

ISSN 2072-0297

# МОЛОДОЙ УЧЁНЫЙ

МЕЖДУНАРОДНЫЙ НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ



**4** 2023  
ЧАСТЬ III

16+

# Молодой ученый

## Международный научный журнал

### № 4 (451) / 2023

Издается с декабря 2008 г.

Выходит еженедельно

*Главный редактор:* Ахметов Ильдар Геннадьевич, кандидат технических наук

*Редакционная коллегия:*

Жураев Хусниддин Олтинбоевич, доктор педагогических наук (Узбекистан)  
Иванова Юлия Валентиновна, доктор философских наук  
Каленский Александр Васильевич, доктор физико-математических наук  
Кошербаева Айгерим Нуралиевна, доктор педагогических наук, профессор (Казахстан)  
Куташов Вячеслав Анатольевич, доктор медицинских наук  
Лактионов Константин Станиславович, доктор биологических наук  
Сараева Надежда Михайловна, доктор психологических наук  
Абдрасилов Турганбай Курманбаевич, доктор философии (PhD) по философским наукам (Казахстан)  
Авдеюк Оксана Алексеевна, кандидат технических наук  
Айдаров Оразхан Турсункожаевич, кандидат географических наук (Казахстан)  
Алиева Тарана Ибрагим кызы, кандидат химических наук (Азербайджан)  
Ахметова Валерия Валерьевна, кандидат медицинских наук  
Бердиев Эргаш Абдуллаевич, кандидат медицинских наук (Узбекистан)  
Брезгин Вячеслав Сергеевич, кандидат экономических наук  
Данилов Олег Евгеньевич, кандидат педагогических наук  
Дёмин Александр Викторович, кандидат биологических наук  
Дядюн Кристина Владимировна, кандидат юридических наук  
Желнова Кристина Владимировна, кандидат экономических наук  
Жуйкова Тамара Павловна, кандидат педагогических наук  
Игнатова Мария Александровна, кандидат искусствоведения  
Искаков Руслан Маратбекович, кандидат технических наук (Казахстан)  
Калдыбай Кайнар Калдыбайулы, доктор философии (PhD) по философским наукам (Казахстан)  
Кенесов Асхат Алмасович, кандидат политических наук  
Коварда Владимир Васильевич, кандидат физико-математических наук  
Комогорцев Максим Геннадьевич, кандидат технических наук  
Котляров Алексей Васильевич, кандидат геолого-минералогических наук  
Кузьмина Виолетта Михайловна, кандидат исторических наук, кандидат психологических наук  
Курпаяниди Константин Иванович, доктор философии (PhD) по экономическим наукам (Узбекистан)  
Кучерявенко Светлана Алексеевна, кандидат экономических наук  
Лескова Екатерина Викторовна, кандидат физико-математических наук  
Макеева Ирина Александровна, кандидат педагогических наук  
Матвиенко Евгений Владимирович, кандидат биологических наук  
Матроскина Татьяна Викторовна, кандидат экономических наук  
Матусевич Марина Степановна, кандидат педагогических наук  
Мусаева Ума Алиевна, кандидат технических наук  
Насимов Мурат Орленбаевич, кандидат политических наук (Казахстан)  
Паридинова Ботагоз Жаппаровна, магистр философии (Казахстан)  
Прончев Геннадий Борисович, кандидат физико-математических наук  
Рахмонов Азиз Боситович, доктор философии (PhD) по педагогическим наукам (Узбекистан)  
Семахин Андрей Михайлович, кандидат технических наук  
Сенцов Аркадий Эдуардович, кандидат политических наук  
Сенюшкин Николай Сергеевич, кандидат технических наук  
Султанова Дилшода Намозовна, доктор архитектурных наук (Узбекистан)  
Титова Елена Ивановна, кандидат педагогических наук  
Ткаченко Ирина Георгиевна, кандидат филологических наук  
Федорова Мария Сергеевна, кандидат архитектуры  
Фозилов Садриддин Файзуллаевич, кандидат химических наук (Узбекистан)  
Яхина Асия Сергеевна, кандидат технических наук  
Ячинова Светлана Николаевна, кандидат педагогических наук

*Международный редакционный совет:*

Айрян Заруи Геворковна, кандидат филологических наук, доцент (Армения)  
Арошидзе Паата Леонидович, доктор экономических наук, ассоциированный профессор (Грузия)  
Атаев Загир Вагитович, кандидат географических наук, профессор (Россия)  
Ахмеденов Кажмурат Максutowич, кандидат географических наук, ассоциированный профессор (Казахстан)  
Бидова Бэла Бертовна, доктор юридических наук, доцент (Россия)  
Борисов Вячеслав Викторович, доктор педагогических наук, профессор (Украина)  
Буриев Хасан Чутбаевич, доктор биологических наук, профессор (Узбекистан)  
Велковска Гена Цветкова, доктор экономических наук, доцент (Болгария)  
Гайич Тамара, доктор экономических наук (Сербия)  
Данатаров Агахан, кандидат технических наук (Туркменистан)  
Данилов Александр Максимович, доктор технических наук, профессор (Россия)  
Демидов Алексей Александрович, доктор медицинских наук, профессор (Россия)  
Досманбетов Динар Бакбергенович, доктор философии (PhD), проректор по развитию и экономическим вопросам (Казахстан)  
Ешиев Абдыракман Молдоалиевич, доктор медицинских наук, доцент, зав. отделением (Кыргызстан)  
Жолдошев Сапарбай Тезекбаевич, доктор медицинских наук, профессор (Кыргызстан)  
Игисинов Нурбек Сагинбекович, доктор медицинских наук, профессор (Казахстан)  
Кадыров Кулуг-Бек Бекмуратович, доктор педагогических наук, и.о. профессора, декан (Узбекистан)  
Каленский Александр Васильевич, доктор физико-математических наук, профессор (Россия)  
Козырева Ольга Анатольевна, кандидат педагогических наук, доцент (Россия)  
Колпак Евгений Петрович, доктор физико-математических наук, профессор (Россия)  
Кошербаева Айгерим Нуралиевна, доктор педагогических наук, профессор (Казахстан)  
Курпаяниди Константин Иванович, доктор философии (PhD) по экономическим наукам (Узбекистан)  
Куташов Вячеслав Анатольевич, доктор медицинских наук, профессор (Россия)  
Кыят Эмине Лейла, доктор экономических наук (Турция)  
Лю Цзюань, доктор филологических наук, профессор (Китай)  
Малес Людмила Владимировна, доктор социологических наук, доцент (Украина)  
Нагервадзе Марина Алиевна, доктор биологических наук, профессор (Грузия)  
Нурмамедли Фазиль Алигусейн оглы, кандидат геолого-минералогических наук (Азербайджан)  
Прокопьев Николай Яковлевич, доктор медицинских наук, профессор (Россия)  
Прокофьева Марина Анатольевна, кандидат педагогических наук, доцент (Казахстан)  
Рахматуллин Рафаэль Юсупович, доктор философских наук, профессор (Россия)  
Ребезов Максим Борисович, доктор сельскохозяйственных наук, профессор (Россия)  
Сорока Юлия Георгиевна, доктор социологических наук, доцент (Украина)  
Султанова Дилшода Намозовна, доктор архитектурных наук (Узбекистан)  
Узаков Гулом Норбоевич, доктор технических наук, доцент (Узбекистан)  
Федорова Мария Сергеевна, кандидат архитектуры (Россия)  
Хоналиев Назарали Хоналиевич, доктор экономических наук, старший научный сотрудник (Таджикистан)  
Хоссейни Амир, доктор филологических наук (Иран)  
Шарипов Аскар Калиевич, доктор экономических наук, доцент (Казахстан)  
Шуклина Зинаида Николаевна, доктор экономических наук (Россия)



---

---

На обложке изображен *Игорь Евгеньевич Тамм* (1895–1971), физик-теоретик, основатель научной школы, нобелевский лауреат, один из разработчиков первой советской водородной бомбы.

В 1898 году семья переехала на Украину, в Елисаветград (позже Кировоград), где отец Игоря Евгеньевича был назначен «заведующим водопроводом и электрическим освещением города». Здесь инженер Тамм пустил в городе трамвай и спроектировал электростанцию.

В 1913 году Игорь окончил гимназию и уехал учиться на факультет точных наук Эдинбургского университета. Прочувшись в Шотландии год, Игорь перевелся на физико-математический факультет Московского университета. В годы Первой мировой войны его учеба неоднократно прерывалась — он уходил добровольцем на фронт в качестве вольнонаемного медицинского службы. С войны Игорь Евгеньевич вернулся членом партии меньшевиков.

В 1918 году Игорь Евгеньевич окончил университет и был оставлен при физфаке для подготовки к профессорскому званию. Но через год он снова оказался на Украине: выпускников направляли преподавать физику в только что освобожденных от белогвардейцев городах. Тамм преподавал сначала в Таврическом университете в Симферополе, потом в знаменитом Одесском политехническом институте. Здесь он встретился с выдающимся физиком Л. И. Мандельштамом. Дружба, завязавшаяся между двумя учеными, сохранилась на всю жизнь.

К середине 1930-х годов физик-теоретик Тамм сделал едва ли не крупнейшие свои открытия: создал теорию рассеяния света в кристаллах, в частности комбинационного рассеяния, в которой впервые были последовательно проквантованы колебания решетки и появилось понятие квазичастицы (фотона); выдвинул последовательную теорию рассеяния света на электронах; теоретически предсказал поверхностные уровни электрона в кристалле — «уровни Тамма»; подготовил основополагающую работу по фотоэффекту в металлах; разработал теорию бета-сил между нуклонами.

В 1933 году он стал доктором наук и членом-корреспондентом АН СССР. Академиком его избрали лишь через двадцать лет, после смерти «вождя народов» (сказывалось меньшевистское прошлое).

К 1937 году относится сотрудничество И. Е. Тамма с группой физиков, открывших удивительный эффект свечения электрона, движущегося в жидкости с огромной скоростью. Это явление

было названо эффектом Вавилова — Черенкова. Илья Франк и Игорь Тамм объяснили природу этого излучения. В 1958 году за эту работу Черенков, Франк и Тамм были удостоены Нобелевской премии по физике. Вручение ее сразу трем советским ученым стало ярким признанием достижений советской науки.

Когда в 1943 году ученые приступили к созданию атомной бомбы, Игоря Тамма не сразу допустили к секретным атомным делам. Причина — анкетные данные и личная неприязнь всемогущего Жданова. В 1946 году его все же привлекли к рассмотрению некоторых вопросов. Так появилась его работа «О ширине фронта ударной волны большой интенсивности».

В 1948 году благодаря содействию Курчатова Тамм возглавил группу. Уже через два месяца были сформулированы две из трех основополагающих идей, легших в основу термоядерного заряда.

15 июня 1953 года И. Е. Тамм, А. Д. Сахаров и Я. Б. Зельдович подписали заключительный отчет по разработке РДС-6с, первого в мире компактного термоядерного заряда.

Игорь Евгеньевич Тамм перешел на работу в Физический институт АН СССР, где и трудился до конца своей жизни.

Главным увлечением И. Е. Тамма после физики был альпинизм. Мастер спорта СССР, Игорь Евгеньевич ходил в горы до семидесятилетнего возраста.

В 1966 году Тамм подписал письмо 25 деятелей культуры и науки генеральному секретарю ЦК КПСС Л. И. Брежневу против реабилитации Сталина.

Последние годы жизни академика Тамма были очень трудными. Ученый оказался прикован к дыхательному аппарату. Чтобы физик мог работать за столом, «один умелец» (по выражению Тамма) сделал для него портативную дыхательную машину. Игорь Евгеньевич не только продолжал теоретические изыскания, но и читал, играл в свои любимые шахматы. И при этом грустно шутил: «Я как жук на булавке».

И. Е. Тамм скончался 12 апреля 1971 года. Похоронен на Новодевичьем кладбище.

На здании Физического института имени П. Н. Лебедева, где работал Тамм, установлена мемориальная доска. Во Владивостоке перед главным корпусом Дальневосточного федерального университета установлен памятник Тамму. Его именем также названа площадь в Москве.

*Екатерина Осянина, ответственный редактор*

---

---

## СОДЕРЖАНИЕ

### ПЕДАГОГИКА

- Алексеев С. М.**  
Некоторые вопросы обучения игре на синтезаторе ..... 141
- Аленова Г. А.**  
Развитие функциональной грамотности на уроках биологии с использованием цифровых технологий ..... 144
- Амзина Ю. А.**  
Организация методической работы в общеобразовательном учреждении с применением информационно-коммуникационных технологий ..... 146
- Антонова М. А.**  
Развитие связной речи на уроках литературного чтения у младших школьников ..... 149
- Афанасьева И. А., Афанасьев Д. А.**  
Использование лэпбокса в образовательном процессе ..... 152
- Гущина Г. Е., Фролова К. О.**  
Самоконтроль как механизм успешного овладения иностранными языками детьми подросткового возраста ..... 154
- Диде А. А.**  
Развитие художественного творчества старших школьников посредством интеграции ..... 159
- Егорова Л. М.**  
Дидактические игры из нестандартного материала как средство индивидуального и дифференцированного подхода в обучении и воспитании детей с ограниченными возможностями здоровья ..... 161
- Знатдинов В. Р.**  
Актуальные проблемы подготовки технических кадров в регионах Российской Федерации .... 163
- Калимулина Ж. В.**  
Воспитание патриотических чувств у дошкольников на краеведческом материале и историко-культурных традициях Кузбасса ... 164
- Котельникова Н. А., Смирнова М. Н.**  
Место словаря в обучении иностранному языку ..... 166
- Кузнецова Х. А.**  
Разнообразные подходы к изобразительным навыкам в средних группах ..... 168
- Ляднов Н. Д.**  
Формирование информационной компетентности будущих педагогов в системе их профессиональной подготовки ..... 170
- Оксанен В. П.**  
Подготовка к обучению грамоте детей с дизартрией ..... 172
- Панина Т. А., Володенкова Л. Г.**  
Особенности речевого развития детей-билингвов в дошкольных образовательных учреждениях ..... 175
- Пономарева И. В.**  
Исследование познавательной самостоятельности обучающихся в учебной деятельности ..... 178
- Самсонова-Гавшина Е. М.**  
Способы совершенствования приоритетов педагогической деятельности на основе самооценки (на примере уроков музыки в общеобразовательной школе) ..... 181
- Семенова А. В., Иванова З. В., Тарасевич Г. Р.**  
Основные акценты развития сюжетно-ролевой игры современных детей старшего дошкольного возраста ..... 183
- Солодягина Ю. Н.**  
Применение образовательного квеста при изучении истории (из опыта работы) ..... 185
- Сохрокова И. М.**  
Влияние театрализованных игр и драматизаций на самостоятельную игру детей второй младшей группы ..... 186
- Туманова А. Д.**  
Возможности использования программы по созданию субтитров Aegisub как вспомогательный приём обучения иностранному языку ..... 188

<b>Форкин Р. Б.</b> Процесс стандартизации высшего образования в области дирижирования оркестром народных инструментов (на примере программ бакалавриата, магистратуры и ассистентуры- стажировки)..... 190	<b>Шубина М. А.</b> Педагогический потенциал проектной деятельности в формировании социальной компетенции подростков ..... 207
<b>Хрящева Н. В.</b> Военно-профессиональная ориентация кадет с помощью интернет-ресурсов ..... 201	<b>Щербакова Н. Ф.</b> Развитие зрительного восприятия в процессе коррекции оптической дисграфии у младших школьников с общим недоразвитием речи..... 209
<b>Чыонг Тхи Зунг, Нгуен Тхи Хонг Нга</b> Поддержание и повышение мотивации студентов к чтению текстов по специальности ..... 203	<b>Яшкина К. Н., Кондрашова Н. В.</b> Ценностно-целевые ориентиры формирования культуры педагогического взаимодействия у современного руководителя образовательной организации..... 210

## ПЕДАГОГИКА

### Некоторые вопросы обучения игре на синтезаторе

Алексеев Сергей Михайлович, преподаватель  
Санкт-Петербургская детская музыкальная школа №24

Эта статья не является методическим пособием, ни учебником по обучению игре на инструменте. Это только некоторые мысли, возникшие в процессе освоения с учениками нового инструмента.

Синтезатор — что это такое? Наше время — это время перемен, новых вызовов. Стремительно врываются в нашу жизнь новые технологии, новые темпы жизни. Мир информатики, всеобщая цифровизация ставят новые задачи. Можно ли совместить классическую традицию с современными веяниями жизни? Стоит ли попытаться встроиться в современный процесс развития и при этом сохранить всё накопленное за вековую историю. Всегда прогресс шёл за счёт ломки старого. Но только сочетание лучших достижений прошлого, а не ломка всего старого, с новыми возможностями, позволяет достичь заметного успеха.

В настоящее время имеется множество электронных инструментов. Постоянно возникают новые, порой абсолютно не известные, построенные на новейших принципах, инструменты. Нас в данный момент интересуют клавишные инструменты. Их можно разделить на несколько групп. Профессиональные и бытовые, любительские. Профессиональные — в первую очередь рассчитаны на серьёзную работу. Их множество, они различны: от узконаправленных, специализированных самплеров и вокодеров, до мощнейших универсальных рабочих станций, на которых можно создавать и исполнять любую музыку (от эстрады, джаза, рока до классики и авангарда), ограниченную лишь фантазией музыканта. При всём великолепии выбора и высочайшего качества инструментов, у них у всех есть два недостатка — они очень дорогие и требуют или рабочую студию, или комплект сценической аппаратуры. С бытовыми гораздо проще. Они намного дешевле и, как правило, имеют внутреннюю подзвучку и возможность подключиться к домашней бытовой аппаратуре. В настоящее время имеется практически бесконечное количество бытовых электроинструментов. Чтобы разобраться с этим разнообразием, необходимо точно знать для каких целей нужен

инструмент. В любом случае, чтобы это не было однодневной игрушкой, нужно брать инструмент с перспективой развития. В первую очередь нужна «активная» клавиатура, возможность работы с другими инструментами (MIDI), хорошая память с подключкой внешней, хорошую полифонию (не ниже 24 голосов) и, наконец возможность прямого подключения к компьютеру, хотя подсоединиться можно и через MIDI, но для этого нужны дополнительные переходники.

Обучение игре на синтезаторе (будем так называть этот инструмент, хотя синтезатор — это конкретный специализированный прибор для создания новых звуков) можно разделить на несколько этапов, хотя можно и заниматься параллельно. Бытовые современные синтезаторы — это инструменты с автоаккомпанементом, внутренним усилением и воспроизведением звука. Начинать занятия музыкой непосредственно с синтезатора — идея не самая хорошая. Чтобы освоить компьютер желательно уметь читать, считать и писать, и для освоения электронного инструмента нужна, хотя бы, начальная подготовка, желательно на клавишных инструментах и некоторые знания в теории музыки.

