет плохого преподавателя, преподавание в высшей школе.

Abstract. In this article, the author presents the results of a survey of Russian university teachers, analyzes the information received on the basis of the survey, the author's own experience. Suggested recommendations for improving the process of teaching the humanities at the university on the example of the study of pedagogy.

Key words: portrait of a good teacher, portrait of a bad teacher, teaching in higher education.

В современном мире очень редко получается остановиться и осмысленно принять выверенное и обдуманное решение, человек, рождается, начинает учиться, сначала в школе, потом в ВУЗе. Зачастую этот процесс довольно напряженный, и часто случается так, что некому посоветовать и подставить плечо, ребенок, а потом и подросток просто делает, в лучшем случае, потому что надо. А вопросы возникают у всех по-разному, но внезапно и не всегда приводят к правильному выбору дальнейшего пути и соответственно становления личности.

В этом становлении первостепенную роль играют преподаватели – люди, главная задача которых, на мой взгляд, на основе огромного опыта, в силу своей профессии и, в нашем ожидании, увлеченности ею, помочь и направить, подсказать и вселить уверенность, мотивировать, а не наоборот. В то же время сами преподаватели в приведенном исследовании, конечно, хоть и супергерои, но все-таки в то же время и люди, а не машины, поэтому должны уметь лавировать в постоянно усложняющемся мире преподавания, контролируя собственные переживания.

Предпринята попытка опросить 6 преподавателей экономического факультета. 5 из них довольно быстро откликнулись и ответили на вопросы. Один не откликнулся (причина неизвестна).

Все преподаватели были довольно любезны, пошли на контакт. Один преподаватель попросил остаться инкогнито, по этой причине не приводятся ФИО всех. Все преподаватели действующие и, в принципе, методом небольшой дедукции, зная возраст/стаж, даже не зная ФИО, можно было бы их вычислить, но, думаю, не надо этого делать.

Вопросы, предложенные преподавателям:

1. Возраст/ стаж работы преподавателем.
2. Пол.
3. Для первокурсника характерно _____. Работая с первокурсниками, важно _____.
4. Для студентов 2-3 курсов характерно _____. Работая с ними, важно _____.
5. Для студентов выпускного курса характерно _____. Работая с ними, важно _____.
6. Хороший преподаватель – тот, кто _____.
7. Плохой преподаватель – тот, кто _____.

Преподаватель 1:

1. *Возраст/ стаж работы преподавателем:* 51 год / 22 года
2. *Пол:* Женский
3. *Для первокурсника характерно:* погружение в университетскую среду, знакомство с университетом, его правилами, службами, сервисами.

Работая с первокурсниками, важно: помогать решать организационные вопросы, облегчить период адаптации, ввести в университетскую экосистему.

4. *Для студентов 2-3 курсов характерно:* погружение в учебную деятельность. *Работая с ними, важно:* помогать осваивать дисциплины, использовать при этом различные информационные ресурсы и технологии, вовлекать в научно-исследовательскую работу.

5. *Для студентов выпускного курса характерно:* концентрация на будущей профессиональной деятельности или продолжении обучения.

Работая с ними, важно: акцентировать внимание на выполнении ВКР, на открывающиеся профессиональные возможности и возможности продолжения обучения.

6. *Хороший преподаватель – тот, кто* качественно выполняет свои профессиональные обязанности, готов помочь обучающимся в учебной и научной деятельности, постоянно повышает свою квалификацию, владеет современными образовательными технологиями, успешен в научной деятельности, коммуникабелен, соблюдает правила этики.

7. *Плохой преподаватель – тот, кто* недобросовестно выполняет свой профессиональный долг, равнодушен к студентам, не повышает квалификацию, не проводит научных исследований, не соблюдает профессиональную этику.

Преподаватель 2:

1. *Возраст/ стаж работы преподавателем:* 62 года / 38 лет.

2. *Пол:* Женский

3. *Для первокурсника характерно:* старание на занятиях, любознательность и интерес к предметам и студенческой жизни, активность в ней. Испуганность в течение некоторого времени от территории университета и боязнь заблудиться и опоздать.

Работая с первокурсниками, важно: максимальное внимание к ним самим, их интересам и помощь в освоении студенческой жизни.

4. *Для студентов 2-3 курсов характерно:* уже освоились, расслабились, почувствовали себя взрослыми и самостоятельными.

Работая с ними, важно: проявлять требования к дисциплине на занятиях, требование своевременной сдачи различных видов работ, воспитание интереса к профессии через задания профессиональной направленности.

5. *Для студентов выпускного курса характерно:* вольность и одних и гиперответственность у других (таких, к сожалению, меньшинство), смелость и эмоции в высказывании и отстаивании своих мыслей и интересов.

Работая с ними, важно: проявлять заинтересованность в предметах профессиональной направленности самим преподавателем, готовность его использовать практические примеры на занятиях, проведение бесед о значимости, предназначении и месте специальности на рабочем месте, перспективы профессионального роста и его условия.

6. *Хороший преподаватель – тот, кто* неравнодушен ни к студентам, ни к своим предметам. Независимо от курса, преподаватель должен оставаться человеком и профессионалом, заинтересованным и готовым поделиться знаниями и опытом в рамках своего предмета со студентами.

7. *Плохой преподаватель – тот, кто* безразличный, злой и неудовлетворенный своей работой.

Преподаватель 3:

1. *Возраст/ стаж работы преподавателем:* 52 года /19 лет.

2. *Пол:* Женский.

3. *Для первокурсника характерно:* дисциплинированность (как послушность), готовность конспектировать, доверие к лектору и тому, что он транслирует.

Работая с первокурсниками, важно: не демотивировать, не разочаровать. Требовать соблюдения формальных процедур.

4. *Для студентов 2-3 курсов характерно:* нежелание тратить время на выполнение заданий, если это не влияет на оценку, общая пассивность и демотивированность. *Работая с ними, важно:* повышать включенность, разъяснять необходимость и важность освоения материала дисциплины. Пояснять прикладное значение полученных знаний.

5. *Для студентов выпускного курса характерно:* 1. ориентация на ГЭК, ВКР и ликвидацию «долгов». 2. озабоченность поиском места работы.

Работая с ними, важно: профориентировать о процедуре ГЭК и ВКР, работать с тревожностью, проводить профориентацию.

6. *Хороший преподаватель – тот, кто ___затрудняюсь ответить.*

7. *Плохой преподаватель – тот, кто ___затрудняюсь ответить.*

Если устал все время осваивать новое, искать новые формы преподавания, то нужно уходить.

Преподаватель 4:

1. *Возраст/ стаж работы преподавателем:* 42 года / 19 лет.

2. *Пол:* Женский

3. *Для первокурсника характерно:* усердие, трудолюбие, любознательность.

Работая с первокурсниками, важно: направлять усилия на адаптацию первокурсника в образовательной среде.

4. *Для студентов 2-3 курсов характерно:* уверенность в себе.

Работая с ними, важно: учитывать личностные характеристики каждого студента (стрессоустойчивость, инициативность, пунктуальность, любознательность, внимательность).

5. *Для студентов выпускного курса характерно:* волнение, неуверенность в собственных силах, сомнения по поводу правильности выполненных работ. *Работая с ними, важно:* демонстрировать профессиональные навыки.

6. *Хороший преподаватель – тот, кто* развивает у студента мотивацию к познанию.

7. *Плохой преподаватель – тот, кто* механически выполняет свои обязанности и не оставляет студенту возможности проявить свои творческие способности.

Преподаватель 5:

1. *Возраст/ стаж работы преподавателем: 37 лет / 15 лет.*

2. *Пол: Женский.*

3. *Для первокурсника характерно: ориентация на мелкие четкие задания (видимо, следствие ЕГЭ), теряют внимание от длинной логической цепочки рассуждения. Работая с первокурсниками, важно: четко выстроить методическую работу, удержать внимание.*

4. *Для студентов 2-3 курсов характерно: понимание сути учебного процесса в вузе, появляется желание и готовность к постижению большого объема материала. Работая с ними, важно: донести суть и содержание всех предметов, именно в этот период нужно успевать, готовить задания, которые будут систематизировать знания разных предметов.*

5. *Для студентов выпускного курса характерно: некая усталость от учебного процесса, при этом совершенно другое поведение в учебном процессе, по сравнению с первым курса, готовы заниматься и слушать грамотного преподавателя. Работая с ними, важно: оперировать к уже освоенным знаниям, при этом выстраивать параллели к практической деятельности, то есть для чего мы это изучаем, для того, чтобы на практике выполнять определенные задания, также внимательно выслушивают все комментарии по дипломной работе, то есть изучая какую-то тему, каким образом она поможет или пригодится при написании дипломной работы.*

6. *Хороший преподаватель – тот, кто имеет желание транслировать знание, методично выстраивает свою работу, использует различные педагогические приемы, готов выслушивать и получать обратную связь от студентов.*

7. *Плохой преподаватель – тот, кто мало что дает студентам и много спрашивает или же ничего не дает и ничего не спрашивает.*

Анализ информации и выводы:

Выборка получилась полностью среди преподавателей женского пола. Вообще женщины легче идут на контакт в виду большей открытости (личное мнение автора). Все опрошенные – очень опытные преподаватели с большим стажем. Самый молодой преподаватель 37 лет, и то имеет опыт 15 лет. Самый старший – 38 лет только педагогического опыта. Таким образом, все преподаватели крайне высокого уровня. Все преподаватели отмечают усердность студентов первого курса, старание и усердие, дисциплинированность, доверие к преподавателю, как к ментору. Тут главное – не разочаровать студентов, удержать внимание, помочь освоиться, не демотивировать [4]. Из минусов отмечают неспособность выстраивать длинные логические цепочки, ориентацию на мелкие четкие задания.

Студенты второго курса, по мнению большинства преподавателей уже освоились и чувствуют уверенность в себе, желают и готовы постигать большой объем информации. Однако есть и такой ответ, что студент не хочет тратить время на задания, не влияющие на оценку, и проявляет демотивированность. Думаю, это как раз результат того, что перед попаданием к этому преподавателю, кто-то другой разочаровал студента на 1 курсе. Так как именно этот преподаватель отмечал, что важно не демотивировать студентов 1 курса. Здесь преподаватель видит выход в повышении вовлеченности и разъяснении прикладного значения полученных знаний, то есть не опускает руки и старается помочь студенту [3].

Мнения по поводу студентов выпускного курса разделились. Вероятно, это зависит от того, через каких преподавателей прошли студенты, и, конечно, от многих других факторов. Здесь отмечают усталость студентов от учебного процесса, но вовлеченность при получении действительно интересной и ценной информации (готовность слушать грамотного и способного заинтересовать преподавателя). Кто-то отмечает неуверенность студентов и крайнее волнение по поводу неверно сделанного выбора. А также пассивность одних и гиперреактивность других. Скорее всего, это связано с тем, что кто-то разочаровался по результатам обучения, и завершает его лишь бы завершить, кто-то напротив готов к новым свершениям и полностью уверен в своих силах. Можно сделать вывод, что крайне важно помочь будущему студенту, еще до поступления в ВУЗ определиться с будущей профессией, а возможно и в процессе обучения на первом курсе, пока еще есть возможность изменить свой путь с минимальными жертвами [1]. Преподаватели отмечают, что на выпускном курсе необходимо профориентировать студентов и оперировать к уже освоенным знаниям.

По мнению преподавателей, хороший преподаватель тот, кто неравнодушен, способен и готов мотивировать, постоянно осваивает новое и совершенствуется. Тут можно добавить, что хороший преподаватель тот, кому интересен предмет, интересно преподавать и достигать результата, чтобы его студенты именно понимали, а не просто получали отметки, тот преподаватель, который постоянно учится новому, учит своих студентов и учится вместе с ними.

По мнению преподавателей, плохой преподаватель тот, кто устал, кому неинтересен его собственный предмет, кто механически подает материал, недобросовестный и злой.

Таким образом, можно резюмировать, что в преподавании, как и в любом деле важна вовлеченность, преподавателю самому должна нравиться его работа, чтобы уметь вовлекать и заинтересовывать студентов, нужна высокая компетентность и способность к постоянному самообучению и повышению квалификации [2], потому что собственно любой застой рождает сначала скуку, потом лень, потом и разочарование. Тут преподавание так же, как и другие сферы

жизни, не исключение. Однако в преподавании все это имеет крайне важное значение, потому что преподаватели воспитывают и обучают новое поколение профессионалов, да и просто людей, граждан.

Список литературы

1. Голованова Н. Ф. Педагогика: учебник и практикум для вузов. – 2-е изд., перераб. и доп. – Москва: Издательство Юрайт, 2021. – 377 с. – (Высшее образование).

2. Косолапова Л.А., Гангнус Н.А. Актуальные вопросы педагогической науки и практики: учебно-методическое пособие; под общ. ред. Л.А. Косолаповой; Пермский государственный национальный исследовательский университет. – Пермь, 2020. – 104 с.

3. Смирнов С.Д. Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности: учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений. – М.: Академия, 2003. – 304 с.

4. Шарипов Ф.В. Педагогика и психология высшей школы: учебное пособие. – М.: Логос, 2016. – 448 с.

**О ПРОБЛЕМЕ ПОДДЕРЖКИ РАЗВИТИЯ
РОДИТЕЛЬСКОЙ ВОВЛЕЧЕННОСТИ
В ФОРМИРОВАНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА ДЕТЕЙ
В УСЛОВИЯХ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ**

Метлякова Любовь Анатольевна,
кандидат педагогических наук, доцент,
Пермский государственный национальный исследовательский университет,
e-mail: metlyakova_la_2022@mail.ru

Щербакова Надежда Геннадьевна,
заместитель директора по воспитательной работе МАОУ СОШ №77 г. Перми,
e-mail: cshng@mail.ru

**ON THE PROBLEM OF SUPPORTING THE DEVELOPMENT
OF PARENTAL ENGAGEMENT IN THE FORMATION
OF THE EDUCATIONAL SPACE OF CHILDREN IN THE CONDITIONS
OF A GENERAL EDUCATIONAL ORGANIZATION**

Lyubov A. Metlyakova,
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Perm State University,
e-mail: metlyakova_la_2022@mail.ru

Nadezhda G. Shcherbakova,
Deputy Director for educational work of the School No. 77, Perm,
e-mail: cshng@mail.ru

Аннотация. В статье представлен обобщенный анализ теоретических подходов по вопросу поддержки развития родительской вовлеченности в формирование образовательного пространства детей в условиях общеобразовательной организации. Авторами проанализированы ключевые проблемы и особенности реализации данного процесса в современной школе. Сформулированы ключевые организационно-педагогические условия эффективности данного процесса, на основе изучения современных исследований данного феномена и проведения опытно-экспериментальной работы на базе одной из школ г. Перми.

Ключевые слова: родительская компетентность, родительская вовлеченность, педагогическая поддержка семьи, субъектность семьи, родители, образовательное пространство.

Abstract. The article presents a generalized analysis of theoretical approaches to the issue of supporting the development of parental involvement in the formation of the educational space of children in the context of a general educational organization. The authors analyzed the key problems and features of the implementation of this process in the modern school. The key organizational and pedagogical conditions for the effectiveness of this process are formulated on the basis of studying modern research on this phenomenon and conducting experimental work on the basis of one of the schools in Perm.

Key words: parental competence, parental involvement, pedagogical support of the family, subjectivity of the family, parents, educational space.

Актуализация в современном российском обществе семейных ценностей и становление семьи как субъекта социального взаимодействия, готового занять активную, самостоятельную и ответственную позицию, является сегодня одной из важных государственных и общественных задач.

В условиях запроса общества на выполнение всеми семьями своих функций большинству из них нужна дополнительная ресурсная поддержка. В своих научных работах Симакова Т.П. [8] ссылается на наблюдения, которые показывают, что готовы воспользоваться своими правами – семьи, называемые «социально благополучными» (с благоприятным семейно-ролевым взаимодействием, не имеющие конфликта с обществом, способные обеспечить развитие детей в соответствии с возрастными и индивидуальными особенностями). К их числу сегодня относят не более 40% российских семей с детьми (А. А. Тараданов, М. В. Вдовина и др.).

Ресурсная поддержка, с одной стороны, должна быть ориентирована на создание условий для консолидации усилий семьи и социальных институтов по воспитанию подрастающего поколения, а также обеспечение гарантий доступности ресурсов открытого образовательного пространства территории проживания семьи. С другой – на формирование сознательной позиции семьи, как активного участника происходящего с её ребенком. Следовательно, задача поддержки развития вовлеченности через активизацию субъектной роли родителей в формировании образовательного пространства ребенка, признания, уважения и поддержки потенциальных воспитательных возможностей, становится важнейшим условием развития педагогической компетентности родителей, эффективной реализации воспитательной функции семьи и, как следствие, механизмом своевременного предупреждения и профилактики неблагополучия детей в семье [8].

Ориентируясь на стратегическую цель: создание условий для повышения компетентности родителей, обучающихся в вопросах образования и воспитания, перед педагогическим научным сообществом появляются новые задачи.