Обучение на синтезаторе идёт по двум направлениям. Начинать лучше с аккомпанемента. На различных моделях имеются некоторые различия, но всюду используются общие принципы. Имеются определённые ритм стилистические наборы (паттерны) в различных стилях, управляемые клавиатурой. Чем серьёзней инструмент, тем разнообразней паттерны: разные варианты вступлений, переходов и окончаний. Все стили (паттерны) запрограммированы в базовом тоне «С» и при нажатии любого другого аккорда вся комбинация стиля будет звучать в новом тоне. Для обучения управлением стилями необходимо знать буквенное обозначение нот. Европейское и американское, так же азиатское, обозначения немного различаются. У американцев вместо «Н» используют «В», а к европейскому «В» дописывают бемоль. Чтобы не было недоразумений в синтезаторах рисуют, если есть где, «си» как «В» и все аккорды только

с диезами, то есть «Си» — это «В», а «Си бемоль» — это «А#». Обучение начинается с одно пальцевой системы. Одна нота — мажор, любая чёрная клавиша плюс вверх или вниз (в зависимости от производителя) — минор, любая белая — малый септ, три клавиши подряд (основной тон от производителя) малый минорный септаккорд (m7). Система простая, удобная для начального обучения и разучивания стандартных гармонических последовательностей в разных тональностях. Недостаток — всего 4 аккорда в одном тоне. Это даже для начинающего мало. На более продвинутых инструментах, где есть комбинированная система набора аккордов, в будущем можно для удобства использовать одно и много пальцевой методы. Для много пальцевых аккордов необходимо знать структуру построения аккордов. Для начала аккорды можно использовать в основном виде. Начинать с простых трёх звучных. Большая терция плюс малая терция — мажор, малая плюс большая — минор, две малых — уменьшенный, две больших — увеличенный. Цифровки необходимо отрабатывать, желательно, во всех тональностях, доводя стандартные последовательности до автоматизма, что поможет в последствии свободно аккомпанировать любые произведения. При достаточном навыке можно переходить к близкому расположению аккордов. Для удобного, тесно расположенного автоаккомпанемента абсолютно безразлично расположение аккорда, поэтому можно использовать общие тона. В терцовом расположении два общих тона, в кварто-квинтовом — один. В схеме T-S-D-T между первым и вторым, третьим и четвёртым аккордом имеются общие ноты, а между вторым и третьем смешение минимальное. Играть можно от любого тона. Так же можно отрабатывать и другие схемы. Постепенно можно переходить к четырём и пяти звучным аккордам. Септаккорды можно играть или с септимой сверху, а еще удобнее с секундой внизу, причем большая секунда — доминант септ, а малая секунда — большой септ (7+). Для нонаккорда берётся дополнительная нота между первой терцией, а секунды зависит от типа нонаккорда. Альтерированные тона меняются прямо в аккорде. Сложные комбинированные аккорды (11, 13, 15) практически не берутся (при огромном желании можно комбинировать с правой рукой).

Кроме клавиш, имеются инструменты управления, которые нужно нажимать свободными от игры руками. Аккорды нужно менять точно в нужном метре. Смена аккорда вне нужной доли (чуть раньше, или позже) звучит очень плохо. Синтезатор — всё-таки машина. Не надо от неё требовать невозможного. Это так же касается вступлений, переходов и окончаний. Необходимо точно выдерживать временную продолжительность вставки или вступления (у некоторых продвинутых инструментов переход зависит чётко от доли — первая доля усиленный, развёрнутый переход, а остальные доли упущенные). Концовку нужно нажимать точно с началом окончания: в противном случае при опоздании, хотя бы в одну шестнадцатую, машина доиграет до конца такта и только потом начнёт концовку.

При достаточном освоении автоаккомпанемента, можно переходить к игре двумя руками.

Для игры мелодии нужно чётко знать, что синтезатор — это не только фортепиано, пусть и с активными, в некоторых навороченных версиях взвешенно-молоточковыми, клавишами. Перед

нами инструмент, использующий ВСЕ существующие тембры инструментов. Более того, есть инструменты, которых нет в природе, а возможности многих современных моделей позволяют, путём обработки звука, создавать абсолютно новые тембры. Конечно это весьма сложный процесс. Проще купить готовые банки звуков (страшно дорогое предприятие) или для личной работы скачать VST банк из интернета и пользоваться через MIDI системы. Но это уже дальняя перспектива. Для начала нужно представить природу необходимого тембра. Группу инструментов.

В синтезаторах это:

— Клавишные: фортепиано, клавесин, орган, аккордеон и т.п.

— Струнные: оркестр «STRING» (разные виды струнного состава), сольные (скрипка, альт, виолончель, контрабас и подобные этнические инструменты).

— Голос: разные виды хора (мужской, женский, детский, смешанный), сольные голоса.

— Гитары: классические, электрические, бас и контрабас (щипковый)

— Духовые: прямоточные (различные виды флейт), тростевые (гобой, фагот, кларнет и т.п.), медные (труба, валторна, тромбон, туба, разные виды ансамблей «BRASS»)

— Ударные: звуковысотные (ксилофон, маримба, виброфон, колокола и т.п.), не звуковысотные (наборы ударных инструментов, привязанных к конкретным клавишам)

— Синтезаторы: подкладочные и сольные

— На продвинутых инструментах тембры пользователей (созданные самими или скаченные через MIDI)

Играя этими тембрами, всегда надо помнить природу звукообразования. Звук фортепиано зависит от силы удара (в синтезаторе от скорости velocity), а клавесин и тем более орган играют прямым звуком.

Ксилофон, клавесин, гитары и т.п. — звук короткий, щипковый. Смычковые, духовые, органы, аккордеон, хор — звук длящийся. Есть варианты: при помощи педали или спец эффекта продлить звучание фортепиано. В разумных пределах, как у акустического фортепиано, получается не плохо. Но нельзя пытаться тянуть звук как на органе — он всё равно заглухнет. Громкость регулируется, в малых пределах, силой (скоростью) нажатия клавиши. Все пианистические приёмы сохраняются. Всё разнообразие — в тембрах. При наличии sustain педали получается весьма реальное звучание.

При игре на органе или клавесине желательно, при возможности, отключать чувствительность клавиш или играть абсолютно ровным нажатием. В противном случае, клавесин будет нереально выразителен (как фортепиано). Может это и красиво, но неестественно. А орган может потерять ровность звучания. Для аккордеона чувствительность клавиш очень хорошо. Единственно, очень сложно управлять звуком на длинной ноте (нужна или дополнительная педаль громкости, как у электрооргана, или пользоваться регулировкой общей громкости инструмента, а это почти невозможно при игре с автоаккомпанементом. Аккордеонный аккомпанемент левой руки звучит неестественно, поэтому лучше использовать только как сольный инструмент.

При игре на смычковых необходимо избегать фортепийных штрихов. Нон легато, тенуто строго выдержано по дли-



тельности. Основные штрихи — легато и нон легато, причём в варианте де-та-ше (смычок в разные стороны), а это значит, звук, выдержанный по длине, расстояние между нот минимальное, атака одинаковая. По тому же принципу играют духовые. Звуки длинные, больше легато. Все длительности строго выдержаны. Стаккато только духовой вариант: репетиции, сигналы, ровные пассажи (двойной, тройной язык). В длинных нотах у смычковых и духовых, особенно медных, можно воспользоваться частотной модуляцией, если она есть на инструменте. В конце звучания ноты добавить небольшое частотное вибрато. Получается естественный красивый звук.

Подкладочные синтезаторные тембры лучше не использовать как соло. Они очень выровнены и размазаны по длительности, что очень хорошо для игры аккордами на легато. Очень хорошо подходят для подголосочного тембра. Сольные синтезаторные тембры можно использовать, как угодно. Очень хорошо звучат в смешанной паре с подкладочным, особенно если есть монофонические аналоговые тембры: верхний, глиссирующий на портамента, тон на фоне ровного мягкого аккорда, создаёт очень эффектное звучание.

Использование банка ударных инструментов только для создания отдельных звуковых эффектов. Самому набрать партию барабанов очень сложно, практически невозможно. Можно использовать барабаны из стилей и накладывать другие ударные инструменты. Но это возможно только при студийной работе в много канальной записи. При живой игре это не сделать.

Если множества существующих тембров недостаточно, то можно попробовать создать собственный тембр (хотя уже создано столько звуков, что даже невозможно представить что-то новое). Если у инструмента есть функция редактирования звука, то можно поколдовать с изменением тембра (работа в принципе бесполезная, но очень захватывающая). Готовый новый звук можно загрузить в банк пользователя (это можно сделать и при помощи компьютера и бесконечных банков VST-инструментов).

Поняв природу инструментов, можно постепенно прийти к естественному, почти реальному звучанию.

Работа над мелодией и сопровождением ведется одновременно. Мелодия разучивается с учетом особенности инструментов. Для упрощения можно использовать партию ударных нужного стиля. А вот здесь самое интересное. Нужно решить в каком стиле играть пьесу. Оригинальных произведений для синтезатора не существует (специальные профессиональные композиции для кино, театра и пр. не в счёт: они написаны для конкретного инструмента и исполнителя и на другом инструменте и у другого исполнителя звучать не будут). А мы перелаживаем разные популярные пьесы. Можно, конечно, один в один сыграть любую пьесу, но смысл? Произведение написано для конкретного инструмента и любая смена тембра лучше его не сделает. Переложения или транскрипции — это всегда внесение чего-то нового. Выбрав пьесу, нужно представить, что хотим из неё сделать. Любую пьесу можно сыграть в любом стиле. Ограничение — только фантазия исполнителя. Более того — разучив пьесу в одном стиле, её можно попробовать в **любом** другом. Здесь даже нет ограничения на метр произведения. Для развития фантазии ученика можно попро-

бовать засвинговать классическую тему, или даже перевести трёх дольную в четырёх. Как высший пилотаж, наложить пяти или семидольные размеры на стандартные трёх или четырёх дольные стили. Здесь есть свои хитрости, но всё исполнимо.

Прежде всего нужно расписать гармонию аккомпанемента. В современных изданиях эстрадной музыки обозначения аккордов проставляется заранее (одна тонкость: если гармонизация при редактировании печатного текста проводится компьютером в автоматическом режиме, а не лично музыкантом редактором, то часто аккорд записывается в реальном виде, по конкретной на данный момент вертикали и получается «страшная» джазовая формула комбинированного аккорда, которую инструмент просто не сможет воспроизвести — надо упрощать). Затем необходимо разбить пьесу на составные части: вступление, куплеты, проигрыши, концовки и т.п. Необходимо решить — использовать оригинальное вступление пьесы, если оно есть, или использовать вступление, имеющееся в инструменте. При наличии нескольких куплетов можно менять тембры и варианты стиля. Продвинутое инструменты имеют до четырёх различных вариантов вступлений, тембров, переходов и окончаний на каждый стиль. При наличии возможности предварительных заготовок термов, можно заранее подготовить набор звуков для каждой части пьесы. На некоторых инструментах имеется функция заготовок на каждый стиль (OTS). Здесь предусмотрены заводские заготовки на все элементы стиля: различные варианты вступлений, основных частей и тембров, подкладок и пр. Это очень удобно и упрощает подготовительную работу. В более простых моделях необходимо заранее продумать возможности переключения различных параметров.

Разучивание начинается в медленных темпах. Сначала мелодия под одни барабаны. Потом подключаем оркестр (гармонию). Разучивать можно в медленных темпах отдельными кусками, вплоть до отдельных тактов. Постепенное увеличение темпа и удлинение эпизода. Между куплетами и отдельными эпизодами можно вставлять переходы. При наличии отдельного перехода и вариантов стиля, можно нажимать одновременно переход и вариант. Это звучит очень эффектно. При достижении реального темпа можно попробовать поэкспериментировать с другими стилями. Постепенно можно найти лучший вариант.

При наличии навыка игры по слуху, можно с ходу играть интересные композиции. Если у инструмента есть многоканальная запись, то можно использовать, как заготовки, заранее записанные подголоски.

При использовании инструмента в ансамбле, можно использовать все возможности инструмента. В домашних условиях — это удобный малогабаритный инструмент, который позволяет максимально заниматься любимым творчеством. В дальнейшем, при желании, можно использовать возможности компьютера для создания многоканальной музыки и не обязательно для этого иметь профессиональную студию. Имеющихся редакторских программ и банков VST инструментов вполне достаточно для создания вполне приличной музыки. Но для этого необходимо в совершенстве освоить средне продвинутого синтезатор. Каждый музыкант может дома использовать маленький оркестр.

## Развитие функциональной грамотности на уроках биологии с использованием цифровых технологий

Аленова Галия Альбековна, учитель биологии  
КГУ «Таманский комплекс школа-ясли-сад» (г. Петропавловск, Казахстан)

В данной статье рассматривается применение педагогом цифровых технологий для развития у обучающихся функциональной грамотности в общем и естественно-научной грамотности в частности. Современные требования к образованию являются отражением этапа развития всего государства. Выпускник школы должен владеть рядом знаний, умений и компетенций для самостоятельного решения жизненных задач. В данной статье обозначены основные проблемы формирования естественно-научной грамотности в рамках современного подхода преподавания биологии. Даются возможные пути решения данной проблемы через применение цифровых технологий на уроках биологии.

**Ключевые слова:** функциональная грамотность, естественно-научная грамотность, педагогическая технология.

## Development of functional literacy in biology lessons using digital technologies

This article discusses the use of digital technologies by a teacher for the development of functional literacy in general and natural science literacy of students in particular. Modern requirements for education are a reflection of the stage of development of the whole state. A graduate of the school must master a number of knowledge, skills and competencies in order to solve life problems independently. This article identifies the main problems of the formation of natural science literacy within the framework of the modern approach to teaching biology. Possible ways of solving this problem through the use of digital technologies in biology lessons are given.

**Keywords:** functional literacy, natural science literacy, pedagogical technology.

Современный этап развития государства приносит изменения в требования к получаемому среднему образованию. Современный выпускник школы должен обладать способностью рационально и критически мыслить, самостоятельно решать поставленные перед ним задачи, быть полноценной личностью, способной на дальнейшее развитие, обучение и работу в обществе. Изучая вопрос о воспитании и обучении подрастающего поколения, приходим к выводу о необходимости приобретения обучающимися функциональной грамотности в целом и естественно-научной грамотности, как части функциональной грамотности, в частности.

По мнению Е. В. Бахаревой, под функциональной грамотностью понимается «определённый уровень образованности обучающихся, который показывает определённую степень владения ими ключевыми (базовыми) компетенциями, позволяющий успешно адаптироваться в условиях изменяющегося внешнего мира и эффективно реализовать себя в различных видах деятельности» [1]. Таким образом, овладение функциональной грамотностью в общем и естественно-научной грамотностью в частности, дает возможность каждому индивидууму применять полученные знания в решении жизненных задач различных областей и сфер деятельности на протяжении всей жизни. И это является одной из задач современной школы нашего государства. Естественно-научная грамотность является также частью международной программы по оценке образовательных достижений учащихся PISA (Programme for International Student Assessment) исследования Организации Экономического Сотрудничества и Развития (OECD — Organization for Economic Cooperation and Development), в рамках которой исследуется уровень сформированности у обучающихся в школе

ряда знаний и умений, необходимых для решения многочисленных задач в разных сферах жизнедеятельности человека [2].

Обладая естественно-научной грамотностью, личность должна отвечать определенным требованиям и обладать определенными компетенциями, такими как свободно объяснять различные явления с научной точки зрения, понимать значимость естественно-научных исследований, уметь интерпретировать данные и применять научные доказательства в получении тех или иных выводов. В таких реалиях развития образования и роста требований к современной школе перед педагогом встает вопрос о выборе методов, приемов и педагогических технологий для применения их в своей работе. Из множества педагогических технологий самой современной и наиболее удобной в применении выступает цифровая технология, которая позволяет также повысить уровень компьютерной грамотности у обучающихся.

Так на занятиях по биологии возможно применить элементы цифровой технологии на всех этапах урока. С учетом таксономии Б. Блума австралиец Аллан Каррингтон из университета Аделаиды создал собственное педагогическое колесо, в котором отразил основные учебные задачи и пути их решения (рис. 1). В данном колесе нашли свое отражение все известные ресурсы для работы с обучающимися [3].

На различных этапах урока в работе возможно применять такие сайты, как Plickers, Learningapps.org, Google Forms, Simpoll, Testograf, которые дадут возможность разработки качественно новых видов карточек, тестов, заданий для обучающихся.

Сайт Bilimland.kz был разработан с учетом всех требований к современным образовательным платформам. Он включает



**Критерии отбора приложений для образования**

**Запоминание:** Приложения, используемые для уровня запоминания способствуют развитию умения определять термины и факты, находить и запоминать информацию. Многие образовательные приложения сфокусированы на уровне запоминания. В них пользователям предлагается выбрать ответ из нескольких предложенных вариантов, подобрать пару, восстановить последовательность или вписать ответ.

**Понимание:** На уровне понимания используются приложения и сервисы, дающие учащимся возможность лучше понять изучаемые идеи или концепции. Их цель не выбор правильного ответа, а предоставление более открытого формата для обсуждения понятий и объяснения смысла.

**Применение:** Приложения, подходящие для уровня применения, дают учащимся возможность лучше понять изучаемые методы и процедуры. Они также сфокусированы на умении применять изученное в нестандартных условиях.

**Анализ:** Приложения, которые могут быть использованы на уровне анализа, должны способствовать развитию умения отличать существенное от несущественного, выделять части, определять взаимосвязи и структуру содержания.

**Оценка:** Приложения, подбираемые для уровня оценки, должны развивать умения пользователя оценить изучаемую информацию или методы, основываясь на критериях, установленных самостоятельно или взятых из внешних источников. Эти приложения должны помочь учащимся оценить надежность, точность, качество, эффективность содержания и принять обоснованное решение.