Во-первых, современная парадигма гуманно-личностного образования, провозглашающая субъект-субъектные отношения между участниками образовательного процесса, требует необходимости отойти от традиционного формирующего и воздействующего подхода к работе с семьей («воспитание родителей», «формирование педагогической культуры», «педагогическое просвещение» и др.) (Галиева С.Ю., Коробкова В.В., Метлякова Л.А., Якина Ю.И. и др.) [7].

Во-вторых, ослабление воспитательных возможностей семьи, вызванное проблемами российского общества, привело к снижению качества семейного воспитания, ухудшению детско-родительских отношений, многочисленным проблемам детства (А.Ф. Радченко). Современная семья оказалась несостоятельной в поиске выхода из сложившейся ситуации. По мнению ряда исследователей (О.Ю. Кожурова, А.А. Рыбина, И.А. Хоменко и др.), такой выход возможен с участием школы.

В-третьих, интенсивность реформирования российской системы школьного образования, реализация его преимущественно административными методами без учета адаптационных возможностей участников образовательного процесса, является существенным фактором снижения доверия родительского сообщества к системе школьного образования и образовательной политике в целом и как следствие ослабление активной позиции родителей. (Е.А. Шуклина, Н.В. Шаброва, Е.А. Широкова). Как отмечает К.Н. Поливанова в проекте «Концепция системы профессиональной помощи родителям в воспитании детей» (2016): быстрые изменения законодательства в сфере образования и воспитания детей, растущая вариативность моделей воспитания, взрывной рост сферы товаров и услуг для детей и семей с детьми – все это приводит семьи с детьми в ситуацию трудного и неоднозначного выбора в области медицинской помощи при ведении беременности, родовспоможения, моделей вскармливания и ухода, раннего развития, а затем – выбора форм образования для своих детей. В этой ситуации молодые родители оказываются перед необходимостью самостоятельно выстраивать свои родительские стратегии, не опираясь на долгий опыт предшествующих поколений и не имея достаточных знаний и опыта для осуществления этого выбора. Таким образом, актуальной становится создание такой системы диалога с родителями, которая обеспечивала бы способность человека самостоятельно строить свою родительскую стратегию на основании ясного понимания целей воспитания и образования детей, способов реализации этих целей, возможных последствий принимаемых решений в отношении своих детей.

В-четвертых, в условиях расширения образования как сферы деятельности, появления разнообразных институциональных и вне институциональных образовательных учреждений, работающих в очном и дистанционном форматах, семья является проводником для ребенка в мир образовательных возможностей.

Для характеристики заявленной темы необходимо отметить и трудности родителей в формировании самостоятельного запроса.

Социальная значимость проблемы связана с тем, что при всей вариативности возможностей открытого образовательного пространства, доказанной значимости положительного влияния участия родителей в школьной жизни на бла-

гополучие детей, а также закрепленное юридически право выбора формы образования ребенка, сама ситуация на рынке образовательных услуг привела к необходимости активного включения родителей в образовательные процессы детей, что требует от родителей активной жизненной позиции и психолого-педагогических знаний и умений, а также наличия у них объективных возможностей (способов и форм) взаимодействия с организациями, которые должны обеспечить адекватность родительских решений в отношении образовательной траектории ребенка. Эффективность родительской вовлеченности, а также условия для её поддержки и развития в образовательной организации становится залогом снижения конфликтности между участниками образовательных отношений, качественной доброжелательной коммуникации, фактором мотивации, осознанного выбора учебной траектории и академической успешности детей, а также индикатором своевременного реагирования и выбора стратегий для решения задач развития, воспитания, образования детей.

Вектор развития образования сегодня связан с проектированием и конструированием социальной среды развития для всех участников. Выполнение этой задачи во многом зависит от качества взаимодействия семьи с учреждением образования и возможностью создания условия для школьной вовлеченности родителей на принципах социального партнёрства.

Необходимость теоретического обоснования проблемы вовлеченности родителей в образовательное пространство ребенка и практическое определение эффективных организационно-педагогических условий, имеет большую научно-практическую значимость. Недостаточная освещенность данного вопроса в педагогической литературе и фундаментальных исследованиях требует определения содержания, форм, методов, педагогических условий организации данного процесса и выхода на модельную интерпретацию.

Анализируя различные подходы к исследованию вопроса поддержки развития родительской вовлеченности в формирование образовательного пространства детей в условиях общеобразовательной организации, мы выделили ключевые положения по данной проблеме [1; 2; 3; 4; 5; 6; 7; 8]

Вовлеченность родителей в образование детей является сложным поведенческим конструктом, по операционализации которого в настоящее время в научном сообществе нет консенсуса.

1. Во второй половине XX века появилось представление о родительской вовлеченности, которое подразумевало участие семьи в школьном образовании; расширение возможностей открытого образовательного предоставляет родителям существенно более широкие возможности участия в образовании детей с другой стороны требует от них и активной жизненной позиции и психолого-пе-

дагогических знаний и умений, а также наличия у них объективных возможностей (способов и форм) взаимодействия с организациями, которые должны обеспечить адекватность родительских решений в отношении образовательной траектории ребенка. Родительская вовлеченность в образовательный процесс – это субъектная активность в проектировании образовательного маршрута ребенка в открытом образовательном пространстве, частью которого является школа. Индикаторами такой субъектной позиции являются осознанность и согласованность целей и задач; возможность и способность к выбору; формирование запроса, ответственность за изменения. Предикторами качества и степени родительской вовлеченности являются стиль воспитания, общения с ребенком, социально-экономический статус семьи (уровень образования, трудовая занятость: уровень дохода и временной ресурс).

2. Процесс поддержки развития родительской вовлеченности в формирование образовательного пространства детей в условиях общеобразовательной организации определяется нами как процесс, направленный на создание в ОО условий для активизации субъектной позиции родителей (целенаправленной внутри- и вне-семейной активности в открытом образовательном пространстве на основе ответственного и рефлексивного отношения к собственным ценностям и потребностям в ситуации развития ребёнка, включающей формирование запроса социальным структурам, решающим образовательные задачи) на основе социального партнерства путем взаимодействия и совершенствования потенциала участников в области проектирования образовательного маршрута ребенка, Процесс, который характеризуется повышенной эмоциональной связью между семьей и школой, доверием, инициативностью.

3. Особенности модели поддержки развития родительской вовлеченности в формирование образовательного пространства детей в условиях общеобразовательной организации:

- модель ориентирована на повышение эффективности условий образовательного пространства школы, которые способствуют формированию и развитию родительской вовлеченности на индивидуальном (участие родителей в непрерывном проектировании образовательного пространства своего ребенка) и в реализации его образовательного маршрута и институциональном уровне (соответствует участию в образовательной политике школы, т.е. в проектировании и реализации моделей развития школы).

- модель учитывает семейные и школьные факторы, способствующие развитию вовлеченности родителей в образовательное пространство школы. Семейные факторы: субъективные – ценностные, социально-культурные, а также психологические факторы: отношение к ребенку, модель родительства, ее культур-

ные особенности; представление о роли семьи в образовании ребенка; представление о том, может ли участие оказать положительное влияние на образование ребенка («самоэффективность»); коммуникативность, стиль общения родителя); объективные временные, материальные, знания и умения в психолого-педагогической области. Школьные факторы (участие в образовательной политике школы): субъективные ресурсы: ценностные, социально-культурные и психологические факторы (позитивное отношение к конкретной школе, признание ее «своей»; представление о важной роли родителей в школьной жизни; предрасположенность к «общественной деятельности» (лидерские качества, организаторские способности и умения, возможность самореализации); Объективные ресурсы – временные, материальные, знания и умения в области образования и менеджмента.

- модель подчеркивает необходимость выделить особенности школы, как образовательного пространства: ценностно-смысловые (открытость школы, готовность к совместным действиям педагогического коллектива), информационно-организационные ресурсы (использование современных удобных информационных систем, обеспечивающих родителям получение актуальной информации как о конкретном ребенке, так и о важных школьных делах, развитии школы), кадровые ресурсы и компетенции (наличие компетентных специалистов, способных помочь родителям в выстраивании образовательного пространства ребенка – педагогов-тьюторов, психологов, конфликтологов; наличие у них времени для общения с родителями по индивидуальным проблемам; компетенции руководства в области правового и организационного обеспечения государственно-общественного управления школой).

4. Эффективность модели процесса поддержки развития родительской вовлеченности в формирование образовательного пространства детей в условиях общеобразовательной организации в следующем:

- направленность на развитие субъектной позиции родителей позволит увеличить родительскую вовлеченность в образовательное пространство образовательного учреждения (актуализация ценностного отношения к ребенку, повышение уровня психолого-педагогической компетентности, улучшение стиля родительского воспитания; формы взаимодействия с субъектами открытого образовательного пространства и формирование запроса к ним)

- улучшить коммуникативный климат между субъектами образовательного пространства и внутрисемейный климат (проявление доверия к школе, проявление инициативы, снижение конфликтности);

- улучшить образовательные результаты обучения детей в образовательной организации (повышение мотивации, повышение уровня самоорганизации, повышение уровня доверия школе).