**Создание:** Приложения, которые могут быть использованы на уровне создания, должны давать возможность генерировать идеи, разрабатывать планы, создавать продукты

**Модель SAMR**

**The Padagogy Wheel RUS**

**Педагогическое колесо**

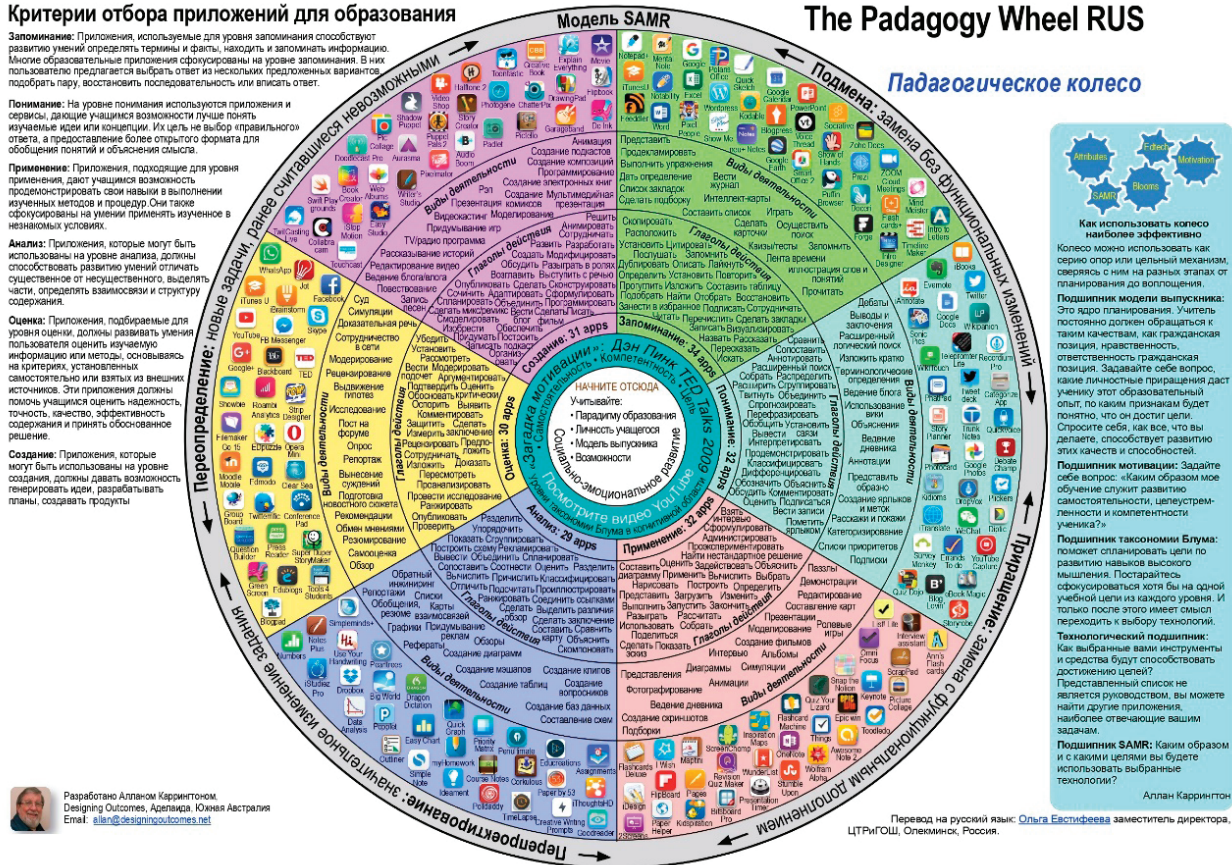


Рис. 1. Педагогическое колесо Аллана Каррингтона

в себе большой багаж видеоматериалов по предмету биология (Twig-bilim.kz), виртуальную лабораторию, базу подготовительных онлайн-тестов формата ЕНТ (ltest.kz) в режиме реального доступа для обучающихся школ Казахстана.

Для примера рассмотрим задание формата PISA. Данное задание состоит из 12 вопросов, которые возможно раздать для выполнения обучающимся через Google Forms (табл. 1), рассмотрим 2 задания из 12.

Таблица 1. Пример задания формата PISA



Таблица 1 (продолжение)

Задание 2	<p>Найдите ошибки в приведенном тексте. Укажите номера предложений, в которых сделаны ошибки, объясните их.</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. У бактерий, как и у всех живых организмов, происходит обмен веществ и превращение энергии.</li> <li>2. По способу питания их делят на автотрофов и гетеротрофов.</li> <li>3. Автотрофные бактерии, синтезируя органические вещества из неорганических, всегда используют энергию света.</li> <li>4. Фотосинтез в автотрофных бактериях протекает в хлоропластах, как у растений.</li> <li>5. Все бактерии дышат кислородом.</li> </ol> <p style="text-align: center;">А) 1; Б) 2, 3, 4; В) 3, 4, 5</p>
-----------	--

Таким образом, цифровые технологии в данное время являются не требованием к современному образованию, а необходимостью в использовании. Современная школа претерпевает изменения согласно изменениям в современном обществе, прогрессе, областях развития всего государства. Сегодня педагогам необходимо не просто передавать накопленные ранее

знания, но и создавать условия для самостоятельного получения знаний, условия для создания ситуаций успеха в целях повышения самооценки и интереса к преподаваемому предмету. С учетом этого применение цифровых технологий на уроках помогает педагогу отвечать всем требованиям и реализовывать поставленные образовательные задачи.

#### Литература:

1. Бахарева Е. В., Кластерный подход в развитии функциональной грамотности школьников в области здоровьесбережения // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Медицина, 2008 год, с. 77–81.
2. Крюкова А. А., Формирование естественнонаучной грамотности в средней школе на уроках биологии // Всероссийский педагогический журнал «Современный урок» // Электронный ресурс // [Режим доступа]: <https://www.lurok.ru/categories/3/articles/28784>
3. Пономарева И. Н., Информационные технологии в преподавании биологии // Электронный ресурс // [Режим доступа]: <https://rosuchebnik.ru/material/informatsionnye-tekhnologii-v-prepodavanii-biologii-statya/>

## Организация методической работы в общеобразовательном учреждении с применением информационно-коммуникационных технологий

Амзина Юлия Андреевна, студент магистратуры  
Московский социально-педагогический институт

*Статья посвящена организации управления методической работы в общеобразовательном учреждении, используя информационно-коммуникационные технологии. Автором сформулированы цели и задачи методической работы, выделены её направления. В данной статье освещён вопрос организации методической работы с применением виртуального методического кабинета.*

**Ключевые слова:** методическая работа, методическая деятельность, методическая служба, управленческий цикл, формы организации, виртуальный методический кабинет.

В современных условиях всё больше возрастает роль методической работы, направленной на повышение квалификации педагогов в общеобразовательных учреждениях. Это связано с тем, что одним из показателей качества образования выступает уровень профессиональной подготовки педагога.

В России представлен национальный проект «Образование» на период с 2019 по 2024 годы. Основная его цель направлена на создание условий для самореализации и развития творческого потенциала личности. Государство заинтересовано в по-

вышении доли педагогических работников, прошедших повышение квалификации и нацелено на создание условий для их профессионального и карьерного роста. Национальный проект предусматривает создание и внедрение цифровой образовательной среды, так как определяющее значение для формирования социального и образовательного пространства приобретает информация и коммуникация [1].

Перед руководителем общеобразовательного учреждения стоит важная задача — создать систему методической работы, которая обеспечит целенаправленное, непрерывное, личност-



но-ориентированное повышение профессиональной компетентности учителя.

Рассмотрим термины «методическая работа», «методическая деятельность» и «методическая служба» в исследованиях учёных.

Ю. К. Бабанский и А. М. Моисеев определяют методическую работу как целостную систему взаимосвязанных мер (основанную на результатах науки и ведущего опыта), направленных на всестороннее повышение квалификации и развитие творческого потенциала педагогов [2, с. 253].

В образовательном процессе важную роль играет методическая деятельность педагога. С одной стороны, Л. Г. Семушина определяет её как выполнение методических функций методистами и управленцами [3 с. 134]. С другой стороны М. А. Гуляева отмечает, что методическая деятельность осуществляется педагогами в рамках их профессионального развития [4, с. 64].

По мнению И. В. Гордиенко методическая служба рассматривается как комплекс структурных элементов, видов методической деятельности, направленных на удовлетворение и совершенствование профессиональных потребностей педагогических кадров [5, с. 5].

Из вышеизложенного следует, что основная цель методической работы в общеобразовательных учреждениях заключается в повышении профессионального мастерства педагогов и их компетенций, в обеспечение их готовности к реализации федерального государственного образовательного стандарта (ФГОС) через систему непрерывного профессионального развития.

К задачам методической работы относятся: внедрение технологий и достижений педагогической науки; совершенствование теоретических и психолого-педагогических знаний; научно-методическая и консультативная поддержка педагогов; организационно-методическое обеспечение аттестации и повышения квалификации педагогических кадров, организация самообразования педагогов.

В образовательных учреждениях, как считают Н. А. Виноградова, Н. В. Микляева, к основным направлениям деятельности методической службы относятся:

1. Аналитическая деятельность: мониторинг профессиональных и информационных потребностей учителей; изучение, анализ состояния и результатов методической работы, а также её совершенствование; изучение, обобщение и распространение передового педагогического опыта.

2. Информационная деятельность: ознакомление педагогов с новинками методической литературы и опытом инновационной деятельности; создание банка педагогической информации медиатеки современных учебно-методических материалов.

3. Организационно-методическая деятельность: организация методической работы с использованием разных форм проведения; методическое сопровождение и оказание помощи в период подготовки к аттестации; организация повышения квалификации и профессиональной переподготовки педагогов.

4. Консультационная деятельность: организация консультационной работы для педагогических работников по вопросам методики преподавания и воспитания [6, с. 35].

На наш взгляд перед администрацией общеобразовательного учреждения стоит важная задача — организовать эффек-

тивную работу методической службы. Согласно Федеральному закону 273 ст. 26 порядок формирования структуры управления и компетенции органов управления организуются в соответствии с уставом данного образовательного учреждения, а также в соответствии с законодательством Российской Федерации [7].

В структуру методической службы мы предлагаем включить следующие элементы: директор, педагогический и методические советы, заместитель директора по учебно-воспитательной части, методист, методические объединения, творческие группы, школа молодого педагога, самообразование, аттестация и повышение квалификации и педагоги. Каждый структурный элемент выполняет свои определенные управленческие, воспитательные, социально-педагогические и методические функции.

Управление методической работой подразумевает определенные виды управленческой деятельности, которые являются функциями управления, считают Н. М. Борытко и И. А. Соловцова. Существует множество моделей управленческого цикла, но наибольшую известность получила модель Файоля. Она включает следующие аспекты: планирование, организация, мотивация, контроль [8, с. 24].

В этой логике изложения мы рассмотрим алгоритм управления методической работой в образовательном учреждении МБОУ «Гимназия № 16» городского округа Мытищи Московской область (Гимназия), где автор работает учителем начальных классов. В планирование включен анализ методической работы и разработка её плана. В плане методической работы указываются цель и задачи методической работы; описываются её направления и ожидаемые результаты; определяются сроки, формы проведения мероприятий и ответственные за них; отмечается название единой методической темы.

Организация предполагает разработку или обновление структуры методической службы, наполнение ее кадрами с соответствующими функциями. А также организацию методических мероприятий, применяя различные формы.

Мотивация предполагает поощрение действий педагогических работников к профессиональной деятельности, путём материального и нематериального стимулирования.

Контроль сводится к проверке самоотчёта о деятельности методического объединения и согласна плану внутришкольного контроля. Критерии, на основании которых происходит анализ работы педагогических кадров, включают анализ выполнения решений и нормативных документов, работы методических объединений, самообразования и повышения квалификации учителей.

Особое внимание в управлении методической работы уделяется выбору эффективных форм организации методических мероприятий. Их можно классифицировать по различным критериям:

— По количеству участников (индивидуальные, групповые, коллективные).

— По типу взаимодействия участников (пассивные, активные, интерактивные).

— В соответствии с целью мероприятия (обмен опытом; обсуждение проблемы; отработка профессиональных навыков).

— С применением информационно-коммуникационных технологий (рассылка материалов, онлайн-занятия, цифровая образовательная среда).

— Современные формы организации методической работы: коучинг-сессия, квик-настройка, кружок-качества.

Важную роль в информатизации образования играет применение формы с использованием информационно-коммуникационных технологий (ИКТ). К ним относятся: виртуальный методический кабинет, цифровая образовательная среда, сетевые сообщества, дистанционное и электронное обучение. Они обладают рядом преимуществ: позволяют получать постоянный доступ к материалам, проводить и посещать мероприятия «не выходя из дома», находить единомышленников с разных точек мира.

На базе Гимназии были проведены исследования, посвящённые анализу методической работы. Опросник «Анкета-портфолио для педагогов» (С.И. Дедуриной, А.А. Миненкова) [9] адаптированный нами для цели исследования показал, что при подготовке к урокам учителя чаще используют ресурсы образовательных порталов (93,8%). А 50% опрошенных не используют сетевые сообщества в профессиональной деятельности. Это позволяет сделать вывод, что педагоги готовы применять ИКТ в организации учебно-воспитательного процесса, но недостаточно знакомы с сетевым взаимодействием.

После проведения анкетирования «Оценка удовлетворенности методической работой в школе» (И.В. Шефер, М.В. Садретдинова) [10] выявлено, что удовлетворены методической помощью, содержанием и качеством проводимых мероприятий менее 50% опрошенных.

Диагностика «Восприимчивость педагогов к новшествам» (Е.А. Викторова, Н.И. Склярченко) [11] показала, что большинство педагогов Гимназии готовы к внедрению инноваций

и осознают значимость инновационной деятельности в развитии образования.

На формирующем этапе эксперимента нами разработан виртуальный методический кабинет (ВМК), представлено его содержание и руководство по его управлению. Цель ВМК направлена на создание методического пространства в помощь учителю. Он состоит из следующих разделов: теоретический, практический, портфолио, аттестация и повышение квалификации, конкурсы и вебинары, которые удовлетворяют потребности педагогов Гимназии. Виртуальный методический кабинет обладает информационной, консультативной, коммуникативной и активной функциями, что позволяет: предоставлять обновляемую информацию о педагогических исследованиях, оказывать методическую поддержку педагогам, обмениваться педагогическим опытом, обсуждать актуальные вопросы и проблемы образовательного процесса.

На заключительном этапе исследования был предоставлен отзыв от руководства Гимназии, раскрывающий значимость и целесообразность функционирования виртуального методического кабинета.

На основании вышеизложенного мы считаем, что методическая работа представляет совокупность взаимосвязанных действий, мероприятий различного характера и профессиональных объединений, реализующих эти мероприятия. При этом уровень профессиональной квалификации педагогических кадров зависит от организации методической работы в общеобразовательных учреждениях. Поэтому для успешной организации методической работы нами предложен виртуальный методический кабинет, как инновационная форма методической работы, и разработано его содержание, которое позволяет устранить выявленные затруднения у педагогов в гимназии.

#### Литература:

1. Паспорт национального проекта «Образование» [Электронный ресурс].— Режим доступа: [https://edu.gov.ru/application/frontend/skin/default/assets/data/national\\_project/main/Паспорт\\_национального\\_проекта\\_Образование.pdf](https://edu.gov.ru/application/frontend/skin/default/assets/data/national_project/main/Паспорт_национального_проекта_Образование.pdf)
2. Педагогика: учеб. пособие для студентов пед. ин-тов. [Текст] / авт-ры сост.: Бабанский, Ю.К., Сластенин, В.А., Сорокин, Н.А. и др.— М.: Просвещение, 1988.— 479с.
3. Семушина Л.Г. Содержание и технологии обучения в средних специальных учебных заведениях: учеб. Пособие [Текст] / Семушина Л.Г, Ярошенко, Н.Г.— М.: Мастерство, 2001.— 272с.
4. Гуляева М. А. Научные подходы к определению содержания понятия «Методическая деятельность» [Текст] / Гуляева М. А. // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. Вып.2.— Челябинск, 2012.— С. 63–68.
5. Гордиенко И. В. Организация и управление методической работой в системе среднего профессионального образования: учебно-методическое пособие [Текст] / Гордиенко И. В., Мельник Ю. М.— Белгород: ОГАОУ ДПО «БелИРО», 2019.— 144с.
6. Виноградова Н. А., Микляева Н. В. Методическая работа в дошкольном образовательном учреждении: учебник.— М.: ИНФРА-М, 2019.— 219 с.
7. Федеральный закон от 29.12.2012 N273-ФЗ (ред. от 07.10.2022) «Об образовании в Российской Федерации» (с изм. и доп., вступ. в силу с 13.10.2022).
8. Жиркова З. С. Управление образовательными системами. Учебное пособие для студ. высш. учеб. заведений / З. С. Жиркова.— Электрон. текстовые дан. (2,5 Мб).— СПб.: Научное издание технологий, 2020.— 122 с.
9. Особенности формирования портфолио учителя-участника конкурса на присуждение премий лучшим учителям за достижения в педагогической деятельности: методическое пособие [Текст] / авт-ры сост.: Дедурина С. И., Миненкова А. А.— Белгород: ОГАОУ ДПО «БелИРО», 2020.— 30с.
10. Шефер И. В., Садретдинова М. В. Удовлетворенность педагогов профессиональной деятельностью: результаты регионального исследования [Текст] // Вестник Нижегородского университета им. Н. И. Лобачевского. Вып. 4.— 2019.— С. 209–218.

11. Викторова Е. А., Скляренко, Н. И. Сборник диагностических материалов по изучению психологических особенностей педагогов в системе психолого-педагогического сопровождения в образовательных организациях региона [Текст] / Викторова Е. А., Скляренко Н. И. — Белгород: БРЦ ПМСС, 2020. — 485с.

## Развитие связной речи на уроках литературного чтения у младших школьников

Антонова Мария Александровна, учитель  
МБОУ «Ильинская СОШ № 25» (Московская обл.)

**А**ктуальность данной работы заключается в том, что современный ребенок уже к пяти годам должен овладеть гибкой системой родного языка: говорить связно, полно излагать свои мысли, без труда пересказывать сказки и небольшие рассказы, с выражением читать стихи, легко воспринимать многосложные слова. У ребенка, поступающего в школу, должен быть достаточно богатый и разнообразный речевой запас. Это является одним из важнейших показателей общего развития ребенка. Речь играет важную роль в становлении личности ребенка, являясь важнейшим средством общения, познания окружающей действительности. Речь служит основным проводником приобщения ребенка к ценностям культуры, и необходимым условием воспитания и обучения.

Развить связную речь — это основная цель начальной школы, поскольку без ее освоения не может происходить социализация ребенка в обществе. Современные стандарты образования и программы в школах имеют определенные требования к развитию речи школьника. Любую речь нельзя развивать только по учебникам, к этому процессу обязательно должны быть подключены эмоции и увлеченность, ведь недостаточно просто заучить слова и шаблонные фразы, важно научиться точно, емко и выразительно их применять в речи.

Методика и способы развития связной речи у школьников включает в себя приемы и упражнения, которые выстраиваются в один сложный и непрерывающийся процесс.

В последние годы наблюдается резкое снижение уровня речевого развития детей. Это не удивительно, с приходом в нашу жизнь новых технологий происходит повальное увлечение детей компьютерными играми и в то время, когда родители находятся на работе, дети часами просиживают за компьютерами, они стали меньше читать, общаться между собой, все вместе взятое и ведет к снижению уровня речевого развития.

Чем активнее младшие школьники совершенствуют свою связную речь, развивают свой словарный запас, тем выше уровень их познавательных способностей и лучше результаты учебно-воспитательного процесса. Процесс обучения в школе способствует формированию и развитию связной речи учеников младших классов.

Обучение школьников умению свободно и связно выражать мысли и наилучшим образом пользоваться языковыми средствами является конечной целью всей системы обучения русскому языку в школе.

Таким образом существует **противоречие**: с одной стороны необходимость овладения младшими школьниками связной речью, с другой стороны недостаточная изученность педагогических условий развития связной речи у младших школьников на уроках литературного чтения.

Формирование связной речи у младших школьников на уроках литературного чтения происходит наиболее эффективно при соблюдении следующих педагогических условий:

- проведение на каждом уроке литературного чтения речевых упражнений;
- использование на уроках приемов создания коммуникативных ситуаций, направленных на развитие связной монологической и диалогической речи.

Связная речь — это развернутое изложение определенного содержания, которое осуществляется логично, последовательно, точно, правильно и образно; смысловое развернутое высказывание (ряд логически сочетающихся предложений), обеспечивающее общение и понимание людей. Основная функция связной речи — коммуникативная, она осуществляется в двух основных формах: диалоге и монологе.