5. Эффективность процесса поддержки развития родительской вовлеченности в формирование образовательного пространства обеспечивается реализацией педагогических условий 1) учет типов и особенностей родительской вовлеченности в процесс формирования образовательного пространства детей; 2) развитие субъектной позиции родителей на принципах социально-образовательного партнерства (опережающего взаимодействия, добровольности и осознанности, диалогичности, взаимной полезности, равноправия в выборе, обоюдной ответственности, координации усилий, ответственности) через применение обновленных механизмов вовлечения в и расширение видов деятельности; 3) формирование детско-родительских сообществ по интересам, в т.ч. предпрофессиональных (профориентационный нетворкинг), включающих психолого-педагогическую проработку ближайших возрастных задач развития ребенка.

6. В фокусе работы находятся условия (школьные) появления у родителей интереса к образованию ребенка (информационная открытость, доступность ресурсов ОО, интеграция вовлеченности родителей в учебно-воспитательный процесс, оперативное реагирование на запрос, гибкость в решении актуальных задач, комплексный подход, системность) и развитие форм взаимодействия родителей со школой

В методических рекомендациях по развитию государственно-общественного управления в образовательных организациях состояние вовлеченности родителей характеризуется следующими признаками:

- вовлечённые родители позитивно отзываются о школе, привлекают в данную школу детей из знакомых семей;
- вовлечённые родители не собираются менять место обучения своих детей;
- вовлечённые родители прикладывают дополнительные усилия, чтобы помочь школе в реализации её планов, в том, чтобы сделать школу лучше.

Вовлечённых родителей характеризует совокупность трёх факторов:

- удовлетворённость;
- инициативность;
- лояльность.

Вовлечённость родителей напрямую связана с родительским участием в жизнедеятельности школы. Чем выше вовлеченность родителей, тем активнее они участвуют в образовательной деятельности, тем эффективнее их участие и выше качество осуществляемых ими действий. При этом расширяется и само понятие родительского участия. Оно включает не только участие родителей в управлении образовательной организацией, работу в соответствующих органах коллегиального соуправления, но и любую другую, даже самую «скромную» деятельность, казалось бы, частного порядка, например, такую, как помощь собственному ребёнку в подготовке домашних заданий.

«Под «родительской вовлеченностью» понимается участие родителей в академическом развитии и образовании детей, родительские образовательные практики, убеждения относительно образовательных возможностей ребенка и мотивационные установки относительно образования, основанные на повышенной эмоциональной связи с образовательной организацией (школой), которую ощущает родитель, мотивирующая его к более активному участию в её жизнедеятельности.

Итак, обобщая научно-теоретические подходы и собственный опыт активизации детско-родительских сообществ, мы предположили, что процесс поддержки развития родительской вовлеченности в формирование образовательного пространства детей в условиях общеобразовательной организации будет результативным (т.е. будет содействовать успешной социализации и воспитанию детей, академической успешности, осознанности моделирования образовательной траектории обучающегося и др., снижению рисков возникновения конфликтных ситуаций педагог – «родитель-ребенок»), если эта деятельность будет построена на основе модели, включающей следующие организационно-педагогические условия, обеспечивающие эффективность её реализации:

1) учет типов и особенностей родительской вовлеченности в процесс формирования образовательного пространства детей;

2) развитие субъектной позиции родителей на принципах социально-образовательного партнерства (опережающего взаимодействия, добровольности и осознанности, диалогичности, взаимной полезности, равноправия в выборе, обоюдной ответственности, координации усилий, ответственности) через применение обновленных механизмов вовлечения в и расширение видов деятельности;

3) формирование детско-родительских сообществ по интересам, в т.ч. предпрофессиональных (профориентационный нетворкинг), включающих психолого-педагогическую пропедевтику ближайших возрастных задач развития ребенка.

Проведенное нами исследование на базе МАОУ СОШ №77 города Перми показало эффективность выделенных педагогических условий.

Список литературы

1. Антипкина И.В. Исследования «родительской вовлеченности» в России и за рубежом // Отечественная и зарубежная педагогика, 1, 4 (41), 2017. – С. 102–114.

2. Гошин М. Е., Григорьев Д. С., Мерцалова Т. А. Типы родительской вовлеченности в образование и успеваемость школьников // Вопросы психологии, (2), 2019. 29 с.

3. Гошин М.Е., Пинская М.А., Григорьев Д.С., Формы участия родителей в образовании детей в школах разного типа // «Социологические исследования», НИУ ВШЭ. – № 5, 2021, с. 70–83. <https://elibrary.ru/item.asp?id=46201337> (дата обращения 15.12.2022)

4. Кузьмина К.Е. Психологические особенности родительской вовлеченности в формирование образовательного пространства детей. //Социально-психологические проблемы ментальности/менталитета. Смоленск. – 2020. – С. 93–101

5. Любичкая К.А., Родительская вовлеченность в формирование образовательного пространства детей: автореф. дис. ... канд. наук об образовании/. – М. 2020. – 159с.

6. Любичкая К.А. Родительская вовлеченность в формирование образовательного пространства детей // Педагогика. 2019. № 8. С. 64–72.

7. Метлякова Л.А. К вопросу о содержании понятия «педагогическая поддержка семейного воспитания» в современных научных исследованиях // Вестник ПГГПУ, Серия №1. Психологические и педагогические науки, Пермь, 2017. С.154–165.

8. Симакова Т.П. Формирование субъектной позиции семьи на основе социально-образовательного партнерства: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Т.П. Симакова. – Томск, 2012. – 478 с.

**РАЗВИТИЕ КРЕАТИВНОГО ЛИДЕРСТВА В ПРОЦЕССЕ
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА
КАК РЕСУРС ОБНОВЛЕНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ
В СЛОЖНОМ НЕСТАБИЛЬНОМ МИРЕ**

Пестова Елена Геннадьевна,
Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет
e-mail: le379@mail.ru

**DEVELOPMENT OF CREATIVE LEADERSHIP IN THE PROCESS OF
PROFESSIONAL TRAINING OF A FUTURE TEACHER AS A RESOURCE
OF EDUCATION RENEWAL IN A COMPLEX UNSTABLE WORLD**

Elena G. Pestova,
Perm State Humanitarian Pedagogical University
e-mail: le379@mail.ru

Аннотация. В статье рассматривается концепция креативности как необходимой способности человека, живущего в период политических и социально-экономических кризисов, и мотивирующая роль педагога как креативного лидера.

Ключевые слова: креативность, креативное лидерство, творческая деятельность.

Abstract. The article deals with the concept of creativity as a necessary ability of a person living in a period of political and socio-economic crises, and the motivating role of a teacher as a creative leader.

Key words: creativity, creative leadership, creative activity.

«В настоящее время мы готовим студентов к работе, которой еще не существует, с использованием технологий, которые еще не изобретены, для решения проблем, о которых мы даже не подозреваем» (Peter Vogel, 2004, гл.3)

Примечательно, что название книги, из которой приведена цитата, переводится «Поколение безработных» [4]. Автор в своей работе ищет решение проблемы кризиса безработицы среди молодежи и сложности удовлетворения их трудовых амбиций.

Глобальные социально-экономические изменения, постиндустриальная революция, роботизация и автоматизация труда предполагает сложность в трудоустройстве, неопределённость и незащищённость занятости для будущих выпускников на рынке труда. Глобальный современный молодёжный рынок труда и России в частности характеризуется увеличивающимся разрывом между трудовыми ожиданиями и стремлениями выпускников и возможностями их реализации.

С распространением автоматизации и роботизации исключительно когнитивных или профессиональных навыков больше недостаточно для навигации в этом мире ИНСН (VUCA) (изменчивом, неопределенном, сложном и неоднозначном).

Сможет ли новое поколение выпускников конкурировать на рынке труда в условиях роботизации и автоматизации труда? Роботы, безусловно, способны эффективно выполнять определенные задачи и эффективно реагировать на некоторые характеристики неопределенности и сложности. Но если контекст задачи и цели неоднозначны или изменчивы, происходит сбой программы. Люди, напротив, могут с большей готовностью реагировать на неопределенность, изменчивость, сложность и двусмысленность, будучи адаптируемыми и способными легко принимать, развивать или отказываться от своих концепций в изменившемся контексте.

Таким образом, перед педагогом сегодня стоит сложная задача подготовить студентов к жизни и работе в среде, характеризующейся изменчивостью, неопределенностью, сложностью и неоднозначностью, чтобы помочь им проектировать будущее, быть более креативными, ориентироваться в мире, темпы развития которого необычайно велики, быть конкурентоспособными и уметь делать то, что компьютеры или роботы делать не умеют. Данная задача, стоящая перед педагогом, усложняется набирающим темпы информационным потоком и многоканальностью источников доступа к информации, в результате чего педагог все более очевидно утрачивает имевшую место до недавнего времени монополию на открытие знаний обучающимся, вместе с этим автоматически уходит в прошлое закрепленная за ним позиция лидера-организатора образовательного процесса.

Альтернативой теряющей свое прежнее значение традиционной лидерской позиции педагога может служить роль педагога, выполняющего прежде всего мотивирующую функцию посредством креативного лидерства и демонстрации на личном примере владением всего ансамбля педагогических способностей и профессионализма для так называемого расширения лидерства, то есть последующей передачи полномочий и, соответственно, ответственности за достижение педагогических целей ученику или воспитаннику, поскольку невозможно заставить быть креативным и ничему нельзя научить, однако можно пробудить желание учиться, поощрять готовность к проявлению креативности для лучшей адаптации и реализации в современном мире, характеризующимся высокой степенью неопределенности и изменчивости.

Описание новой мотивирующей роли педагога как креативного лидера предполагает уточнение понятия креативности. В научной литературе креатив-

ность сопоставляется с различными психологическими конструктами: когнитивные свойства (Я. А. Пономарев, Д. Б. Богоявленская, М. А. Холодная, В. Н. Дружинин, С. А. Медник), мотивационные образования (Л. С. Выготский, Д. Б. Богоявленская, А. М. Матюшкин, Т. Амабайл), личностные черты (Т. Амабайл, К. Мартиндейл, Е. Е. Туник). Учитывая многоаспектность данного понятия, креативность чаще рассматривают в русле комплексного подхода (Т.А. Барышева, А.Н. Воронин). Уточним, что в отечественных исследованиях креативность чаще всего заменяется творческой, которая рассматривается в связи с творческой деятельностью [2]. Так Л. С. Выготский называет творческой деятельностью такую деятельность человека, которая создает нечто новое, всё равно, будет ли это созданное творческой деятельностью, какой-нибудь вещью внешнего мира или известным построением ума или чувства, живущим и обнаруживающимся только в самом человеке. По мнению Выготского, именно творческая деятельность позволяет человеку созидать будущее и видоизменять настоящее [1].

Таким образом, креативность как способность созидать будущее, создавать нечто новое является необходимой способностью человека, живущего в период политических и социально-экономических кризисов, пересмотра и уточнения социальных норм и ценностей [3], а мотивирующая роль педагога как креативного лидера состоит в поощрении творческой деятельности и проявления креативности студентами.

Возвращаясь к приведенной выше цитате из книги «Поколение безработных», укажем, что решение проблемы кризиса безработицы среди молодежи и сложности удовлетворения их трудовых амбиций автор видит не в способности искать работу, а в способности «создавать работу», то есть самостоятельно созидать свое будущее, проявляя креативность [4].

В связи с этим актуальна задача создания педагогических технологий, стимулирующих проявление креативности, активизирующих внутренние саморегулирующие механизмы развития личности за счет поощрения рефлексии собственной деятельности. Данные технологии должны быть направлены на повышение эффективности познавательной деятельности студентов, ее контроля и самоконтроля, т. е. сознательной регуляции студентами собственных действий и должны базироваться на концепции расширения лидерства, то есть разделении и передачи лидерских полномочий и лидерской роли педагога студенту с целью поощрения проявления креативности и ответственности за свое будущее в условиях непредсказуемости, изменчивости, сложности и неоднозначности современного мира.

Список литературы

1. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте. – СПб: СОЮЗ, 1997. – 96 с.
2. Санникова А.И. Развитие творческого потенциала учащихся в образовательном процессе: Концепция и опыт реализации: моногр. – М: Флинта: Наука, 2001. – 230 с.
3. Amabile, T. M., Schatzel, E. A., Moneta, G. B., & Kramer, S. J. (2004). Leader behaviors and the work environment for creativity: Perceived leader support. *Leadership Quarterly*, 15, 5–32.
4. Vogel P. Generation Jobless? – Gunderson et al, 2004. – 277 p.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕРНЕТ-РЕСУРСОВ ДЛЯ РАЗВИТИЯ РЕЧИ УЧЕНИКОВ СРЕДНЕЙ ШКОЛЫ

Сычева Анна Андреевна,

Пермский государственный национальный исследовательский университет,
e-mail: urtukovaanna@mail.ru

INTERNET RESOURCES AND SPEECH DEVELOPMENT OF SECONDARY SCHOOL STUDENTS

Anna A. Sychova,

Perm State University,
e-mail: urtukovaanna@mail.ru

Аннотация. В статье рассматривается актуальный для современной практики обучения русскому языку вопрос: развитие речи школьников средних классов с привлечением интернет-ресурсов. Автор отмечает, что использование информационно-коммуникационных технологий открывает для учителя новые возможности в преподавании русского языка, требует от него творческого поиска. Задачей учителя-словесника становится разработка и апробация новых форм организации учебного процесса и методов преподавания. В статье приводится обзор интернет-ресурсов, которые могут быть применены для развития речи учащихся средних классов современных МОУ, определяется их методический потенциал. Особую роль играют интернет-ресурсы при решении проблемы развития речи школьников и профилактики речевых ошибок, так как это обеспечивает формирование коммуникативной компетенции выпускников школы, потребности в овладении знаниями и способами действий с ними в соответствии с познавательными установками.

Автор приводит результаты анкетирования, проведенного среди учителей – словесников МАОУ «Лицей № 4» г. Перми. Они показывают, что чуть более трети учителей умеют отбирать нужные ресурсы при подготовке к урокам, посещают виртуальные методические конференции, постоянно получают новые сведения, осваивают новые ИК-технологии, чтобы сделать урок более современным. По мнению автора, интернет-ресурсы можно использовать на всех этапах урока и при любой организации учебного процесса. Обращение к ним меняет содержание не только учебного процесса, но и деятельности ученика: обучаемый становится добытчиком новых знаний, что, конечно же, повышает его творческую активность и само по себе способствует развитию речевых навыков.

Ключевые слова: развитие речи, речевые ошибки, методика обучения русскому языку, интернет-ресурсы.

Abstract. The paper discusses the development of speech skills of modern school students with the involvement of Internet resources. It argues for the idea that the use of information and communication technologies opens up new opportunities for teachers in the teaching of Russian language and requires creativity. The task of the teacher is the development and testing of new forms of organization of the educational process and teaching methods. Considerable attention is paid to an overview of online resources and their methodological potential. Online resources help to solve the problem of speech development and prevention of speech errors.

The author focuses on the analyses of questionnaires with teachers of Perm Lyceum № 4. A little bit more than a third of teachers know how to select the necessary resources to prepare for the

lesson, they visit virtual methodical conferences, constantly get new information, master new technologies to make the lesson more up-to-date. It is shown that Internet resources can be used at all stages of the lesson and in any organization of the educational process. Internet resources change the learning process and the student's activity, contribute to the development of verbal skills.

Key words: speech development, speech errors, Russian language teaching methods, Internet resources.

Наша жизнь характеризуется бурным развитием процесса информатизации различных сторон человеческой деятельности. Электронным становится документооборот, через интернет мы можем что-либо купить или продать, записаться к врачу, пообщаться с нужными нам людьми и т.д.

Одним из основных направлений процесса информатизации является внедрение новых информационно-технологических средств в систему образования. Использование информационно-коммуникационных технологий открывает для нас новые возможности в преподавании русского языка, так как задачей учителя-словесника становится поиск новых форм организации учебного процесса и методов преподавания. Именно внедрение современных технологий в процесс обучения позволяет разрешить основное противоречие современной системы образования, а именно: между быстрым темпом приращения знаний в современном мире и ограниченными возможностями их усвоения индивидом [4].

Актуальность применения Интернет-ресурсов для развития речи учащихся, исследование их видов и особенностей обусловлены как продуктивностью их использования для лучшего усвоения знаний, так и удобством, экономичностью применения тех или иных средств на уроке русского языка. Целесообразность применения новых информационных технологий продиктована потребностями современного образования в повышении эффективности обучения и улучшении качества образования [6:72].

В ходе преподавания различных школьных дисциплин информационно-коммуникационные технологии используются в разной степени. Также по-разному вопрос о применении интернет-ресурсов решается учителем в зависимости от особенностей предмета, изучаемой темы, возрастных особенностей детей, особенностей классного коллектива и т.д. В аспекте применения интернет-ресурсов при изучении русского языка в средних классах МОУ наименее разработанным, на наш взгляд, является вопрос их использования для формирования лексических навыков.