Связная речь имеет огромное значение в развитии детей, так как она предполагает овладение богатейшим словарным запасом языка, усвоение языковых законов и норм, т.е. овладение грамматическим строем, а также практическое их применение, практическое умение пользоваться усвоенным языковым материалом, а именно умение полно, связно, последовательно и понятно окружающим передать содержание готового текста или самостоятельно составить связный рассказ.

Традиционно, выделяют четыре основных вида речевой деятельности: чтение, устная речь, письменная речь, аудирование.

Выделяют следующие уровни развития речи, которые, по сути, составляют совокупность всех компонентов связной речи.

Произносительный уровень — работа производится по трем направлениям: техника — к ней относится правильное дыхание, дикция; орфоэпия — оптимизация практического усвоения младшими школьниками орфоэпических норм русского литературного языка; интонация — звуковое средство языка, с помощью которого говорящий и слушающий выделяют в потоке речи высказывание и его смысловые части.

Лексический уровень или словарная работа. Задачами являются: количественное накопление в памяти слов с пониманием всех его оттенков значения; задача активности, готовности сло-

варя к речевой деятельности, то есть быстрого и точного выбора слов, включение их в предложения и в прямом и переносном значении.

Грамматический уровень — построение словосочетаний и предложений. Таким образом, методика развития связной речи имеет обширную структуру и включает в себя: поэтапную работу по обучению детей рассказыванию на уроках в соответствии с возрастными особенностями; учет задач и содержания работы по обучению детей рассказыванию; использование учителем разнообразных методов и приемов обучения, которые позволяют совершенствоваться и качественно улучшать связную речь у детей.

Первым педагогическим условием является проведение на каждом уроке литературного чтения речевых упражнений.

Это разные виды упражнений, направленных на развитие речи учащихся:

Первое — упражнения, направленные на выразительность и артикуляцию (учат внимательно, не торопясь, прочитывать написанное).

Детям предлагается произносить текст про себя, но по указанию учителя «включать» звук. Это позволяет концентрироваться на определенных фонетических трудностях. Или предлагается произнести фразу в различной речевой ситуации. Еще один вариант — произнесение фразы с определенной целевой установкой словесного действия.

Также целесообразно использование считалок, они нацелены на обучение ясной дикции и выразительности.

Скороговорки — наиболее эффективный прием совершенствования дикции. Не случайно известный русский лингвист А. М. Пешковский назвал скороговорки «специальным истязанием органов речи». Материал нужно подбирать не избитый, не надоевший и не примелькавшийся.

Методика работы над упражнением: тщательно вдуматься в смысл скороговорки; постепенно убыстряя темп, четко произносить каждый звук; хоровое и индивидуальное произнесение скороговорки в очень быстром темпе.

Также используются задания на восстановление текста, как правило, стихотворного. Здесь задача ребенка — подобрать такое слово, чтобы, во-первых, оно подходило по смыслу, во-вторых, рифмовалось со следующей строкой.

В рамках второго педагогического условия целесообразно использовать приемы создания коммуникативной ситуации для организации монологической и диалогической речи.

Прием устного словесного рисования предполагает, что дети слушают текст и представляют в голове картину того, о чем этот текст. Далее они отвечают на вопросы о том, что они представляли.

Прием определения жанра произведения с подбором аргументов предполагает, что дети слушают литературное произведение и определяют его жанр. При этом дети должны аргументировать свое мнение, доказать свою точку зрения.

Прием выделения в тексте непонятных слов предполагает, что дети выделяют в тексте непонятные для них слова. Каждое слово обсуждается и объясняется.

Прием изменения сказочной развязки предполагает выдумывание детьми альтернативного окончания сказки.

Прием «комплимент» предполагает, что дети говорят комплименты героям литературных произведений. Таким образом, учащиеся строят небольшие монологические высказывания, осуществлять совместную деятельность в парах и рабочих группах с учетом конкретной задачи: называют комплименты героям сказки.

Прием драматизации предполагает чтение детей по ролям. Этот прием используется для создания определенной речевой ситуации (воспроизведение сюжета сказки), с помощью которой учащиеся чувствуют себя героями сказок, а на основе этого у них формируется диалогическая речь, а также формируется умение вступать в диалог, участвовать в беседе, соблюдая правила речевого поведения.

Прием рассказывания от первого лица предполагает, что детям предлагается рассказать сказку от первого лица, т.е. с изменением лица рассказчика. Такой прием способствует формированию умения — строить монологические высказывания, тем самым пробуждать в ребенке желание побыть соавтором сказки, что важно для развития его творческого мышления и моно/диалогической речи.

Прием сравнение народной и авторской сказки предполагает сравнение вариантов сказок.

Методика развития связной речи имеет обширную структуру и включает в себя: поэтапную работу по обучению детей рассказыванию на уроках в соответствии с возрастными особенностями; учет задач и содержания работы по обучению детей рассказыванию; использование учителем разнообразных методов и приемов обучения, которые позволяют совершенствоваться и качественно улучшать связную речь у детей.

Две методики экспресс-диагностики устной речи младших школьников (автор — Т. А. Фотекова):

1. Составление рассказа по серии сюжетных картинок.
2. Пересказ прослушанного текста.

Методика предназначена для диагностики детей 6–7 лет и младших школьников, т.к. у детей в младших классах еще слабый словарный запас.

Учитывая возраст ребенка, за основу можно взять сказки, так как они являются наиболее удобными для формирования коммуникативных умений детей младшего школьного возраста, в первую очередь, потому что сюжеты сказок близки младшим школьникам, тип повествования сюжета сказки, как правило, ролевой, в основе лежат диалоги, следовательно.

Сказки богаты яркими диалогами, описаниями событий и героев. Поэтому изучение сказок как нельзя лучше подходит для занятий по развитию речи.

В рамках педагогических условий можно проводить разные виды упражнений, направленных на развитие речи учащихся:

1. Упражнения, направленные на выразительность и артикуляцию учат внимательно, не торопясь, прочитывать написанное. Выразительность играет большую роль в развитии связной речи, делает речь понятнее.
2. Считалки нацелены на обучение ясной дикции и выразительности. Выразительность также помогает ребенку более четко формулировать свои мысли, тренирует говорить фразы с правильной интонацией.



3. Скороговорки. Это наиболее эффективный прием совершенствования дикции. Скороговорки помимо тренировки дикции тренируют скорость речи, обогащают словарь детей.

4. Задания на восстановление текста, как правило, стихотворного. Здесь задача ребенка — подобрать такое слово, чтобы, во-первых, оно подходило по смыслу, во-вторых, рифмовалось со следующей строкой. Например: люди по морю... люди веслами... Это обогащает словарь детей, способствует освоению грамматики.

Таким образом, все эти упражнения способствует развитию связной речи ребенка.

### Заключение

Для детей младшего школьного возраста связная речь — средство усвоения знаний. Поэтому каждый родитель должен хорошо понимать важность развития у ребенка младшего школьника осмысленной и грамотной связной речи. Именно от того, насколько хорошо развита детская связная речь, зависят дальнейшие успехи ребенка в различных сферах жизни,

включая не только его общение со сверстниками, но и успешное обучение в школе — все потому, что нормальное речевое развитие обуславливает результативное освоение школьных дисциплин. Многими педагогами замечено, что недостаточное понимание заданий, к примеру, текстовых, напрямую связано с недостаточным речевым развитием ребенка.

Учащиеся, оканчивающие начальные классы, умеют самостоятельно составлять и грамотно написать связный рассказ простейшего вида, письмо, состоящее из небольшого количества предложений. Содержание работы по развитию речи включает: обогащение словарного запаса, овладение нормами устной речи (правильным произношением и ударением), обучение построению предложений, текста (пересказ, письменное изложение текстов, словесные импровизации, составление текстов разных жанров).

Можно выделить основные педагогические условия развития связной речи у младших школьников на уроках литературного чтения: создание коммуникативных ситуаций; систематическое использование приемов для организации монологической и диалогической речи учащихся.

### Литература:

1. Актуальные проблемы методики обучения чтению в начальных классах / Под ред. М. С. Васильевой, М. И. Омороковой, Н. Н. Светловской. — М.: Просвещение, 2017. — 342с.
2. Алексеевская А. Т. Формирование читательских интересов младших школьников / А. Т. Алексеевская. — М.: АсТ, 2018. — С. 18.
3. Антонова Е. С. Как я воспитываю интерес к книге / Е. С. Антонова // Начальная школа плюс до и после. — 2012. — № 12. — С. 27–28.
4. Балагурова, М. С. Развитие воображения младших школьников на уроках литературного чтения посредством детской литературы [Текст] / М. С. Балагурова, Н. И. Барина // Молодой ученый. — 2015. — № 22. — С. 46–49.
5. Богданова О. Ю., Маранцман В. Г. Методика преподавания литературы / О. Ю. Богданова, В. Г. Маранцман. — Москва: ЭКСМО, 2018. — 345с.
6. Будачёва, О. А. Как мы развиваем коммуникативную компетентность на уроках литературы / О. А. Будачёва // Управление школой. Газета Изд. дома «Первое сентября» [Интернет-ресурс] — Точка доступа: <http://upr.1september.ru/article.php?ID=200801009>
7. Вакуленко Е. А. Организация учебного диалога на уроках литературного чтения / Е. А. Вакуленко // Начальная школа. — 2015. — № 5. — С. 44–46.
8. Воюшина М. П. Методические основы литературного развития
9. младших школьников / М. П. Воюшина // Методические основы языкового образования и литературного развития младших школьников / Под общ. ред. проф. Т. Г. Рамзаевой. — Санкт-Петербург: Специальная литература, 2016. — 321с.
10. Горецкий В. Г., Оморокова М. И. Вопросы методики чтения в начальной школе / В. Г. Горецкий, М. И. Оморокова. — М.: ЭКСМО, 2016. — 245с.
11. Калашникова Т. В. Как воспитать у детей интерес к чтению / Т. В. Калашникова // Начальная школа. — 2011. — № 7. — С. 34–35.
12. Климанова, Л. Ф. Развитие воображения младших школьников на уроках литературы [Текст] / Л. Ф. Климанова — М.: Юнити, 2001. — 67 с.
13. Колегова, Н. И. Развитие творческого воображения младших школьников на уроках литературного чтения средствами сказки [Текст] / Н. И. Колегова, И. А. Обласова // Приоритетные направления развития образования и науки: материалы IV Междунар. науч. — практ. конф. (Чебоксары, 24 дек. 2017 г.) / редкол.: О. Н. Широков [и др.] — Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс», 2017. — С. 105–106.
14. Лазарева В. А. Литературное чтение в современной школе: сборник статей / В. А. Лазарева. — Москва: Педагогический университет «Первое сентября», 2012. — С. 40.

## Использование лэпбокса в образовательном процессе

Афанасьева Ирина Александровна, воспитатель высшей категории  
МАДОУ «Детский сад № 34» г. Рязани

Афанасьев Дмитрий Александрович, преподаватель  
Рязанский станкостроительный колледж

*Методическое пособие адресовано педагогам ДОО, старшим воспитателям, руководителям кружков, родителям воспитанников. Применение лэпбокса отвечает требованиям ФГОС к предметно-развивающей среде: информативен (содержит практический материал для проведения занятий с одним ребёнком или подгруппой детей с целью изучения нового и закрепления ранее изученного материала), полифункционален (его легко переносить; может использоваться в ходе работы с детьми как младшего, так и старшего дошкольного возраста, а также с целью углубленного изучения правил дорожного движения), трансформируем и вариативен (лэпбокс заполнен по принципу «коробка в коробке»; в комплекте есть игрушки-автомобили, разные виды светофоров, дорожные знаки, дополнительные сменные модули, соответствующие разным временам года; потенциал игрового поля можно развивать при дальнейшем (углубленном) изучении ПДД), доступен и безопасен (легко моется); обеспечивает игровую, познавательную, исследовательскую и творческую активность всех воспитанников.*

**Ключевые слова:** лэпбокс, требования к предметно-развивающей среде, дошкольное образование, познавательная активность детей, игровая деятельность, интерактивное обучение, развитие инициативы и творческого потенциала, ознакомление с окружающим миром, правила дорожного движения (ПДД), технологии развивающего обучения.

## Using the lepbox in the educational process

Afanas'eva Irina Aleksandrovna, educator of the highest category  
MADOU «Kindergarten No. 34», Ryazan

Afanas'ev Dmitrij Aleksandrovich, teacher  
Ryazan Machine Tool College

Проблема формирования познавательной активности детей дошкольного возраста очень актуальна в наше время. Исследования свидетельствуют о значительном снижении познавательной активности детей. У детей недостаточно сформирована потребность в самостоятельном познании окружающей действительности. Делая упор на сознательную поисковую активность и продуктивное мышление ребенка, целенаправленно устремляя их на достижение определенных познавательных задач, можно добиться ожидаемых положительных результатов в любом виде деятельности.

Развивающаяся педагогика, основанная на требованиях федерального государственного образовательного стандарта к дошкольному образованию, существенно изменила подход к организации образовательной деятельности в дошкольной образовательной организации. Сегодня государством поставлена задача — подготовить новое поколение: активное, любознательное, которому необходимо не столько много знать, сколько последовательно и доказательно мыслить, проявлять умственное напряжение. Используя методы обучения дошкольников, направленные на развитие внимания, памяти, творческого воображения, на выработку умения сравнивать, выделять характерные свойства предметов, обобщать по определенному признаку, получать удовлетворения от найденного решения, приоритет в работе с детьми следует отдавать практическим методам обучения [1, с 162].

Лэпбокс — новая форма организации образовательной деятельности, это уникальное инновационное пособие для ра-

боты с детьми дошкольного возраста, целью которого является повышение эффективности процесса обучения и получение более качественных результатов. Это не просто разновидность лэпбука, но и логическое продолжение работы с ним, ведь он может быть формой представления итогов проекта, закрепления и повторения материалов тематической недели, а также поможет ребёнку по своему желанию организовать игровые действия по изучаемой теме.

Он помогает решить следующие задачи педагогической деятельности:

- развитие инициативности детей, их самостоятельности, способности к творческому самовыражению,
- повышение любознательности и интереса к исследовательской деятельности,
- стимулирование различных видов активности воспитанников (игровой, познавательной и т.д.),
- повышение интеллектуального уровня детей,
- развитие креативности и нестандартности мышления.

Можно сказать, что лэпбокс — это собирательный образ игрового и познавательного материала, который направлен на развитие у воспитанников детской инициативы и творческого потенциала; учит мыслить и действовать в рамках заданной темы, расширяя не только кругозор, но и формируя навыки и умения, необходимые для преодоления трудностей и решения поставленной проблемы [2].

Наш лэпбокс — это дидактическое пособие «Дорожная азбука», разработанное и изготовленное силами воспитателя

ДОУ, он представляет собой самосборную коробку из гофрокартона с разновеликими клапанами, обклеенную самоклеящейся плёнкой (что позволяет легко дезинфицировать поверхность даже в условиях пандемии коронавируса). На внешних торцевых стенках коробки размещены изображения дорожных знаков различных типов. Внутренняя часть лэпбокса в раз-

вёрнутом виде представляет собой демонстрационную модель четырёхстороннего перекрёстка, на которой изображена проезжая часть с линиями дорожной разметки и пешеходными переходами. В комплект входит коробка-светофор с внутренним наполнением (игрушки-автомобили, макеты разных видов светофоров и дорожных знаков).



Лэпбoks «Дорожная азбука» учит детей самостоятельно добывать информацию через практические манипуляции, а не получать ее в готовом виде.

Новизна данного пособия заключается в том, что лэпбoks — это, во-первых, эффект киндер-сюрприза, который чрезвычайно нравится детям (они заинтересованы с первых мгновений, так как не видят внутреннего содержания коробки). А во-вторых, лэпбoks — заключительный этап самостоятельной исследовательской деятельности, которую ребёнок проделал в ходе изучения определённой темы.

Процесс изготовления лэпбокса требует от педагога достаточно серьёзной работы (от задумки до воплощения), но

результат даёт возможность педагогу создать условия, при которых сам ребёнок становится активным участником образовательного процесса. Использование лэпбокса обеспечивает равенство возможностей, полноценное развитие каждого ребёнка, независимо от места жительства, пола, национальности, языка. Его изготовлению должны предшествовать тематические занятия и игры, ряд наблюдений, обсуждение сложных вопросов [3]. В этом случае ребёнок будет готов к манипуляциям с тематической коробкой, и она действительно выполнит свою роль как закрепляющего, систематизирующего дидактического и игрового пособия (особенно если ребёнок — «визуал») [4].

Таблица 1

Этапы	Сроки исполнения	Деятельность
Организационный	Ноябрь — декабрь 2021 г	— Возникновение идеи; — создание плана работы;
Технологический	Январь — февраль 2022 г	— создание эскиза лэпбокса; — приобретение материала для его изготовления; — доработка деталей и воплощение;
Основной	Февраль 2022 г	— апробация лэпбокса в педагогической деятельности МАДОУ «Детский сад № 34» города Рязани; — презентация методической разработки «Лэпбoks как средство развития познавательной деятельности» на педагогическом совете ДОУ; — презентация опыта работы на итоговой встрече по сетевому взаимодействию с МБДОУ «Детский сад № 24»;
Промежуточно-итоговый	Апрель 2022 г	— общественный резонанс в интернет-группе «Народный контроль»; — видеоролик в новостном выпуске «Прогород» местной телевизионной компании «Город»; — размещение информации для родителей в ВК в сообществе «Детство — это маленькая жизнь»;

Такая форма приобретения знаний активизирует психические познавательные процессы (восприятие, внимание, память, воображение, и др.) и развивает творческие способности ребенка.

Результаты наблюдения педагогического процесса показали, что дети стали проявлять интерес к дорожным знакам, обязанностям участников дорожного движения, активнее взаимодействовать со сверстниками и взрослыми, проявлять интерес к участию в совместной деятельности. Изучаемый материал успешно используется детьми в повседневной жизни. Это соответствует социальному заказу на современном этапе.

Использование лэпбокса «Дорожная азбука» в МДОУ «Детский сад № 34» города Рязани реализовано на следующих этапах:

Для педагога данное пособие является средством развивающего обучения, так как предполагает использование со-

временных технологий (технологии проектной деятельности, игровых технологий, технологии интегрированного и проблемного обучения, технологии создания предметно-развивающей среды, технологии сотрудничества, технологии деятельностного метода «Ситуация»). Лэпбук помогает разнообразить даже самую скучную тему, развивать у детей познавательный интерес и творческое мышление. Поэтому мы считаем, что применение лэпбоксов (особенно в сочетании с использованием лэпбуков) актуально и очень эффективно.

Данный опыт может быть использован в полном объеме воспитателями, старшими воспитателями, частично — узкими специалистами ДОУ в процессе организации познавательной деятельности детей дошкольного возраста, комплексно — тематическом планировании, взаимодействии с семьями воспитанников.

#### Литература:

1. Гатовская Д. А. Лэпбук как средство обучения в условиях ФГОС [Текст] / Д. А. Гатовская // Проблемы и перспективы развития образования: материалы VI междунар. науч. конф. (г. Пермь, апрель 2015 г.). — Пермь: Меркурий, 2015. — С. 162–164.
2. Кашицева О. А. Что такое лэпбук. [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://konkurs-dlya-pedagogov.info/seminar-praktikum-dlya-pedagogov-cto...>
3. Мартынова Н. Т. Лэпбук как вид совместной деятельности взрослого и детей. [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://infourok.ru/proekt-lepbuk-prednaznachen-dlya-sovmestnoy-deyateln...>
4. Новикова Е. В. Лэпбук как средство обучения детей дошкольного возраста в условиях ФГОС // Молодой ученый. — 2018. — № 11. — С. 182–185. — URL <https://moluch.ru/archive/197/48837/>.