Целью исследовательской работы является изучение потенциала интернет-ресурсов для развития речи учащихся средних классов современных МОУ.

В соответствии с целью были определены задачи исследования, связанные с изучением методических аспектов развития речи школьников, описанием существующих интернет-ресурсов и опыта их применения учителями-практиками.

Нами были использованы теоретические методы исследования, такие, как анализ, синтез, обобщение, сравнение, а также изучение научно-методической и педагогической литературы, изучение опыта педагогов-практиков.

Теоретическое значение исследования состоит в систематизации и обобщении накопленного практиками опыта применения интернет-ресурсов для развития речи школьников. Практическая значимость работы состоит в возможности использования описанного методического опыта в практике школы, при разработке конспектов уроков развития речи.

Проблема развития речи учащихся поставлена ФГОС как одна из важнейших. Решение этой проблемы обеспечивает формирование коммуникативной компетенции выпускников школы, потребности в овладении знаниями и способами действий с ними в соответствии с познавательными установками [11].

От современного гражданина РФ требуется достаточно высокий уровень владения языком, речевыми умениями, так как развитая речь – это прекрасный инструмент познания, удобное и необходимое средство общения, показатель уровня культуры и интеллекта человека. Свободное владение русским языком – обязательное условие успешности граждан РФ в жизни, труде, творчестве. Для достижения этого необходимо обеспечить преподавание русского языка на уровне, соответствующем потребностям современного общества, усилить практическую направленность обучения русскому языку, повысить эффективность каждого урока.

Однако специалисты в области культуры речи (несмотря на имеющиеся в распоряжении учителей разработки в области развития связной речи) констатируют тенденцию к снижению речевого развития. Состояние речи современных школьников не удовлетворяет пока возрастающим потребностям устного и письменного общения [1].

Недостаточный уровень речевого развития объясняется:

- низким уровнем общеинтеллектуального развития части школьников. Это не позволяет им воспринимать большой объем новой информации, которая наблюдается в лексике современного русского языка (заимствования, неологизмы);
- трудностью восприятия материала, неадаптированного к современным жизненным ситуациям, и его тематической разобоченностью;
- интенсивным развитием аудио-видео-компьютерных технологий, способствующих получению информации без обращения к литературным (книжным) источникам;
- низким уровнем интереса современных школьников к русскому языку и литературе, непониманием роли получаемых на уроках знаний для будущей жизни.

Все это приводит нас к выводу о возрастании роли школы, усилий каждого учителя-предметника в работе над развитием связной речи обучающихся.

Развитие школьника будет более интенсивным и результативным, если он включен в деятельность, соответствующую зоне его ближайшего развития, если учение вызывает положительные эмоции, а педагогическое взаимодействие участников образовательного процесса доверительное, усиливающее роль положительных эмоций.

Это заставляет учителей-словесников привлекать к уроку яркий, необычный дидактический материал (вызывающий интерес к его содержанию), использовать нестандартные задания (вызывающие интерес самими формами работы), использовать интернет-ресурсы [12].

В работе учителя часто используют уже готовые учебные интернет-ресурсы по изучаемым темам или же создают их самостоятельно. Это требует от учителя умения использовать компьютерные технологии и образовательные интернет-ресурсы и характеризует профессиональную компетентность учителя.

К таким готовым ресурсам относятся «Московская электронная школа», телеканал MOSOBR.TV, профориентационный портал «Билет в будущее», сервис «Яндекс. Учебник», образовательная платформа «Учи.ру» и другие.

Информационно-коммуникационные технологии, в том числе интернет-ресурсы, наполняют процесс обучения современными методами и приемами, легко вписываются в учебный процесс, оживляют и разнообразят содержание обучения. Они успешно дополняют учебники или раздвигают его рамки. С точки зрения организации самостоятельной работы интернет-ресурсы также применимы. При подготовке к урокам литературы учащийся имеет возможность работать в удобном для него темпе, а преподаватель выполняет функцию консультанта. Это позволяет больше внимания уделять индивидуальной работе, учитывать способности и уровень подготовки учащегося [5].

Нами был также изучен опыт применения интернет-ресурсов для развития речи учащихся среднего звена. Для получения обратной связи от учителей, применяющих интернет-ресурсы на уроках для развития речи школьников, нами было проведено анкетирование. Анкета позволила выяснить

- используют ли учителя в своей работе интернет-ресурсы;
- какими сайтами пользуются учителя;
- как оценивают определенные интернет-ресурсы;
- в каких классах используют интернет-ресурсы в своей работе.

Анкетирование было проведено среди учителей-словесников МАОУ «Лицей № 4» г. Перми. Результаты показали следующее:

Виртуальными энциклопедиями пользуются 32% учителей для преподавания русского языка и литературы в 5-11 классах; в 6-8 классах – 11%. Учителя–

словесники испытывают необходимость в изобразительном материале, поэтому также пользуются виртуальными музеями: в 5-11 классах – 25%, 6-8 классах – 5% учителей.

Как показало анкетирование, учителя активно знакомятся с различными методическими разработками: методические сайты использует большинство учителей: 5-11 класс – 31%. Предпочтение дистанционным курсам отдают 18% учителей-словесников. Рекомендуют учителя своим подопечным участвовать в интернет-олимпиадах. Ее расценивают как одну из возможностей внести разнообразие в приемы обучения, удобную форму проверки уровня знаний учеников, способ повышения интереса к предмету и мотивации учащихся (5-6 класс – 25%, 9-11 классы – 2% учителей).

Электронные образовательные ресурсы – источник, наиболее часто используемый учителями – словесниками:

- в 5-6 классе к нему обращаются 35% педагогов,
- в 7-8 классе – 15% учителей;
- в 9-11 класс – 17% педагогов-словесников.

Таким образом, можно сделать вывод, что современные российские учителя умеют отбирать нужные ресурсы при подготовке к урокам, посещают виртуальные методические конференции, постоянно получают новые сведения для самостоятельной методической работы, осваивают новые ИК-технологии, чтобы сделать урок более современным.

Проведенное нами исследование позволило сформулировать некоторые выводы, касающиеся использования интернет-ресурсов на уроках русского языка и литературы в среднем звене:

1) использование интернет-ресурсов на уроках русского языка и литературы позволяет эффективно организовать групповую и самостоятельную работу на уроке; способствует совершенствованию практических умений и навыков учащихся; позволяет индивидуализировать процесс обучения; повышает интерес к урокам русского языка и литературы; активизирует познавательную деятельность учащихся; развивает творческий потенциал и речь учащихся; осовременивает урок;

2) интернет-ресурсы могут использоваться на всех этапах обучения: при объяснении нового материала; закреплении; повторении; на этапе контроля знаний, оценки сформированности умений и навыков;

3) все интернет-ресурсы, используемые для развития лексического запаса школьников, можно условно разделить на несколько групп.

– Словари, справочники, энциклопедии. Объемы размещенной там информации значительно превышают объемы любых печатных изданий.

– Аудиоресурсы (записи звучащей речи профессиональных чтецов или музыки) предоставляют возможность использовать аудиозаписи художественного чтения произведений русской поэзии, аудиокниги по произведениям русских писателей.

– Ресурсы мониторинга знаний: тесты, задания, кроссворды и т.п. Тестовый контроль и формирование умений и навыков с помощью ЭОР предполагает возможность быстрее и объективнее, чем при традиционном способе обучения, выявить знание и незнание обучающихся.

Подводя итог, отметим, что интернет-ресурсы можно использовать на всех этапах урока и при любой организации учебного процесса. Обращение к ним меняет содержание не только учебного процесса, но и деятельности ученика: ученик становится добытчиком новых знаний, что, конечно же, повышает его творческую активность и само по себе способствует развитию речевых навыков.

Список литературы

1. Арефьева С.А. Профессиональная подготовка учителя русского языка к работе по развитию речи учащихся 2012. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/professionalnaya-podgotovka-uchitelya-russkogo-yazyka-k-rabote-po-razvitiyu-rechi-uchaschihsya> (дата обращения 18.10.2022).

2. Балыхина Т.М. О системности в лексике и о системности в обучении лексике // Традиции и новации в профессиональной деятельности преподавателя русского языка как иностранного. – М., изд. РУДН МГУП, 2002. – С. 150–162.

3. Добромыслов В.А. К вопросу о языке рабочего подростка; под ред. А.М. Пешковского. М.: Изд-во ВСНХ СССР, 1932. – 72 с.