## Самоконтроль как механизм успешного овладения иностранными языками детьми подросткового возраста

Гущина Галина Евгеньевна, студент;  
Фролова Ксения Олеговна, студент  
Московский педагогический государственный университет

*Исследование направлено на изучение взаимосвязи темперамента и самоконтроля как характеристик личности подростка в процессе овладения иностранным языком. В данной работе использованы разнообразные методы диагностики типа темперамента, уровня самоорганизации и самоконтроля. Методы статистической обработки данных (корреляционный и факторный анализы) позволили измерить, как темперамент, самоорганизация и оценка взаимосвязаны со школьной успеваемостью на уроках иностранного языка.*

**Ключевые слова:** темперамент, самоконтроль, самоорганизация, самодисциплина, иностранные языки, успешность обучения, средний балл.

Термин «самодисциплина» обычно интерпретируется как самоконтроль, сознательная и внутренняя дисциплина, а также самоорганизованность. Последние три понятия тесным образом взаимосвязаны с таким важным положением психологии личности, как саморазвитие современного человека, выражающееся в формировании и совершенствовании «гибких навыков», или *soft skills*. Самые первые «гибкие» навыки, которые всегда стремился развить каждый мыслящий человек, заключались в умении планировать собственное время и быть организованным. Еще в XVIII веке известный французский философ и основоположник гуманистической педаго-

гики Жан-Жак Руссо затрагивал проблему человеческой лени как врожденного свойства личности [12, с. 117]. Предположительно именно лень могла стать тем «триггером», который побуждал человечество стремиться к поиску путей повышения собственной продуктивности и борьбе с прокрастинацией, обращаясь тем самым к механизму самоконтроля.

В настоящее время существует множество определений понятия «самоконтроль». Анализ теоретических источников свидетельствует о том, что под самоконтролем понимают «контроль над своими действиями, поступками» [15, с. 852]; «сознательную регуляцию человеком собственных состояний,



побуждений и действий на основе сопоставления их с некоторыми субъективными нормами и представлениями» [8, с. 26]; «осознание и оценку субъектом собственных действий, психических процессов и состояний» [14, с. 107].

Согласно исследованию, проведенному зарубежными специалистами в области менеджмента С. Яном, Х. Лианом, Л. Феррисом и Д. Брауном, самоконтроль характеризуется как ограниченный когнитивный ресурс, выступающий аналогом физической силы [19]. «Заряд самоконтроля» может негативно сказаться на разнообразных будущих ситуациях в случае отсутствия какого-либо его восполнения или компенсирования [19].

Самоконтроль также связывают с определенными волевыми особенностями человека [5], с его саморегуляцией. Сюда входит контроль эмоций, мыслей, достижений и неудач [4, с. 47]. Саморегуляция служит необходимым условием для формирования адекватного баланса между когнитивной и аффективной сторонами личности [13, с. 60]. Этот же аргумент был подтвержден американскими исследователями в области социологии и криминологии Трэвисом Хирши и Майклом Готтфредсоном во второй половине XX столетия, обратившими внимание на существование прямой корреляционной связи между уровнем преступности и способностью личности к самоконтролю. В частности, Т. Хирши и М. Готтфредсон доказали, что слабый уровень самоконтроля обуславливал импульсивные поступки и действия человека, выступающие в качестве основного фактора криминального поведения личности [17]. Впоследствии именно идеи Т. Хирши и М. Готтфредсона легли в основу формирования теории социального контроля, выделяющую эмоциональную близость с семьей и академическую успеваемость в общеобразовательной школе в качестве факторов сформированности самоконтроля [18].

Таким образом, резюмируя все вышеизложенные характеристики понятия «самоконтроль», под последним мы будем понимать *сложный навык, способный управлять, регулировать и изменять импульсы, эмоции и поведение человека для достижения его краткосрочных и долгосрочных целей.*

Рассмотрим феномен самоконтроля в рамках учебной деятельности современного школьника и проанализируем степень влияния этого механизма на успех достижения академических целей, в частности на успешность или неудачу в овладении иностранными языками.

Наше исследование предполагает поиск ответов на следующие поставленные вопросы.

1. Связан ли темперамент и уровень самоконтроля человека?
2. Связан ли самоконтроль со школьной успеваемостью подростка по иностранному языку?

Устанавливая взаимосвязь между уровнем развития самоконтроля и волевыми регуляциями личности [5], мы обращаем внимание на отсутствие четкого понимания и представления о том, существует ли подобная взаимосвязь между феноменами самоконтроля и определенного типа темперамента индивида. Общеизвестно, что темперамент может влиять на стиль обучения, но мы не знаем, как влияет самоконтроль на овладение той или иной дисциплиной при условии существования взаимосвязи с темпераментом личности обучающегося.

Согласно точке зрения А.И. Лавриненко [9], с которой нельзя не согласиться, самоконтроль является фундаментальной частью обучения в классе. Если учащиеся могут сохранять концентрацию и блокировать отвлекающие факторы, например, мобильный телефон, разговор с другом или одноклассником, то это оказывает положительное влияние как на весь учебный процесс, так и на его отдельные предметы, например, на освоение иностранного языка.

Из этого следует, что, проведя соответствующую экспериментальную работу, получив и интерпретировав имеющиеся эмпирические результаты, можно сделать вывод о влиянии темперамента на уровень проявления самоконтроля и, соответственно, о взаимосвязи этих вышеупомянутых психологических категорий в процессе обучения. Это также позволит ответить на вопрос о том, действительно ли учащиеся с высоким уровнем самоконтроля демонстрируют высокие показатели успеваемости, а у учащихся со слабым самоконтролем имеются более низкие образовательные результаты.

Для достижения поставленной цели и ответа на выше поставленные вопросы в настоящем исследовании была создана экспериментальная группа школьников подросткового возраста от 12 до 15 лет.

Важно подчеркнуть, что подростковый возраст — это сложный и многоплановый процесс формирования личности, происходящий на всех уровнях его организации. Ребенок всё больше становится похож на взрослого внешне, но психически он попадает в сложный и противоречивый период неустойчивости и нестабильности. Повышается чувствительность, острота восприятия мира: а именно, все эмоции подросток чувствует острее и в несколько раз ярче, чем взрослый человек. Именно поэтому подростки больше склонны романтизировать все события, происходящие с ними [11, с. 335–337].

С точки зрения личностного и социального развития подростки 11–15 лет переживают один из сильнейших жизненных кризисов. Известные российские психологи Л. С. Выготский и Д. Б. Эльконин создали возрастную периодизацию психического развития человека [3]. Если изучить характеристику подросткового периода в данной классификации, мы видим, что сами психологи называют этот возраст — переходным этапом от детства ко взрослости. Меняется ведущая деятельность — подростка мало интересует учеба — на первый план выходит интимно-личностное общение со сверстниками. Отсюда вытекает и то, что социальное развитие у тинэйджеров происходит также в окружении сверстников, а взрослые (в том числе и педагоги) уходят на второй план. В то же самое время, парадоксально отрицая авторитет взрослых, подросток всё же им подражает, поскольку взрослые выступают образцом самостоятельности и независимости, к которой так отчаянно стремится юная, формирующаяся личность [2, с. 28–243].

Немало изменений происходит и в когнитивной сфере подростка, которая играет особую роль в его процессе обучения. Ведь именно от развития высших психических функций (мышления, внимания, памяти, восприятия) зависит эффективность обучения любому предмету, а также подход педагога к организации образовательного деятельности.

В процессе развития мышления подростка оно постепенно трансформируется из наглядно-образного в словесно-логическое, которое связано со способностью оперировать гипотезами при решении интеллектуальных задач, а также позволяет анализировать абстрактные идеи на предмет ошибок. Таким образом формируются теоретическое и критическое типы мышления. Существенно изменяется речь подростков: развитие мышления способствует формированию умения самостоятельно готовить устный монолог, вести рассуждения, высказывать и аргументировать свои мысли. Письменная речь также претерпевает изменения в сторону усложнения — теперь ребенок наиболее готов к самостоятельному высказыванию на заданную или произвольную тему.

В подростковый период помимо развития мышления, развивается также и память. У ребенка постепенно начинает доминировать логическая память, которая постепенно становится ведущей в процессе запоминания учебного материала. Важно отметить, что снижается развитие механической памяти, а значит простое зазубривание материала уже малоэффективно.

В отрочестве также происходит существенный сдвиг в отношениях между вниманием и другими психическими функциями. Прежде всего внимание избирательно: подростки откликаются на необычные, захватывающие их интерес события, процессы и действия. Быстрая переключаемость внимания не дает возможности сосредотачиваться долго на одном и том же деле. Из-за чего часто многие подростки жалуются на рассеянность и непостоянность. Кроме того, подросток чрезвычайно внимателен по отношению к тому, что как-то связано с его актуальными потребностями, с поиском «себя», с познанием своих способностей и возможностей. Тем самым мы приходим к очень важному положению относительно психологического портрета подростковой личности. Давая характеристику подростка, нами часто используются лексические единицы, которые описывают действие человека *по отношению к себе*. Иначе говоря, подростковый возраст тесно связан с корнем «сам»: *самостоятельность, самопознание, самовоспитание, самообразование, самоопределение, самоконтроль*.

Таким образом, чувство взрослости и ее желание ставит перед подростком первые задачи самовоспитания. Однако из-за недостатка жизненного опыта, внутренних психологических противоречий, связанных с неуверенностью в себе и нестабильным положением в социуме, подростку требуется помощь со стороны авторитетных взрослых в воспитании положительных

качеств личности и развитии навыков самостоятельности. Самостоятельность, которая также включает в себя навыки самоконтроля будет влиять на процесс овладения учащимися средней школы иностранным языком. Поэтому изучение психологических, в том числе и личностных, характеристик учеников необходимо и является неотъемлемым компонентом рассмотрения и анализа в рамках данного исследования.

Для проведения эмпирической оценки экспериментальной группы испытуемых в настоящей работе были опрошены 70 подростков образовательных учреждений города Москвы, Магнитогорска, Таганрога (Российская Федерация) и Алматы (Республика Казахстан) возрастом 12–15 лет.

Данные были получены с помощью личностного опросника Айзенка или ЕРІ [1], опросника волевого самоконтроля (ВСК) А. Г. Зверькова и Е. В. Эйдмана [7], опросника самоорганизации деятельности (на основе Time Structure Questionnaire, TSQ) Е. Ю. Мандриковой [10].

Опросник ЕРІ состоит из двух шкал: экстраверсия-интроверсия и нейротизм. «Оценка лжи» измеряет, насколько искренним человек пытается быть в своих ответах. Тест включает 57 вопросов. Опросник самоорганизации деятельности — авторская психодиагностическая методика, предназначенная для оценки сформированности навыков тактического планирования и стратегического целеполагания, особенностей структурирования деятельности, а также самоорганизации. Тест включает 25 вопросов. Тест ВСК предназначен для определения уровня развития волевой саморегуляции, понимаемой как мера овладения собственным поведением в различных ситуациях, а также способность сознательно управлять своими действиями, состояниями и импульсами. Опросник включает 30 вопросов.

Статистическая значимость полученных результатов исследования была проанализирована с помощью пакета программ расширенной аналитики — Statistica 10.0.1011.

Рисунок 1, приведенный ниже, иллюстрирует данные о распределении типов темперамента среди опрошенных подростков. Большинство респондентов обладают сангвиническим темпераментом (42%). Примерно одна треть участников опроса (30%) являются холериками. Количество флегматиков равно количеству меланхоликов (14%) соответственно.

Результаты корреляционного анализа продемонстрировали наличие статистически значимых положительных связей между чертами характера, которые составляют самоконтроль человека, и способностью к самоорганизации последнего (Таблица 1).



Рис. 1. Распределение экспериментальной группы подростков по типам темперамента

Таблица 1. Корреляционная матрица вероятной взаимосвязи между переменными самоконтроля, самоорганизации и влияния темперамента на успешность изучения иностранного языка (на средней академический балл)

Переменные		Корреляции (Таблица) Отмеченные корреляции значимы на уровне $p < .05000 N=70$ (Построчное удаление ПД)												
		Индекс волевой саморегуляции	Индекс настойчивости	Индекс самообладания	Планомерность	Целеустремленность	Настойчивость	Фиксация	Самоорганизация	Ориентация на настоящее	Общий показатель самоорганизации	Средний балл по ИЯ	Шкала искренности	Экстраверсия/ Интроверсия
Индекс волевой саморегуляции	1,00	<b>0,97</b>	<b>0,94</b>	<b>0,49</b>	<b>0,48</b>	<b>0,73</b>	0,10	0,20	-0,13	<b>0,62</b>	-0,12	<b>0,45</b>	0,30	<b>-0,73</b>
Индекс настойчивости	<b>0,97</b>	1,00	<b>0,42</b>	<b>0,49</b>	<b>0,55</b>	<b>0,74</b>	0,09	0,25	-0,16	<b>0,65</b>	-0,13	<b>0,45</b>	0,32	<b>-0,72</b>
Индекс самообладания	<b>0,94</b>	<b>0,86</b>	1,00	<b>0,42</b>	<b>0,40</b>	<b>0,65</b>	0,09	0,13	-0,14	<b>0,52</b>	-0,11	<b>0,41</b>	0,18	<b>-0,64</b>
Планомерность	<b>0,49</b>	<b>0,49</b>	<b>0,42</b>	1,00	<b>0,47</b>	<b>0,42</b>	<b>0,40</b>	0,34	0,00	<b>0,80</b>	0,16	0,24	0,05	-0,29
Целеустремленность	<b>0,48</b>	<b>0,55</b>	<b>0,40</b>	<b>0,47</b>	1,00	0,38	0,21	0,25	-0,13	<b>0,71</b>	0,03	0,17	0,30	-0,21
Настойчивость	<b>0,73</b>	<b>0,74</b>	<b>0,65</b>	<b>0,42</b>	0,38	1,00	0,08	0,04	-0,09	<b>0,62</b>	-0,15	0,38	0,14	<b>-0,63</b>
Фиксация	0,10	0,09	0,09	<b>0,40</b>	0,21	0,08	1,00	0,24	0,23	<b>0,60</b>	-0,05	0,20	-0,06	0,07
Самоорганизация	0,20	0,25	0,13	<b>0,40</b>	0,25	0,04	0,24	1,00	-0,10	<b>0,47</b>	0,09	0,12	0,14	-0,10
Ориентация на настоящее	-0,13	-0,16	-0,14	0,00	-0,13	-0,09	0,23	-0,10	1,00	0,12	-0,05	0,05	0,15	0,03
Общий показатель самоорганизации	<b>0,62</b>	<b>0,65</b>	<b>0,52</b>	<b>0,80</b>	<b>0,71</b>	<b>0,62</b>	<b>0,61</b>	<b>0,47</b>	0,12	1,00	0,00	0,36	0,20	-0,37
Средний балл по ИЯ	-0,12	-0,13	-0,11	0,16	0,03	0,17	0,30	0,14	0,15	0,00	1,00	0,00	-0,15	0,19
Шкала искренности	<b>0,45</b>	<b>0,45</b>	<b>0,41</b>	1,00	0,06	1,00	0,06	0,06	0,06	0,36	0,00	1,00	0,06	<b>-0,50</b>
Экстраверсия/ Интроверсия	0,28	0,32	0,18	0,05	0,30	0,14	-0,06	0,14	0,15	0,20	-0,15	0,06	1,00	-0,28
Нейротизм	<b>-0,73</b>	<b>-0,72</b>	<b>-0,64</b>	-0,29	-0,22	<b>-0,63</b>	0,07	-0,10	0,03	-0,37	0,19	<b>-0,50</b>	-0,28	1,00

Так, коэффициент корреляции между самоорганизацией и такой чертой характера, как настойчивость, соответствует 0,62. Аналогичная ситуация с такими чертами характера, как целеустремленность, умение планировать (сила корреляций 0,71 и 0,8 соответственно). Таким образом, мы можем предположить, что успех учебы определяется умением организовывать и контролировать себя.

Примечательно, что оценки по иностранному языку не соответствуют уровню самоорганизации. Мы не видим корреляцию

этих переменных, следовательно, связь между средним баллом и самоконтролем низкая.

Вероятно, существуют внешние факторы, которые это объясняют, в том числе уровень нейротизма. Фактор нейротизма влияет на успеваемость по иностранному языку, поскольку он связан не только с учебой, но и с семейными проблемами, а также проблемами с социумом.

Мы также провели факторный анализ (Таблица 2), который помог нам выявить две важные причины (факторы), влияющие на успешность обучения.

Таблица 2. Факторы, объясняющие зависимость успешности обучения от самоконтроля человека

Переменные	Фактор нагрузки (Варимакс) Выделение: Главные компоненты, N=70 (Отмечены нагрузки >,700000)	
	Фактор 1	Фактор 2
Индекс волевой саморегуляции	0,949246	0,168981
Индекс настойчивости	0,941254	0,198364
Индекс самообладания	0,883017	0,108751
Планомерность	0,394418	0,72235
Настойчивость	0,807525	0,13748
Фиксация	-0,045335	0,76148
Общий показатель самоорганизации	0,533769	0,824325
Нейротизм	-0,839579	0,087614

Выделенные факторы были названы в соответствии с максимальным весом значимой переменной. Следовательно, факторами, объясняющими корреляцию между самоконтролем человека и успешностью обучения, являются следующие: *фактор морально-волевых качеств* (фактор 1); *фактор концентрации и усидчивости* (фактор 2).

Наши первичные данные показали, что корреляция между средним баллом и самоконтролем слабая. Мы пришли к такому же выводу на основе обработанных результатов тестов: подростки-сангвиники обладают высоким уровнем самоорганизации, но оценки по иностранному языку ниже среднего. Следовательно, уровень самоорганизации не зависит в подавляющем большинстве от оценки по иностранному языку. В то же время фактор морально-волевых качеств и умение концентрироваться влияют на успеваемость. Кроме того, фактор 1 имеет обратную связь с нейротизмом. Следовательно, холерики и меланхолики, для которых высокий нейротизм является

общей характеристикой, сталкиваются с проблемами самоконтроля (успеха в обучении).

Таким образом, успех в обучении — это сильная взаимосвязь между фактором морально-волевых качеств, самоорганизацией и способностью концентрироваться на задаче в течение длительного периода времени. Тем не менее, темперамент и уровень самоконтроля человека связаны друг с другом. Чем ниже показатель нейротизма, тем сильнее человек владеет собой (сангвиники, флегматики) и, следовательно, тем успешнее он может быть в освоении иностранного языка.

Резюмируя все выше сказанное, подчеркнем, что механизм самоконтроля является неотъемлемым компонентом успешного обучения иностранным языкам детей подросткового возраста. Соответственно, его развитие должно быть важным мотивом в современном образовательном процессе в школе как залог более конструктивного взаимодействия с обучающимися и более эффективной организации учебной атмосферы в классе.

#### Литература:

1. Айзенк Г. Личностный опросник Айзенка. — Текст: электронный. // Psytests. — URL: <https://psytests.org/eysenck/epiA.html> (дата обращения: 24.10.2022).
2. Выготский Л. С. Собрание сочинений: в 6 т. / Гл. ред. А. В. Запорожец. — М.: Педагогика, 1982–1984. — Т. 4: Детская психология / Под. ред. Д. Б. Эльконина. — 1984. — 433 с.
3. Выготский Л. С. Психология развития ребенка / Л. С. Выготский. — Москва: Издательство Эксмо, 2004. — 512 с.
4. Гордеева Т. О., Осин Е. Н., Сучков Д. Д., Иванова Т. Ю., Сычев О. А., Бобров В. В. Самоконтроль как ресурс личности: диагностика и связи с успешностью, настойчивостью и благополучием // Культурно-историческая психология. — 2016. — Т. 12. № 2. — С. 46–58.



5. Дмитриев Ю.А., Казак Б.Б. Пенитенциарная психология: учеб. для образовательных учреждений / Ю.А. Дмитриев, Б.Б. Казак.— Ростов-на-Дону: Феникс, 2007.— 681 с.
6. Евдокарлова Т. В., Афанасьева А. А. Влияние типа темперамента на поведение подростков.— Текст: электронный // Проблемы современного педагогического образования.— 2021.— С. 103–105.— URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vliyanie-tipa-temperamenta-na-povedenie-podrostkov> (дата обращения: 03.01.2023).
7. Зверков А.Г., Эйдман Е.В. Опросник волевого самоконтроля.— Текст: электронный // School3.— URL: <http://school3.mmc24308.cross-edu.ru/user-files/diagnos%20samokontr.pdf> (дата обращения: 24.10.2022).
8. Каленникова Т. Г., Борисевич А. Р. Словарь психолого-педагогических понятий.— Минск, 2007.— 74 с.
9. Лавриненко А. И. Запрет на использование гаджетов в школе: за и против / А. И. Лавриненко.— Текст: электронный // Молодой ученый.— 2020.— № 15 (305).— С. 54–57.— URL: <https://moluch.ru/archive/305/68786/> (дата обращения: 09.01.2023).
10. Мандрикова Е. Ю. Разработка опросника самоорганизации деятельности // Психологическая диагностика.— 2010.— № 2.— С. 87–111.
11. Реан А. А. Психология человека от рождения до смерти.— СПб.: ПРАЙМ-ЕВРОЗНАК, 2002.— 656 с.
12. Руссо Ж. Ж. Об общественном договоре: Трактаты.— М.: ТЕРРА-Книжный клуб; КАНОН-пресс-Ц, 2000.— 544 с.
13. Серебрянцева О. Г. Аффективные стратегии учения и развитие умений речевого самоконтроля в процессе овладения иностранным языком / О. Г. Серебрянцева. // Международный научно-исследовательский журнал.— 2020.— № 2–2 (92).— С. 59–62.
14. Тютюкова И. А. Педагогический тезаурус.— М., 2016.— 160 с.
15. Шведова Н. Ю. Толковый словарь русского языка.— М., 2011.— 1166 с.
16. Busch B. Research every teacher should know: self-control and learning.— Текст: электронный // The Guardian.— 2018.— URL: <https://www.theguardian.com/teacher-network/2018/feb/08/research-every-teacher-should-know-self-control-and-learning> (дата обращения: 09.01.2023).
17. Gottfredson M., Hirschi, T. A general theory of crime. 1-st edition.— Stanford: Stanford, Calif.: Stanford University Press, 1990.— 324 с.
18. Nickerson C. Hirschi’s Social Control Theory of Crime. Simply Sociology.— Текст: электронный // Simply sociology.— 2022.— URL: <https://simplysociology.com/hirschi-control-theory-crime.html> (дата обращения: 09.01.2023).
19. Yan S., Lian H., Ferris L., Brown D. Leadership Takes Self-Control. Here’s What We Know About.— Текст: электронный // Harvard Business Review.— 2017.— URL: <https://hbr.org/2017/06/leadership-takes-self-control-heres-what-we-know-about-it> (дата обращения: 09.01.2023).

## Развитие художественного творчества старших школьников посредством интеграции

Диде Анастасия Андреевна, воспитатель  
АНО «Университетская гимназия »Ксения» (г. Архангельск)

*В статье раскрыта актуальность изучения проблемы развития художественного творчества у детей дошкольного возраста, представлены результаты экспериментального исследования по определению уровней развития творчества у старших дошкольников, анализу условий дошкольной образовательной организации для развития художественно-творческих способностей детей, описана программа, направленная на развитие творчества старших дошкольников посредством интеграции.*

**Ключевые слова:** развитие художественное творчество, средство, интеграция, развитие, старший дошкольный возраст.

Развитие художественного творчества дошкольников — одна из ведущих педагогических задач, поскольку творчество выражает глубинные потребности личности в самореализации и самовыражении и является насущной необходимостью в жизни каждого человека и общества в целом.

На современном этапе решения задачи развития художественного творчества детей дошкольного возраста раскрыты теоретические вопросы определения сущности художественного творчества, его компонентов, этапов, условий, методов развития в дошкольном возрасте, раскрыта взаимосвязь твор-

чества с обучением. Однако практический аспект развития художественного творчества детей дошкольного возраста остается недостаточно раскрытым, поскольку стремительно меняются многие точки зрения относительно психологических и художественных условий формирования творческих способностей детей, происходит смена детских поколений с выделением характерных особенностей и соответственно должна измениться технология работы педагогов.

Для развития художественного творчества современных дошкольников применяются как традиционные, так нетрадици-

онные средства. Среди нетрадиционных средств высокую эффективность показывает интеграция разных видов искусств и художественно-творческих видов деятельности. Интеграция разных видов искусства и разнообразных художественных видов деятельности позволяет детям более глубоко и разнообразно осмыслить создаваемые ими образы, глубже осознать искусство и явления жизни, а педагогу углублять и обогащать образное содержание детского творчества через взаимосвязь образного содержания искусства.

В этом мы убедились в ходе практического исследования, проведенного на базе одного из детских садов города Архангельска, при участии 15 воспитанников возрасте 5–6 лет, педагогов старшей группы и родителей. Наше исследование проходило в три этапа: констатирующий, формирующий и контрольный.

На первом констатирующем этапе исследования нами были определены уровни развития художественного творчества старших дошкольников, а также проведен анализ педагогических условия развития творчества у детей в дошкольной образовательной организации.

На основе исследований Н. В. Шайдуровой была осуществлена диагностика эмоционально-эстетического отношения детей к пейзажной живописи, которая показала, что в экспериментальной группе дошкольников 53% имеют средний уровень эмоционально-эстетического отношения к пейзажной живописи, 40% — низкий уровень, 7% — высокий уровень.

Кроме того, мы применили методику диагностики развития основ художественно-творческих способностей Т. С. Комаровой, которая показала, что изобразительные навыки развиты на среднем уровне у 60% старших дошкольников, 40% имеют низкий уровень развития указанных умений, а высокий уровень не продемонстрировал ни один воспитанник.

Такие результаты подтверждаются недостаточностью проведенной педагогической работы по развитию художественного творчества у детей старшего дошкольного возраста в дошкольной образовательной организации и дома. Несмотря на широкую наполненность предметно-развивающей среды дошкольной образовательной организации у детей, занятия приводятся в традиционной форме, согласно сетке ведения непосредственно-образовательной деятельности, а интегрированные средства обучения не применяются. В домашних условиях родители отмечают необходимость развития творческих

способностей детей, но при этом считают, что для этого необходимы только предметы для творчества: альбомы, краски, карандаши и др. Они забывают, что важнейшим фактором формирования и развития личности ребенка является окружающая эстетически развивающая среда, в которой он живет, занимается, отдыхает.

На формирующем этапе исследования нами был разработан проект, направленный на развитие художественного творчества детей старшего дошкольного возраста посредством интеграции изобразительного искусства и изобразительной деятельности. Он включал в себя проведение различных мероприятий для педагогов, дошкольников и их родителей. В ходе реализации проекта была отмечена тенденция повышения интереса дошкольников и их родителей к изобразительной деятельности, его связи с яркими эмоциями и нацеленностью на результат. Педагоги получили возможность получить новые методические рекомендации по эффективной организации своей работы, направленной на развитие изобразительных навыков детей.

На контрольном этапе была вновь осуществлена диагностика развития творчества детей старших дошкольников с применением методик, представленных на констатирующем этапе. Диагностика эмоционально-эстетического отношения детей к пейзажной живописи, которая показала, что в экспериментальной группе дошкольников 67% имеют средний уровень эмоционально-эстетического отношения к пейзажной живописи, 0% — низкий уровень, 33% — высокий уровень. Методика Т. С. Комаровой показала, что изобразительные навыки развиты на среднем уровне у 87% старших дошкольников, 0% имеют низкий уровень развития указанных умений, а высокий уровень продемонстрировал 13% воспитанников.

Таким образом, мы видим, что проведение формирующей работы с применением интеграции оказало влияние на развитие творчества детей старшего дошкольного возраста. Мы наблюдаем положительную динамику в освоении знаний основ художественной культуры, формировании изобразительных навыков и умений детей, а также повышение показателей оценки развития художественно-творческих способностей детей. Полученные данные убеждают нас в том, что использование интегрированных занятий является эффективным средством формирования художественного творчества детей старшего дошкольного возраста.

#### Литература:

1. Григорьева, Г. Г. Развитие дошкольника в изобразительной деятельности / Г. Г. Григорьева. — М.: Кафедра-М, 2000.
2. Дыбина, О. В. Интеграция образовательных областей в педагогическом процессе / О. В. Дыбина. — М.: Мозаика-синтез, 2012.
3. Комарова, Т. С. Детское художественное творчество / Т. С. Комарова. — М.: Мозаика-синтез, 2006.
4. Погодина, С. В. Теория и методика развития изобразительного творчества / С. В. Погодина. — М.: Академия, 2011.

## Дидактические игры из нестандартного материала как средство индивидуального и дифференцированного подхода в обучении и воспитании детей с ограниченными возможностями здоровья

Егорова Лариса Марковна, воспитатель

КОУ Ханты-Мансийского автономного округа — Югры «Излучинская школа-интернат для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья» (г. Нижневартовск)

Работая с детьми ОВЗ, я отметила, что активность детей на занятиях, в повседневной жизни часто носит воспроизводящий характер. Дети почти не задают встречных вопросов. Познавательный интерес, потребность в новых знаниях ребенка снижается. У детей слабо развито мышление, они не умеют и не хотят думать.

В связи с выявленными проблемами я решила мотивировать и стимулировать познавательную активность детей через дидактическую игру из нетрадиционных материалов.

Дидактическая игра из нетрадиционных материалов помогает сделать учебный материал увлекательным и создать радостное настроение.

Ребенок, увлеченный игрой, не замечет того, что он учится. Он постоянно сталкивается с рядом увлекательных и интересных заданий, которые требуют от него мыслительной деятельности.

Поэтому дидактическая игра в условиях реализации ФГОС ДО дает большую возможность для развития познавательной деятельности детей с учетом индивидуализации и дифференциации процессов воспитания, развития и обучения.

### Игры с семенами и крупами

По сравнению с песком крупа имеет более крупную фактуру. Поэтому она хорошо может использоваться для сортировки. Набирают по горстке трех разных видов семян или круп в одну кучу. Ребенок сортирует крупу пинцетом, либо пальцами в разные емкости. Можно предложить определить ребенку, где какая крупа на ощупь. Также как вариант, спрятать в крупе предметы, и попросить ребенка найти их. Для закрепления названия диких животных, спрятать в крупе маленькие фигуры животных, и попросить ребенка найти их. Из крупы и семян можно выложить с картины, извилистые дорожки, либо создать аппликацию.



### Игры с пуговицами

Пуговицы более крупные, яркие и разноцветные, имеют различную форму. Они также подходят для сортировки (по размеру, форме, цвету). Кроме этого из пуговиц можно выкладывать орнамент, всевозможные дорожки, линии по заданному рисунку, и даже картинки.



### Игры с веревочками и шнурками

Игры с веревочками и шнурками отличный способ для развития мелкой моторики. Их можно использовать путем плетения косичек, либо для развязывания-завязывания узелков. Очень полезно на шнурок нанизывать бусинки. Для создания красивого узора можно использовать «бусины из коктейльных трубочек».

### Игры-шнуровки по методике Монтессори

В процессе игры со шнуровками происходит укрепление пальцев, гибкость кистей рук, совершенствуется координация движений, развивается усидчивость.





Виды шнуровок:

1. Простые одиночные детали со сквозным прямым отверстием

Чаще всего это крупные объемные детали простой геометрической формы — куб, цилиндр, шар, параллелепипед, «бочонок». В каждой детали есть сквозное отверстие достаточно большого диаметра.

2. Простая плоская шнуровка (1 предмет)

Самая простая — это пуговица со специальной деревянной иглой и шнурком. Из-за иглы попадание шнура в отверстие значительно облегчается.

Немного сложнее — плоская фигурка в виде какого-то известного предмета с большим количеством отверстий — обувь, одежда, игрушка, животное и т.д. Ребенок продевает шнурок разными способами в разные дырочки.

3. Простая плоская шнуровка (несколько предметов)

Этот вид шнуровки уже предполагает умение соединить с помощью шнурования одну деталь с другой. Например, поместить на спинку ежику грибочек или яблочко, одеть куклу, поместить в машину груз.

Более сложный вариант — на отдельной детали нужно разместить несколько предметов, например, на листочке — жучков или пчелок, на цветочке — бабочек.

Все эти фигурки можно использовать, как для шнуровки, так и для ролевых и сюжетных игр.

Также все детали можно использовать для счета и описания признаков, для составления рассказа или сказки, для сравнения, для классификации (растения, животные, игрушки и пр.) Можно совмещать несколько игр-шнуровок в одну, это развивает воображение и стимулирует к игре.

4. Плоские сюжетно-ролевые игры-шнуровки

Чаще всего это большой планшет с изображением какой-нибудь сказки или сюжетным рисунком. К нему прилагаются детали в виде сказочных героев, предметов. Ребенок «пришнуровывает» мелкие детали к основному планшету в ходе игры.

5. Объемные шнуровки с косыми отверстиями (одна деталь)

Чаще всего можно встретить такие развивающие игрушки в виде объемной фигурки какого-либо плода — яблока, груши, помидора и шнура с иглой в виде червячка. Сложность заключается в том, что сквозные отверстия находятся под углом.

6. Объемные шнуровки (несколько деталей)

Основная объемная деталь, к которой нужно присоединить, по принципу плоских игр-шнуровок с несколькими деталями,

какие-то более мелкие предметы. Например, башмачок с пуговицами, яблоко с бабочками и т.д.

### Игры с прищепками

Игры с прищепками очень увлекательны и интересны. Они развивают мелкую моторику, творческое воображение, логическое мышление. Чтобы игра не была скучной можно прикрепить лучики к солнышку, чередуя прищепки по цвету, размеру, форме. Простые движения помогают убрать напряжение не только с самих рук, но и расслабить мышцы всего тела. Задания выполняется по мере его усложнения (показ — готовый образец — словесная инструкция. Затем дети самостоятельно определяют закономерность игры).



Таким образом, дифференцированный подход и учет индивидуальных особенностей в дидактических играх из нестандартных материалов — источник физического и психического развития ребенка, фактор, способствующий развитию и упражнению всех детских способностей. В них развиваются зрение, мышечное чувство, слух, моторика, а также такие интеллектуальные процессы, как память, мышление, воображение, что является условием максимально возможной коррективной помощи в развитии ребенка и адаптации его в окружающем мире. Кроме того, игры позволяют обеспечить нужное количество повторений, постоянно поддерживая, сохраняя положительное отношение к заданию, которое заложено в содержании игры.

Литература:

1. Кольцова М. М., Рузина М. С. Страна пальчиковых игр.-СПб.,1997.
2. Кольцова М. М. Двигательная активность и развитие функций мозга ребенка.— М. 1973.
3. Крупенчук О. И. Пальчиковые игры. СПб.: Литера, 2003.
4. Дудьев В. П. Средства развития тонкой моторики у детей с ОВЗ// Дефектология. 1999. № 4.
5. Степанова М. А. Система работы по развитию мелкой моторики кистей и пальцев рук детей // Логопед. 2009. № 7. с. 62.



## Актуальные проблемы подготовки технических кадров в регионах Российской Федерации

Знатдинов Владислав Рафаилович, студент  
Колледж Московского университета имени С. Ю. Витте (г. Москва)

*В данной статье автор разбирается в основных проблемах подготовки технических кадров в регионах Российской Федерации. Также он разбирает исторические факты о подготовке школьников к будущей работе.*

**Ключевые слова:** СССР, Российская Федерация, распад СССР, дворец пионеров, народное просвещение, профессионально-техническое образование, техническое образование, вуз, производство.

### 1. Введение

Ещё в 1923 году Владимир Ильич Ленин описывал важность народного образования в своей статье «Странички из дневника» [1]. По состоянию на 1920 год на 1000 человек в среднем было 319 грамотных людей, которые могли читать и писать. По сравнению с 1897 годом, рост был не настолько значительный, в сравнении с Западной Европой. После публикации данной статьи в газете «Правда» 4 января 1923 года, народный комиссариат просвещения разослал телеграммы по своим отделам для того, чтобы они распространяли эту статью в народе и начинали мероприятия по улучшению народного просвещения.

После данной публикации в течении многих лет на территории всего СССР начали открываться высшие учебные заведения, техникумы и профессиональные технические училища, в которых начали готовить технические кадры для разных сфер деятельности, в том числе технические кадры, которые занимались вопросом производств, заводов, которые должны были восстановить страну от последствий Финской и Великой Отечественной войны, через которые прошёл СССР. В последствии произошёл скачок в техническом образовании, благодаря которому появились такие выдающиеся инженеры как Игорь Курчатов, Андрей Сахаров, Виктор Кислицкий и т.д. В прошлом столетии высшее образование в СССР было показателем зрелости ума человека, т.к. чтобы его получить, нужно было приложить много усилий как при школьных экзаменах, так и в институте.

Вузы, которые были основаны во времена СССР, такие как МГТУ им. Баумана, Курчатовский институт ядерной физики имеют очень высокую репутацию в мире по сей день. Из данных вузов вышли выдающиеся инженеры, филологи, математики, ядерные физики, радиотехники и многие другие. Уровень подготовки кадров в этих вузах держится на высокой планке и растёт из года в год.

Но даже с тем фактом, что крупные московские вузы стремительно растут во всех аспектах, региональные вузы, ПТУ и колледжи не могут дотянуться до уровня Москвы. Далее в этой статье будут описаны следующие явления: как развивалось профессионально-техническое образование, народное просвещение, что произошло после распада СССР и как решали данный вопрос в Российской Федерации.

### 2. Производственное обучение в СССР

После того, как телеграммы разошлись по отделам народного комиссариата просвещения, начали создаваться учреждения дополнительного образования и творчества для детей — дворцы пионеров [2]. Первым из них был дворец пионеров в Москве на базе детского клуба «Трудовая коммуна». В последствии в 20-х и 30-х годах в Москве их число достигло 13 дворцов пионеров. После принятия постановления от 26 декабря 1932 года «О мероприятиях по развёртыванию внешкольной работы в 1933 г.», по всему СССР начали строиться такие учреждения. В дворцах пионеров детей учили хореографии, пению, творчеству, техническим дисциплинам и т.п.