4. Зарина С.Г. Использование интернет-ресурсов на уроках русского языка. URL: <http://nsportal.ru/shkola/russkiy-yazyk/library/2015/10/18/statyaispolzovanie-internet-resursov-na-urokah-russkogo> (дата обращения 08.10.2022).

5. Информационные технологии в российском образовании / сост. А.М. Адамский. М.: Ин-т образоват. политики «Эврика» / сост. И.Б. Шиян, 2018. – 260 с.

6. Использование интернет-технологий в современном образовательном процессе. Часть III. Инструменты сетевого взаимодействия / Ю.В. Ээльмаа. СПб.: Региональный центр оценки качества образования и информационных технологий, 2021. – 72 с.

7. Львов М.Р., Горецкий В.Г., Сосновская О.В. Методика преподавания русского языка в начальных классах: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. 3-е изд., стер. М.: Академия, 2007. – 464 с.

8. Методика развития речи детей // Лабораторный практикум по педагогике и методикам. – М., 1981. URL: <https://nsportal.ru/blog/nachalnaya-shkola/all/2011/12/16/razvitie-rechi-uchashchikhsya-odna-iz-osnovnykh-zadach> (дата обращения 12.10.2022)

9. Речевые уроки: кн. для учителя нач.кл. / под ред. Т.А. Ладыженской. – М.: Просвещение, 1994. – 158 с.

10. Русский язык. 1-4 классы: Развитие устной речи и коррекция письма. Инновационные подходы: конспекты уроков, упражнения, занимательные задания/сост. И.В. Фомина, И.В. Щербакова. – М.: Учитель, 2009. – 167 с.

11. ФГОС СОО. Приказ Минобрнауки России от 17.05.2012 N 413 (ред. от 11.12.2020) URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-soo/>. (дата обращения 10.10.2022).

12. Шадриков В.Д., Шемет И.С. Информационные технологии в образовании: плюсы и минусы // Высшее образование в России, №11. 2009. – С. 61–65. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/informatsionnye-tehnologii-v-obrazovanii-plyusy-i-minusy> (дата обращения 13.10.2022).

ИСТОРИЯ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ В ПЕРИОД С 1860-Х ПО 1980-Е ГГ.

Щербинина Дарья Васильевна,

Пермский государственный национальный исследовательский университет
Музыкальный руководитель, МАДОУ «Детский сад № 96»,
e-mail: shcherbinina.d.v@mail.ru

THE HISTORY OF ADDITIONAL MUSIC EDUCATION IN RUSSIA IN THE PERIOD FROM THE 1860s TO THE 1980s.

Darya V. Shcherbinina,

Perm State University

Music teacher, Municipal Preschool Educational Institution «Kindergarten No. 96»,
e-mail: shcherbinina.d.v@mail.ru

Аннотация: В статье анализируются этапы становления дополнительного музыкального образования в дореволюционный и советский периоды. В ходе исследования удалось выявить отношение к дополнительному музыкальному образованию на каждом этапе развития и становления России и СССР. А именно: дореволюционный период в большей степени характеризуется формированием системы внешкольной музыкальной деятельности детей; в советский период многие авторы, музыканты, педагоги перенесли идеи предыдущего периода в новую Октябрьскую эпоху, несмотря на тяжелые послереволюционные времена, на Великую отечественную войну и «застой»; после Великой отечественной войны внешкольной музыкальной деятельности отводилось еще большее значение. Связано это было больше, конечно, с коллективизмом, с веянием той социалистической эпохи.

Ключевые слова: педагогика, дополнительное образование, музыкальное образование, внешкольное образование, дореволюционный период, советский период.

Abstract. The article analyzes the stages of formation of additional musical education in the pre-revolutionary and Soviet periods. In the course of the study, it was possible to identify the attitude to additional music education at every stage of the development and formation of Russia and the USSR. Namely: the pre-revolutionary period is more characterized by the formation of a system of extracurricular musical activities of children; during the Soviet period, many authors, musicians, teachers transferred the ideas of the previous period to the new October era, despite the difficult post-revolutionary times, the Great Patriotic War and the "stagnation"; after the Great Patriotic War, extracurricular musical activity was still given great importance. It was more connected, of course, with collectivism, with the trend of that socialist era.

Key words: pedagogy, additional education, music education, extracurricular education, pre-revolutionary period, Soviet period.

История дополнительного музыкального образования в России ведет свое начало от 60-х гг. XIX века, от идей демократизации русской общественной

жизни и музыкального образования просветительского типа. Становление музыкального образования происходило под мощным влиянием выдающихся представителей и организаций музыкально-просветительского движения, таких как:

1) Владимир Федорович Одоевский (1803–1869 гг.);

2) Александр Николаевич Серов (1820–1871 гг.);

3) РМО (Русское музыкальное общество, с 1868 г. – Императорское Русское музыкальное общество, ИРМО);

4) БМШ (Бесплатная музыкальная школа, основанная в 1862 г. М.А. Балакиревым и Г.Я. Ломакиным);

5) Николай Андреевич Римский-Корсаков (1844-1908 гг.);

6) Василий Петрович Гутор (1864–1947 гг.). Пять следующих положений, изложенных в работе Гутора «В ожидании реформы. Мысли о задачах музыкального образования» (СПб., 1891) являются концептуальными и основополагающими в его учении:

«А) Музыкальное образование не может иметь единственной своей задачей – выработать композитора или виртуоза-исполнителя.

Б) Задачи музыкального образования шире – дать музыкально образованных людей и в то же время профессиональных музыкантов – работников, на которых есть спрос в обществе.

В) Изучение проявлений музыкальности в человеке должно быть положено в основу музыкальной педагогики, способной выработать рациональные приемы обучения.

Г) Изучение образцов музыки в коллективном исполнении есть нерв образования в музыке.

Д) Артисты и публика – основные факторы процветания искусства; повсеместность и общедоступность элементарного музыкального образования, и основательность, практическая пригодность специального – основной принцип разумной организации учебно-музыкального дела» [2, с. 23].

Исследование Гутора интересно тем, что, будучи малоизвестным, оно содержит в себе идеи, звучащие очень современно и в наши дни: например, идею комплексного подхода к музыкальному воспитанию, явственно присутствующую в данной работе, позволяющую говорить о зачатках системности в подходе к музыкальному воспитанию, рассматриваемому автором в единстве его психологического, культурологического, педагогического аспектов.

После революции 1917 г. был нанесен ощутимый ущерб культуре: закрытие учебных заведений, нехватка профессиональных педагогов музыки и изобразительного искусства, искажение целей и задач преподавания рисования. В стране шла национализация крупнейших музыкальных и художественных учреждений: театров, академий, консерваторий, музеев. Согласно Декрету СНК

№ 417 от 14.04.1918 была упразднена Академия Художеств, реорганизовано Высшее художественное училище и передан в ведение Народного Комиссариата Просвещения Музей Академии художеств [5].

Одной из основных задач в построении нового общества стала задача культурного воспитания нового человека. Необходимо было планомерно приобщать народные массы к духовным ценностям, уделять большое внимание подъему народного образования. В это время большого размаха достигает хоровое пение, организовываются фольклорные и этнографические экспедиции, создаются новые музеи, появляются новые художественные течения. Чтобы упорядочить и организовать работу учебных заведений 421 разной направленности, их передают в ведение Народного комиссариата Просвещения «Декрет СНК № 507 от 5.06.1918. О передаче в ведение Народного комиссариата Просвещения учебных и образовательных учреждений и заведений всех ведомств ... Все кредиты из казны, отпускаемые на нужды народного образования, перечисляются в смету Народного Комиссариата Просвещения» [3]. Учащиеся внешкольных учебных заведений имели право и возможность бесплатно получать музыкальное и художественное образование. В начале 20-х гг. XX в. активно открываются народные музыкальные школы, школы музыкального просвещения, народные курсы общего музыкального и художественного образования, разные музыкальные и художественные кружки и студии. [3, с. 20]

Следует заметить, что в первые годы после Октября (1920–1930-е) в Республике велась очень активная работа по музыкальному просвещению детей во внеучебное время. Хотя мы должны понимать, что такая деятельность велась в основном в Москве и Петрограде и близ лежащих к ним районах, а в отдаленных уголках страны ситуация была менее радостной. Для юных граждан Республики устраивались спектакли, концерты, лекции-беседы в театрах, филармонических залах, непосредственно в школьных помещениях. А одним из первых музыкально-просветительскую работу среди школьников начал проводить подотдел общего музыкального образования музыкального отдела Наркомпроса РСФСР. Его сотрудники во главе с Н.Я. Боюсовой разработали и подготовили несколько тематических программ показательных концертов-бесед для учащихся школ. [1, с. 61–73].

В 40–60-е гг. происходит усиление ведомственного подхода к музыкальному и художественному образованию. Во время Великой Отечественной войны развитие внешкольных учреждений остановилось, часть из них оказалась на оккупированной территории и была разрушена. Во многих учреждениях внешкольного образования, оказавшихся в тылу, располагались госпитали.

Процесс обучения все-таки не прекращался, помимо обучения дети участвовали в концертах для раненых, изготавливали подарки для фронтовиков.

На этом фоне усиливается патриотическое воспитание детей и молодежи. После Великой Отечественной войны идет восстановление внешкольной системы образования. Также была проведена реформа художественного образования. В ней были предприняты попытки возрождения старой системы образования и усовершенствование методик преподавания изобразительного искусства.

В 1953 г. Министерство просвещения РСФСР утверждает единые Положения о внешкольных учреждениях в системе воспитания подрастающего поколения, меняются содержание, формы и методы обучения [6]. Таким образом, постепенно совершенствуется структура музыкального образования: 4-летние музыкальные школы преобразуются в 7-летние. Внешкольное образование полностью отвечает идеологии партии, становится ориентированным на искусство соцреализма.

70-е гг. XX столетия, вошедшие в историю страны как «застойные» или период «зрелого социализма», характеризуются существенными изменениями во внешкольном образовании. Это объясняется рядом объективных факторов:

- 1) переходом страны к всеобщему среднему образованию (1972 г.);
- 2) выделением средств из государственного бюджета СССР на финансирование культурно-просветительных учреждений;
- 3) теоретическим наследием и практическим опытом В.А. Сухомлинского;
- 4) новым концептуальным подходом Д.Б. Кабалевского к музыкальному образованию;
- 5) тенденцией к укреплению взаимосвязи социальных институтов, осуществляющих воспитательные функции.

Рассмотрим каждый фактор.

1. Переход к всеобщему среднему образованию повлиял на содержание внешкольного музыкального образования в общеобразовательной школе, 70-е гг. характеризуются расцветом факультативных курсов, сквозь призму которых старшеклассники могли развивать свои познавательные способности и интересы. И хотя их содержание имело «предметный» вариант, а номенклатура жёстко диктовалась из центра, многие учителя стремились раздвинуть рамки урока и расширить кругозор учащихся. Например, ученикам 8-х классов предлагали следующие факультативы по музыке: «Революционная музыка Франции», «Историческое значение творчества композиторов «Могучей кучки», «Музыка в жизни В.И. Ленина», «Развитие советского балета», и др. Факультативные курсы были слагаемым дополнительного музыкального образования в школе.

В результате активного участия государства в развитии внешкольного образования и дополнительных финансовых вложений шефствующих предприятий сеть внешкольных учреждений увеличилась. Согласно официальной статистике,

в 1960 г. в РСФСР насчитывалось 1625 домов и дворцов пионеров школьников, к 1970 году количество учреждений подобного типа составило 2025, а в 1975 г. – 2424.

2. Позитивное отношение государства и Партии к проблемам внешкольного образования имело место в директивах XXIV съезда КПСС по пятилетнему плану развития народного хозяйства на 1970-1975 гг.: «...существенно улучшить внешкольную работу с детьми, расширить сеть домов пионеров, станций юных техников и натуралистов, детско-юношеских спортивных школ, а также других детских учреждений, связанных с воспитанием подрастающего поколения. Укрепить их материальную базу».

3. Огромную роль в гуманизации образования и повышении значимости дополнительного образования имело творческое наследие В.А. Сухомлинского («Павлышская средняя школа», «Сердце отдаю детям», «Беседы с молодым директором школы» и др.). Его педагогическая доктрина заключалась в воспитании целостной личности посредством сочетания учебных дисциплин и организации свободного времени детей с учётом их интересов и выхода позитивной социальной энергии.

4. В практике дополнительного образования воплотился новый концептуальный подход к преподаванию музыки в школе Д.Б. Кабалевского. Творчески осмыслив идеи В.А. Сухомлинского, опыт К. Орфа, систему приобщения детей к музыке в Японии, новаторские идеи Б.В. Асафьева и Б.Л. Яворского, композитор, педагог и просветитель Д.Б. Кабалевский разработал и апробировал эволюционную программу по музыке для учащихся 1–7 классов, плавно переходящую в старших классах в уроки мировой художественной культуры, основанные на комплексном использовании видов искусств.

Сверхзадача программы – воспитание музыкальной культуры учащихся – потребовала специфических методов работы учителя, одним из которых являлась беседа эвристического характера. Опыт Д.Б. Кабалевского повлиял на такую форму дополнительного музыкального образования, как филармония школьников – концертное объединение учащихся и педагогов детских музыкальных школ. По сравнению с музыкальными лекториями, филармония школьника отличается большей систематичностью в проведении лекций и концертов, тесной взаимосвязью с общеобразовательными школами, предварительным объяснительным словом педагога в контексте тематических абонементов.

К концу 70-х – началу 80-х гг. создается широкая сеть специализированных внешкольных детских учреждений с учетом интересов детей. В эти годы много внимания уделялось развитию массового музыкального и художественного образования детей. Создавались разные кружки (обучали игре на различных музыкальных инструментах, хоровые коллективы, кружки рисования и лепки)

при дворцах и домах Пионеров, где занятия в кружках были бесплатными. Все это вносило свой вклад в становление музыкальной и художественной культуры у детей и юношества, развивало творческое начало и художественный вкус, влияло на формирование гуманистических идеалов.

Потому неудивительна положительная динамика в развитии музыкального и художественного образования. Так, в 1970 г. в РСФСР насчитывалось 4510 детских школ искусств, музыкальных, художественных и хореографических школ. Спустя десять лет их число увеличилось на 3181 (1980 г. – 7691), а по прошествии еще десяти лет на 1519 (1990 г. – 9210 школы) [6, с. 60].

Изучив литературу по вопросам дополнительного и внешкольного музыкального образования следует выделить, что в дореволюционный период уже были предпосылки развития внешкольной музыкальной деятельности детей. В советское время идеи многих авторов предыдущего периода нашли отражение в новую Октябрьскую эпоху, несмотря на тяжелые послереволюционные времена, на Великую отечественную войну и «застой». Внешкольной музыкальной деятельности отводилось большое значение. Связано это было больше, конечно, с коллективизмом, с веянием той социалистической эпохи.

Список литературы

1. Адищев В.И. Музыкальное воспитание в первые годы после Октября (1917-1920 гг.): Учебное пособие. Пермь: ПГПИ, 1991. – 115 с.

2. Гутор В. П. В ожидании реформы: мысли о задачах музыкального образования. СПб., 1891. – 56 с.

3. Движение народного образования в 1918–1920 г. Исторические материалы [Электронный ресурс]. – URL: http://istmat.info/files/uploads/9338/sta._ezh._1918–20–1_-16.pdf. 48 с. (дата обращения: 12.11.2022).

4. Декрет Совета Народных Комиссаров. О передаче в ведение Народного Комиссариата Просвещения учебных и образовательных учреждений и заведений всех ведомств. Исторические материалы [Электронный ресурс]. – URL: <http://istmat.info/node/30013> (дата обращения: 12.11.2022).

5. Декрет Совета Народных Комиссаров. Об упразднении Академии Художеств, реорганизации Высшего Художественного Училища и передаче в ведение Народного Комиссариата Просвещения Музея Академии Художеств. Исторические материалы [Электронный ресурс]. – URL: <http://istmat.info/node/29188> (дата обращения: 12.11.2022).

6. Народное образование и культура в СССР (1989) (Статистический сборник) Исторические материалы [Электронный ресурс]. – URL:

http://istmat.info/files/uploads/26588/obraz_1989_obrazovanie.pdf (дата обращения: 12.11.2022).

7. Хрестоматия. Исторический обзор возникновения и развития системы внешкольного образования в Москве. Департамент образования г. Москвы, 2004. [Электронный ресурс]. – URL: <http://impisr.edunsk.ru/files/uchebnik/hrest07.htm> (дата обращения: 12.11.2022).

Научное издание

Образование в сложном нестабильном мире

Материалы II общеуниверситетской (открытой) конференции
по педагогике для студентов бакалавриата, магистратуры, аспирантуры

(15 декабря 2022 г., ПГНИУ)

Издается в авторской редакции
Компьютерная вёрстка: *Л. А. Косолапова*

Объем данных 2,21 Мб
Подписано к использованию 06.04.2023

Размещено в открытом доступе
на сайте www.psu.ru
в разделе НАУКА / Электронные публикации
и в электронной мультимедийной библиотеке ELiS

Управление издательской деятельности
Пермского государственного
национального исследовательского университета
614990, г. Пермь, ул. Букирева, 15