Помимо того, что в СССР начали повышать уровень технического образования в вузах и техникумах, постановлением Бюро ЦК КПСС «О дальнейшем развитии и улучшении качества подготовки квалифицированных рабочих в училищах и школах Главного управления профессионально-технического образования при Совете министров РСФСР и на производстве» № 259 от 3 марта 1962 г. [3] в школах, гимназиях, лицеях и дворцах пионеров начали процесс подготовки школьников к будущим профессиям, таким образом подготовив их к следующей ступени образования. Данные учреждение позволяли получить рабочую квалификацию, с помощью которой можно было устроиться на свою первую работу.

В конце 80-х — начале 90-х годов прошлого века произошло два важнейших события в истории — распад СССР и создание Российской Федерации. В этот период времени произошло много роковых изменений, таких как реорганизация Всесоюзной пионерской организации им. В.И. Ленина [4], ликвидация постановления № 259 от 3 марта 1962 г. (профессиональное обучение), закрытие вузов за недостаток финансирования и т.д. Тем самым вся налаженная система профессионального образования в СССР в Российской Федерации была ликвидирована.

В связи с произошедшим, многие заводы были закрыты. Вместе с этим пропали базы подготовки будущих младших мастеров, которые были необходимы в тот период времени. В итоге вышло, что на 5–10 лет были потеряны места для практического обучения, которые были необходимы для восстановления страны после распада СССР.

### 3. Основные проблемы профессионального обучения в регионах Российской Федерации

После всего произошедшего стране были необходимы опытные инженеры, техники и механики. Самой большой проблемой в то время была неактуальность учебных программ [5]. Суть была в том, что данные программы подготовки специалистов среднего звена не подходили под реалии, которые выстроились после распада СССР. Данная ситуация дошла и до нашего времени, так как актуальность учебных программ не покрывает нужды производства.

Основной проблемой, связанной с актуализацией учебных программ подготовки специалистов, является недостаточное финансирование на надлежащее исправление этих программ на нынешние реалии, которые так необходимы для подготовки квалифицированных специалистов. Чтобы составить эти программы, нужно нанимать молодых, опытных специалистов, которые будут готовы преподавать и передавать новые, актуальные знания об производстве. Но самая в этом большая проблема кроется в том, что в регионах РФ за такую сложную работу платят вдвое меньше, чем можно заработать на производстве, что сильно отталкивает новых сотрудников от работы.

Второй существенной проблемой является то, что очень сложно заменить старых преподавателей на более опытных

и молодых специалистов. Для того, чтобы подготовить высококлассного преподавателя технических дисциплин нужно затратить немалую сумму денег, времени и сил. Но опять же возникает вопрос: зачем идти работать в вуз за маленькую зарплату, если можно просто пойти на производство и зарабатывать вдвое или втрое больше? Это же относится к подготовке к профессиям в школе. В школе может не быть денег на организацию мастерских и наём квалифицированных преподавателей.

Третьей, тоже не менее важной проблемой является то, насколько мотивированы школьники и студенты к учёбе на технической специальности. Наблюдая плохую подготовленность преподавателей, низкую заработную плату, неконкурентоспособность после окончания учебного учреждения, желания полноценно и качественно учиться либо остаётся мало, либо совсем пропадает. Ибо стремление заниматься на паре, где преподаватель не даёт ничего нового, вряд ли возникнет.

### 4. Вывод

Делая вывод из всего перечисленного, можно сказать, что основные проблемы состоят в том, что просто-напросто недостаточно финансирования на обеспечение условий для качественной подготовки будущих специалистов.

#### Литература:

1. Ленин В.И. Странички из дневника / Ленин В.И. [Электронный ресурс] // Революционный архив: [сайт].— URL: <http://www.revarchiv.narod.ru/vladimilitch/lenin45/pages.html> (дата обращения: 15.01.2023).
2. Коваль, с. А., Доценко, Е.Ю. Съезд чрезвычайного решения: философия времени (К 30-летию XXII-го съезда ВЛКСМ) [Текст] / С.А. Коваль, Е.Ю. Доценко // Научные труды Московского гуманитарного университета.— 2022.— № 2.— С. 25–48.
3. Ю. И. Биктуганов, Е. М. Дорожкин, Л. В. Захаровский, М. Б. Ларионова, И. В. Осипова, С. Л. Разинков № 36. Постановление Бюро ЦК КПСС по РСФСР и Совета министров РСФСР «О дальнейшем развитии и улучшении качества подготовки квалифицированных рабочих в училищах и школах Главного управления профессионально-технического образования при Совете министров РСФСР и на производстве» № 259 от 3 марта 1962 г. / Ю. И. Биктуганов, Е. М. Дорожкин, Л. В. Захаровский, М. Б. Ларионова, И. В. Осипова, С. Л. Разинков [Текст] // Профессионально-педагогическое и профессионально-техническое образование в России: к столетию становления и развития 1920–2020 гг.— Екатеринбург: ФГАОУ ВО «Российский государственный профессионально-педагогический университет», 2020.— С. 264–265.
4. Всесоюзная пионерская организация имени В. И. Ленина / [Электронный ресурс] // Академик: [сайт].— URL: <https://dic.academic.ru/dic.nsf/ruwiki/627410> (дата обращения: 16.01.2023).
5. Жмудь, В.А. Современные проблемы высшего технического образования [Текст] / В.А. Жмудь // Автоматика и программная инженерия.— 2021.— № 2.— С. 20–49.

## Воспитание патриотических чувств у дошкольников на краеведческом материале и историко-культурных традициях Кузбасса

Калимулина Жанна Викторовна, старший воспитатель  
МБДОУ «Детский сад № 18» (г. Ленинск-Кузнецкий, Кемеровская обл.)

*В данной статье представлен опыт работы дошкольной образовательной организации, направленный на воспитание патриотических чувств у детей дошкольного возраста средствами музейной педагогики.*

**Ключевые слова:** патриотизм, нравственность, воспитание, мини-музей, экспозиция, экспонаты.

## Education of patriotic feelings among preschoolers on the local history material and historical and cultural traditions of Kuzbass

Kalimulina Zhanna Viktorovna, senior educator  
MBDOU «Kindergarten No. 18» (Leninsk-Kuznetsky)

*This article presents the experience of a preschool educational organization aimed at fostering patriotic feelings in preschool children by means of museum pedagogy.*

**Keywords:** patriotism, morality, education, mini-museum, exhibition, exhibits.

Актуальность проблемы патриотического воспитания у детей дошкольного возраста обусловлена введением Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования (ФГОС ДО), утвержденного приказом № 1155 Министерства образования и науки Российской Федерации 17 октября 2013 года [2]. Опираясь на этот документ, можно сделать вывод, что одной из главных задач, на которые направлен ФГОС ДО, является создание целостного образовательного процесса, объединив обучения и воспитания, в том числе социокультурных и духовно-нравственных ценностей [2; п. 1.6].

Нравственно-патриотическое воспитание детей дошкольного возраста одна из важнейших задач современного общества. Духовность и нравственные ценности вытеснили на второй план ценности материальные, вследствие чего у детей искажены представления о доброте, чести, патриотизме. В связи с этим, мы считаем, важнейшим направлением образовательного процесса нравственно-патриотического воспитания, что и отражено в ФГОС ДО.

Решить данную проблему нам помогла, созданная на базе нашего детского сада, инновационная площадка «Воспитание патриотических чувств у дошкольников на краеведческом материале и историко-культурных традициях Кузбасса». Целью, которой стало: воспитание патриотических чувств у дошкольников через создание мини-музея, основанного на краеведческом материале и историко-культурных традициях Кузбасса.

Музейная педагогика инновационная технология для дошкольного образования, она позволяет решить основные задачи дошкольного образования и создать условия для целостного погружения ребенка специально организованную предметно-пространственную среду [3].

Предметно-развивающая среда детского сада не позволяет создавать экспозиции, которые бы соответствовали требованиям музейного дела, поэтому мы называем его мини-музей.

Организованный, в МБДОУ № 18 Ленинск-Кузнецкого городского округа, мини-музей «Моя Родина» позволяет педагогам приобщить детей к народной традиции и культуре, способствует воспитанию патриотических чувств и духовности. В рамках мини-музей организовано пять экспозиций:

### 1. «История игрушек».

Экспозиция представлена в антикварных чемоданах, насчитывает более ста экспонатов. Здесь вы можете увидеть игрушки, в которые играли мамы и папы, бабушки и дедушки наших воспитанников. Деревянная мебель, швейная машинка с выкройками, мясорубка, санки для куклы, аэроплан, пластмассовые

автоматы и пистолеты, различные деревянные конструкторы и многое другое.

### 2. «Старинные елочные игрушки».

Экспозиция тематическая, оформляется в период новогодних праздников. Представленные экспонаты, относятся к временам советской эпохи. Дети имеют возможность погрузиться в атмосферу новогоднего праздника своих бабушек и дедушек. Педагоги совместно с детьми и родителями изготавливают из бумаги фонарики, гирлянды и флажки, украшают ими группу и новогоднюю елку.

### 3. «Великая Отечественная война».

Экспозиция памяти и гордости за великий подвиг наших предков, экспонатов около шестидесяти. Большая часть экспонатов создана руками наших воспитанников в совместном с родителями творческом процессе, например макет танка «Т-34», макет самолета «У-2», макет «На поле боя», есть и экспонаты, хранящие в себе память тех боевых лет: фляжка, гимнастерка, кожаная сумка офицера, алюминиевая кружка. Была проведена исследовательская деятельность, направленная на сбор и систематизацию информации о ветеранах — дедах и прадедах воспитанников детского сада. Собранная информация нашла своё отражение в книге памяти «Бессмертный полк», в которой хранятся подлинники документов времен Великой Отечественной войны, фотографии ветеранов, ордена и медали.

### 4. «Кукла в национальном костюме».

Экспозиция состоит из 15 кукол. Дети могут познакомиться с национальным костюмом, традициями и культурой представленных народностей, разработанное методическое сопровождение, позволяет более подробно познакомить дошкольников с той или иной национальностью. Вниманию детей представлены как коренные жители Кузбасса шорцы и телеуты, так и другие, например: чуваша, цыгане, грузины, белорусы, украинцы.

### 5. «Старинный быт».

Государство, область, город начинается с семьи, а семья это дом и очаг. Современный быт знаком каждому ребенку, а вот быт наших предков — это что-то новое и неизведанное современным детям. Посетив экспозицию, они совершают путешествие в прошлое. Погружаются в атмосферу русской избы, знакомятся с атрибутами быта такими, как: самовар, деревянная посуда, керосиновая лампа, кузовок, туеса, чугунные утюги, ухват и многое другое.

Экспонаты нашего музея это не наглядные пособия, а полноценные участники образовательного процесса, игровой деятельности детей. Становление ребенка как личности проис-

ходит в тесном взаимодействии с исторической ценностью, культурой края в котором мы живем.

Для детей разного возраста один и тот же экспонат может иметь своё значение, свою логическую цепь, которая способствует взрослению, пониманию, осмыслению. В этом нам помогает музей и его экспонаты.

Чтобы наш мини-музей с точностью выполнял те функции, которые мы в него вкладываем, был разработан учебно-методический комплекс. В нем почти нет экскурсии, зато много увлекательных квестов, мастер-классов, развлечений, игр в которых ведущая роль отведена музейным экспонатам. Например: квест-игра «Мой край родной», «Моя малая родина —

Кузбасс», мастер-класс «Кукла из бабушкиного сундука», сценарий праздника «Никто не забыт. Ничто не забыто» и многое другое.

И мы с точностью можем сказать — это работает. Посмотрев и изучив ту или иную экспозицию, дети несут информацию домой, и пристают с вопросами к родителям, бабушкам и дедушкам, с просьбой рассказать о своём доме, детстве, об истории своей семьи.

Проведенная нами работа позволила сделать следующий вывод: мини-музей помогает воспитать в детях чувство патриотизма, нравственности, духовности и повысить уровень знания об истории, культуре, традициях родного края.

#### Литература:

1. Байдина, Е. А. Мини-музей в ДООУ как средство патриотического воспитания. Текст: непосредственный / Справочник старшего воспитателя. — 2013. — № 2. — С. 32–37.
2. Приказ Министерства образования и науки России от 17.10.2013 № 1155 (ред. от 21.01.2019) «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования». — Текст: электронный. — URL: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_154637/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_154637/) (дата обращения: 30.03.2021).
3. Рыжова Н. А. Материалы курса «Мини-музей в детском саду как новая форма работы с детьми и родителями»: лекции 1–4 / Н. А. Рыжова. — Москва: Педагогический университет «Первое сентября», 2010. — 96 с. — С. 82–84. — URL: <https://dou37.gusobr.ru/wp-content/uploads/2015/11/Рыжова-музейная.pdf> (дата обращения 30.03.2021). — Текст: электронный

## Место словаря в обучении иностранному языку

Котельникова Надежда Алексеевна, студент;

Смирнова Марина Николаевна, кандидат педагогических наук, доцент  
Глазовский государственный педагогический институт имени В. Г. Короленко

*В статье поднимается проблема использования словарей в процессе обучения иностранному языку в рамках билингвального образования. Автор делает особый акцент на активную работу с различными словарями для оптимизации и интенсификации процесса овладения иностранным языком.*

**Ключевые слова:** иностранный язык, словарь, бытовой уровень, обучающийся двуязычный словарь.

**П**роблема изучения иностранных языков была и остается очень актуальной. Все больше методистов-практиков склоняются к тому, что в наше время человеку помимо своего родного языка необходимо знать один-два иностранных языка. Они считают, что билингвальное образование посредством соизучения родного и иностранного языков представляет важную часть модернизации целей и содержания современной образовательной системы.

Для общения на бытовом уровне сейчас вполне достаточно знать один или два наиболее распространенных языка, например, английский, немецкий или испанский. Поэтому во многих странах мира в школе, как правило, преподаются два, а иногда и больше иностранных языков, что вполне достаточно для общения с представителями как европейских, так и азиатских стран.

Как говорил известный автор многих трудов по билингвизму — Скотнабб Кангас, невозможно изучать билингвизм и билингвальное обучение, не поняв, что есть язык. Язык — это

средство общения (и не только), без которого был бы невозможен обмен опытом в различных сферах между национальностями. Он считал, что язык является, вероятно, единственным инструментом, с помощью которого становится возможным взаимопонимание и взаимодействие между представителями различных лингвосообществ [3].

Отсюда совершенно очевидна необходимость уделять особое внимание проблеме формирования у обучающихся способности эффективно участвовать в межкультурной коммуникации. А в условиях средней общеобразовательной школы одним из наиболее целесообразных путей решения данного вопроса является ориентация на билингвальное языковое образование, где главным принципом является обязательное использование национально-ориентированного учебного материала. В данном случае мы имеем в виду национально-ориентированный материал, как родного языка, так и языка иноязычного носителя. Поэтому для того, чтобы процесс изучения языка и овладения азами межкультурной коммуникации был плодот-



ворным, необходимо задействовать весь арсенал справочного материала, то есть, различных словарей.

Словари играют важную роль в современной культуре, они отражают знания, накопленные обществом на протяжении веков. Словари используются с целью описания и регулирования языка и помогают улучшить правильность и выразительность речи говорящего.

Словарный запас любого живого языка постоянно меняется и расширяется. Появление новых слов отражает развитие современной науки, культуры и искусства, а неиспользуемые слова помечаются как устаревшие. Словарь является неотъемлемой частью культуры нации, поскольку многие аспекты жизни людей зафиксированы в нем.

Словарный запас должен быть усвоен в системе, которая связана со свойствами человеческого мозга для запоминания логически организованного материала, анализа, синтеза и обобщения [1].

Из всего вышесказанного ясно, что требуется прочное усвоение лексики, что предполагает выполнение словарной работы. А словарь — это универсальное средство обучения, которое дает определение слову (его значение), ключ к правильному произношению (транскрипция слов, ударение), пополняет запас синонимов и антонимов, показывает то или иное слово в контексте, наглядно демонстрирует способы словообразования в изучаемом языке.

Поэтому важно научить обучающихся пользоваться словарями для изучения иностранного языка, в данном случае — английского. Его использование воспитывает у обучающихся потребность в самостоятельном и творческом поиске слов, необходимых им для речевой деятельности, и значительно расширяет информацию о богатстве словарного состава изучаемого (английского) языка.

Обучающиеся должны знать, как и какую лексику использовать в классе и за его пределами. Существует несколько основных типов словарей, которые могут использовать обучающиеся:

- стандартные одноязычные словари, которые предназначены для людей, для которых изучаемый язык является родным.
- учебные одноязычные словари, которые необходимы всем изучающим иностранный язык.
- двуязычные словари, которые содержат слова на иностранном языке, и предоставляют их перевод на родной язык обучающегося и наоборот.

Естественно, начинать следует с двуязычного словаря, поскольку он призван стать лишь ключом к пониманию. По мере того, как обучающийся становится более компетентным в изучаемом языке, он должен перейти от двуязычного словаря к обзорному монолингвальному словарю.

#### Литература:

1. Бутаев, Ш. Т. О методике совершенствования работы со словарем / Ш. Т. Бутаев. — Текст: непосредственный // Молодой ученый. — 2012. — № 10. — [Электронный ресурс] URL: <https://moluch.ru/archive/45/5476/> (Дата обращения 5.11.2022)
2. Карлинский, А. Е. Работа со словарем в средней школе / А. Е. Карлинский. — Текст: непосредственный // Иностранные языки в школе. — 2011. — №№ 4. — с. с. 60–68.

Согласно современных требований ФГОС по окончании изучения дисциплины «Иностранный язык» обучающиеся должны владеть рядом компетенций, а именно: коммуникативной компетенцией, то есть, уметь сформулировать свою мысль, как в устной, так и в письменной речи, уметь поддерживать диалог с собеседником и произнести небольшое монологическое высказывание на иностранном языке. Также для продуктивного общения необходимо знать об особенностях высказываний, обусловленных их коммуникативными задачами и ситуацией общения.

А для того, чтобы достичь данной цели, необходимо уделять больше времени работе со словарем. Основой каждого урока должна стать работа по отработке правильного произношения, по развитию умений четко и выразительно представлять свою мысль в устной речи, а также работа по обогащению своего словарного запаса и приобретению умений адекватно, уместно и грамотно (орфографически грамотно) употреблять слова и словосочетания в связном высказывании.

Работа над изучением словарного материала в школе имеет большое общеобразовательное и практическое значение, так как расширяет знания обучающихся о языке, знакомит с единицей речи — словом, является главным источником обогащения словаря. Словарная работа помогает привлечь внимание обучающихся к значению и употреблению слов, развивает у них потребность к поиску и отбору необходимого слова для точного выражения мысли, чувство языка. И, как следствие, через интерес к этимологии слов у обучающихся появляется интерес к языку в целом.

Время идет, все меняется, и язык с годами тоже претерпевает изменения. Поэтому, чем чаще мы обращаемся к словарям, а лучше к аутентичным словарям, тем качественнее мы освоим иноязычную речь, и нам будет легче общаться с иноязычным носителем, как на бытовом уровне, так и по вопросам профессиональной деятельности.

Обучение рациональным приемам пользования словарем не должно идти в отрыве от других разделов языковой работы. Наоборот, обучение работе со словарем должно способствовать углублению и расширению знаний в области грамматики, фонетики, лексики и орфографии [2, с. 68].

Использование словаря — это успешная и проверенная временем работа, которая поможет всем, кто заинтересован в изучении иностранного языка, приблизиться к билингвизму, что является очень важным аспектом на данном этапе развития общества в сложных современных реалиях.

Итак, использование различных типов словарей в учебном процессе — это обязательное условие успешного овладения иностранными языками. Именно работа со словарем дает нам возможность сделать процесс овладения иностранным языком более качественным и результативным.

3. Туве, С.К. Кангас Двухязычие или нет: образование меньшинств / С.К. Туве.— Текст: электронный // goodreads: [сайт].— URL: URL: <https://www.goodreads.com/book/show/4383101-bilingualism-or-not> (дата обращения: 27.01.2023).

## Разнообразные подходы к изобразительным навыкам в средних группах

Кузнецова Христина Алексеевна, студент

Тульский государственный педагогический университет имени Л. Н. Толстого

*Педагогика, как и любая другая наука не должна стоять на месте, она, так или иначе, меняется в зависимости от условий, которое диктует нам время. В статье рассмотрены разнообразные подходы, используемые сегодня воспитателями детских садов в процессе формирования изобразительных умений в средних группах и осуществлена попытка выявить наиболее эффективные и действенные из них.*

**Ключевые слова:** изобразительные умения, средняя группа, подходы, рисование, аппликация, лепка, воображение.

В настоящее время, в век развитых цифровых технологий, образ жизни и привычный круг занятий современных дошкольников существенно отличается от деятельности его сверстников в предшествующие эпохи. Ребята, скажем, советского периода, проводили значительную часть своего времени за рисованием, лепкой, игрой с различными предметами. Это требовало от малышей работы руками, их пальцы практически постоянно были задействованы. Даже такая мелочь, как наличие обуви со шнурками, предполагала умения их зашнуровывать, что способствовало двигательной активности конечностей. Следовательно, развивалась мелкая моторика, то есть, умение выполнять точные движения кистями рук и ног, что способствовало нормальному и своевременному формированию четкой речи, поскольку во время двигательной активности пальцев задействованы необходимые для этого части головного мозга.

Сегодня, вследствие научно-технического прогресса, ситуация поменялась коренным образом, дошкольник проводит значительную часть времени за играми и рисованием на новых цифровых устройствах, в результате чего наблюдается существенное снижение уровня развития мелкой моторики. Условия нашего времени приводят к необходимости освоения компьютера ребенком с ранних лет его жизни. Следовательно, перед воспитателем детского сада сегодня стоит непростая задача по выбору необходимых подходов в процессе формирования изобразительных умений, а их, благодаря информационному прогрессу, существует достаточно много. Но насколько те или иные методы и средства творческого развития дошкольников эффективны? Все ли они продуктивны и способствуют становлению личности ребенка? Вопросы остаются открытыми на сегодняшний день. Именно поэтому данная тема является актуальной и требует глубокого анализа и поиска наиболее оптимальных подходов изобразительного развития воспитанников средних групп детского сада.

Целью нашей работы является анализ существующих подходов к формированию изобразительных умений ребенка четырех лет, и поиск наиболее эффективных и оптимальных методов развития данных способностей дошкольников.

Безусловно, глупо и нецелесообразно не использовать современные технологии в процессе образования в дошкольном

учреждении. В настоящее время существует множество программ, позволяющих выбирать цветовые гаммы, создавать те или иные рисунки на компьютере, что, конечно, развивает воображение, формирует эстетические чувства, дает возможность экспериментировать, подбирать разные варианты, при этом, не боясь ошибиться. Новые технологии дают возможность познакомиться с произведениями великих деятелей искусства: художников, скульпторов и архитекторов, способных вдохновить малышей на творчество [1, с. 115–117]. Таким образом, новые подходы, заключающиеся в применении современных технологий в процессе формирования изобразительных умений, являются вполне оправданными, и заслуживают право на существование.

Но, при этом, как указывалось выше, традиционный подход, включающий в себя непосредственную работу с предметами: бумагой, карандашом, красками, пластилином и другими, очень важен и требует необходимости своего дальнейшего существования и развития в дошкольном образовании. Именно в процессе рисования в привычном для нас понимании этого слова ребенок учится правильно держать в руках карандаш, развивая моторику. Прежде чем изобразить предмет, малыш формирует образ того, что ему предстоит воспроизвести на бумаге, таким образом, развивается воображение, мышление, наблюдательность и многие другие процессы. То же самое происходит и в ходе создания аппликации или лепки из пластилина. Параллельно с этим развиваются аккуратность, которая не требуется при рисовании за компьютером, ребенок узнает о физических свойствах тех материалов, с которыми ему предстоит работать. Например, он понимает, что пластилин мягкий, карандаш при давлении оставляет след и т.д.

В процессе работы над формированием изобразительных умений у воспитанников средней группы дошкольного образовательного учреждения необходимо, в первую очередь, ориентироваться на возраст учащихся, который составляет в основной своей массе 4 года. В данный период дети, как правило, уже пережили кризис трех лет, произошла смена ведущего вида деятельности на игровую [5, с. 1–5]. Именно из этого следует исходить в ходе работы над развитием изобразительной деятельности дошкольников. Проведение различных конкурсов

на создание лучшей аппликации, подделки из пластилина, рисунка и т.д. способны мотивировать и вызвать интерес к творчеству. В ходе соревнования у ребят, помимо всего прочего, формируется, благодаря грамотному направлению педагога, здоровый дух состязательности, который должен послужить стимулом к дальнейшей самостоятельной работе дошкольника. Интересно проведенное занятие может поспособствовать появлению желания нарисовать или сделать подделку дома. Мотивация и положительный настрой являются основными составляющими на пути творческого развития ребенка. Именно поэтому первоочередной задачей, стоящей перед воспитателем, является формирование желания и интереса к изобразительной деятельности [3, с. 20–23]. Для достижения данной цели возможно использование всех доступных, в том числе и новых технологических, средств и методов.

Поскольку игровая деятельность лидирует на данном этапе развития дошкольника, то необходимо дать ему возможность поиграть с предметами своего творчества, например, пластилиновых героев сказки, которые воспитанники сделали самостоятельно, можно обыграть вместе со всей группой, создав, таким образом, небольшой кукольный театр. Ребенку будет очень интересно «оживить» сделанные им предметы, развивая, таким образом, помимо творческих способностей, еще и воображение.

Подходы к формированию изобразительных способностей дошкольников должны быть направлены как на групповую работу, предполагающую взаимодействие между учащимися, так и индивидуальное творчество ребят. Необходимо планомерное сочетание этих двух видов деятельности, деятельность в группе предполагает сравнение своих работ с другими детьми, побуждает к совершенствованию над собой. Возможность в индивидуальной работе, которую, несомненно, воспитатель должен предоставлять детям, открывает в нем внутренний потенциал, его собственное видение того или иного предмета, явления окружающего мира. Для этого целесообразно давать задания для самостоятельной деятельности воспитанников дома, в процессе выполнения которых ребенок сможет раскрыть свои индивидуальные личностные особенности [6, с. 10–15].

Для эффективной изобразительной деятельности дома необходима соответствующая разъяснительная работа с родителями, которые, в настоящее время с целью экономии времени и сил, очень не хватающих в условиях современной реальности, готовы быстро сделать, или даже купить, подделку, предоставив ее на конкурс в детском саду. При этом взрослые совершенно не задумываются о развитии своего чада, не предоставляя ему возможности для самостоятельного творчества, или совместной с ним деятельности. Время, потраченное на выполнение таких заданий, будет более эффективным, в сравнении, скажем, если этот же период ребенок проведет перед телевизором за просмотром мультфильмов.

Помимо непосредственно основной цели — развитие творческих способностей дошкольников, рисунки ребенка могут стать большим полезным пластом для анализа его общего уровня интеллектуального и психологического развития, поскольку они способны рассказать специалисту о многом, указать на наличие определенных проблем или общего отставания в формировании малыша. Следовательно, появляется возмож-

ность вовремя обнаружить и начать работу по устранению выявленных от нормы отклонений.

Кроме правильной мотивации и организации самого процесса изобразительной деятельности, большое значение для ребенка имеет оценка его работы. Но обсуждение результатов творчества должно происходить таким образом, чтобы не отнять желание в дальнейшем художественном росте малыша, а наоборот, вызвать в нем стремление развиваться в будущем.

Конечно, все воспитанники детских садов не станут великими художниками, скульпторами или архитекторами, но от того, насколько ребенок именно в данном возрасте будет систематически заниматься рисованием, лепкой, аппликацией и другими видами творчества, зависит его дальнейшее развитие в целом. Поскольку в процессе данного вида работы задействованы мелкая моторика, воображение, мышление, наблюдательность и многое другое. Во время рисования углубляются представления детей об окружающем мире, малыши осмысливают качества предметов, запоминают их характерные особенности и детали, овладевают изобразительными навыками и умениями, учатся осознанно их применять [7, с. 12–14].

В ходе изучения существующей на сегодняшний день ситуации, сложившейся в дошкольных учреждениях, установлено, что воспитатели стремятся работать по новым образовательным программам, но испытывают при этом определённые трудности. Во-первых, педагогу бывает достаточно сложно разобраться в многообразии существующих вариантов, во-вторых, не всегда можно приобрести нужную программу и методическое обеспечение к ней, кроме того, в самих детских садах не всегда имеются необходимые условия для внедрения нужной технологии. Поэтому часто выбор происходит случайно, без учета специфики работы конкретного учреждения. Данную проблему необходимо решать на уровне государства, поскольку она требует создания новых проектов по обеспечению детских садов. Но и на воспитателе лежит определенная доля ответственности, предполагающая его умение анализировать, ориентироваться на индивидуальные особенности ребенка и делать объективные выводы [4, с. 151–158].

Проблема развития изобразительных способностей дошкольника на сегодняшний день очень хорошо разработана в теории. Однако практика образования в детском саду показывает, что на многие вопросы и в том числе на развитие творчества у детей нет общего единого мнения. Следовательно, вопрос о развитии изобразительных способностей остаётся одной из основных проблем методики обучения рисованию, аппликации, лепке и т.д. Развитые творческих навыков помогают ребенку воспринимать окружающий мир, давать свою эмоциональную оценку и создавать что-то новое [2, с. 18–22].

Таким образом, современному воспитателю необходимо грамотно сочетать в процессе своей деятельности все существующие на данном этапе способы, средства и методы работы по формированию изобразительного умения дошкольника, интегрировав его с общим развитием малыша. Очень важно вызвать интерес и желание самого ребенка на то, чтобы создавать и воплощать определенные образы, грамотно организовать сам процесс и правильно оценить результаты творчества дошкольника, дав рекомендации, при этом, но отняв желание развиваться дальше.

## Литература:

1. Аникина Н. А., Мезенцева Е. А., Федченко А. А. Формирование любознательности дошкольников через организацию изобразительной деятельности в детском саду // Символ науки. — 2017. — № 4. — С. 115–117. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-lyuboznatelnosti-doshkolnikov-cherez-organizatsiyu-izobrazitelnoy-deyatelnosti-v-detskom-sadu>.
2. Буянова Т. А. Детское изобразительное творчество: актуальные проблемы и противоречия // МНКО. — 2021. — № 4 (89). — С. 18–22. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/detskoe-izobrazitelnoe-tvorchestvo-aktualnye-problemy-i-protivorechiya>.
3. Выготский Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте [Текст] / Л. С. Выготский. — СПб.: СОЮЗ, 1997. — 96 [20–23] с.
4. Вершинина Н. А. Характеристика информационных потоков методики обучения дошкольников изобразительной деятельности // Вестник ОГУ. — 2005. — № 7. — С. 151–158. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/harakteristika-informatsionnyh-potokov-metodiki-obucheniya-doshkolnikov-izobrazitelnoy-deyatelnosti>.
5. Вопросы психологии ребёнка дошкольного возраста [Текст] / Под ред. А. Н. Леонтьева, А. В. Запорожца. — М.-Л.: «Академия педагогических наук», 1948. — 132 [1–5] с.
6. Григорьева, Г. Г. Развитие дошкольника в изобразительной деятельности: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений [Текст] / Г. Г. Григорьева. — М.: Академия, 1999. — 344 [10–15] с.
7. Дубровская А. В. Изучение особенностей изобразительной деятельности дошкольников // Образовательный процесс. — 2019. — № 2 (13). — С. 12–14. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/izuchenie-osobennostey-izobrazitelnoy-deyatelnosti-doshkolnikov>.

## Формирование информационной компетентности будущих педагогов в системе их профессиональной подготовки

Ляднов Никита Дмитриевич, студент магистратуры  
Донецкий национальный университет

*В статье автор доказывает актуальность проблемы формирования информационной компетентности будущих педагогов, рассматривает степень разработанности понятия «информационная компетентность» в научной литературе, выделяет критерии для определения уровня её сформированности.*

**Ключевые слова:** педагогика, информационные технологии, дистанционное обучение.

XI век отличается активным внедрением IT-технологий в сферу образования, массовой компьютеризацией, развитием современных информационных технологий. В связи с этим в современной сфере образования и обучения все чаще требуются высококвалифицированные сотрудники, обладающие способностью профессионально использовать высокотехнологичное оборудование и современные технические средства в своей профессиональной деятельности.

На сегодняшний день нет достаточно четкого, устоявшегося определения понятия «информационная компетентность». Развитие современного технологического общества постоянно вносит изменения в понимание информационной составляющей нашей жизни.

Понятие «компетентность» и «компетенция» в научных источниках, посвящённых образованию, изучают, анализируют и обосновывают авторы педагогической науки на протяжении многих лет [1,5]. В своих исследованиях через понятие «компетентность» они описывают процесс обучения, интегрируют типовые признаки и устанавливают связь с различными дидактическими положениями. А. В. Хуторской, Л. Н. Хуторская в своих трудах, раскрывая понятие «компетентность», пришли к заключению, что его «характеризует опытное овладение человеком соответствующей компетенцией, включа-

ющей его личностное отношение к ней и предмету деятельности. По сути дела, компетенция — некоторое отчуждённое, наперёд заданное требование (норма) к образовательной подготовке ученика, а компетентность — уже состоявшееся его личностное качество (совокупность качеств) и минимальный опыт по отношению к деятельности в заданной сфере» [2]. В научно-педагогических исследованиях решать задачу объяснения понятий «компетентность» и «компетенция», классификации компетентностей будут ещё долгое время, так как понятие — это результат некоторого этапа в развития наших знаний и представлений о педагогических явлениях в новой ветви образования.

Исследуемая компетентность педагога сегодня стала центром особого внимания. Проблема формирования информационно-компетентного специалиста, обладающего высокой конкурентоспособностью на современном рынке труда, касается, в первую очередь, педагога, его собственных достижений и способностей в этой области, так как он является первоисточником, управляющим, куратором в деле формирования информационный компетентности будущих специалистов различных областей.

Понятие «информационная компетентность» достаточно широкое и определить его на современном этапе развития педагогических наук остается затруднительно. В литературе встре-



чаются два подхода к определению информационной компетентности в наше время. Первый из них базируется только на использовании компьютерных средств во время работы с информацией. Второй характеризует информационную компетентность как одно из ключевых качеств личности, являющееся результатом отражения процессов отбора, переработки, усвоения, трансформации и генерирования информации в особый тип предметно-специфических знаний, позволяющее вырабатывать, принимать, прогнозировать и реализовывать оптимальные решения в различных сферах деятельности с возможным использованием технологических средств [8]. Следует отметить, что второй подход к определению информационной компетентности более правильный для современного общества, т.к. существует много процессов, где человек работает с информацией без использования компьютерных средств, но компьютерные технологии занимают все большее значение в процессах обработки, передачи и хранения информации.

Изучив литературы, можно выделить следующие компетенции, которые являются неотъемлемыми частями информационной компетентности в целом:

1) когнитивная компетенция — включает в себя ход рассмотрения, обработки, извлечения, передачи, моделирования, предоставления, отбора и сохранения данных. Другими сло-

вами — правильное использование данных в профессиональной деятельности;

2) мотивационная компетенция — формирование мотивационных ценностей, выражение заинтересованности к овладению и применению данных, содействующее расширению познаний, самосовершенствованию личности, а в следствии и передаче средства познаний;

3) технологическая компетенция выражается в деятельности с данными с помощью информативных технологий. Информационные технологии становятся основным орудием работы с данными;

4) рефлексивная компетенция это — понимание и оценка персоны, воздействие на суждение остальных. Данный элемент содействует осознанию собственного направления в информативном мире, происходит саморегулирование профессиональной работы — многосторонний анализ итогов [4].

Анализ различных трактовок понятия «информационная компетентность» позволил рассмотреть и сформулировать основополагающее для нашего исследования понятие «**информационная компетентность будущего педагога**», которое мы трактуем как сложное непрерывное системное образование, отражающее интеграцию знаний о современных информационных технологиях и особенностях их применения

Таблица 1. Уровни сформированности информационной компетентности

Уровень	Характеристика уровня информационной компетентности			
	Когнитивный блок	Мотивационный блок	Технологический блок	Рефлексивный блок
Низкий	Педагог не видит необходимости в решении педагогических задач с привлечением ИКТ	Мотивация — отсутствует	Уровень работы на компьютере — нулевой	Отсутствует способность к рефлексии в области информационной компетентности
Начальный	Технологии настолько разнообразны и динамичны, что требуют больших временных затрат	Педагогам данной группы необходимо повышение мотивации, она либо отсутствует, либо находится на низком уровне	Уровень работы на компьютере — начальный. Способен выполнять простые задачи при помощи компьютера	Не склонны к критическому осмыслению применения информационных технологий в профессиональной деятельности
Достаточный	ИКТ позволяют реализовать свой индивидуальный стиль преподавательской деятельности и личный профессиональный рост	Мотивация — высокая. Существует потребность в непрерывном развитии информационной культуры	Уровень работы на компьютере — базовый. Есть успешные попытки внедрения технологий в воспитательно-образовательный процесс	Достигнув определенного уровня информационной компетентности, склонны не замечать те проблемы, которые могут нарушить состояние спокойствия и мнимой устойчивости их деятельности
Высокий	Существует непосредственная связь между успешностью педагогической деятельности и уровнем информационной компетентности педагога	Мотивация — высокая. Педагог готов постоянно к самообучению и следит за актуальными средствами информатизации	Уровень работы на компьютере — уверенный пользователь. ИКТ является постоянной частью педагогической работы	Характеризуются высокой степенью осмысления трудностей педагогической деятельности с использованием ИКТ. Он понимает требования к информационному уровню подготовки. Реально оценивает систему собственных знаний, умений и навыков

в образовательном процессе, формирование профессионально-личностных качеств педагога, готовность специалиста к рефлексии.

«Развитие информационной компетентности будущего педагога» будем рассматривать как специально организованный непрерывный педагогический процесс формирования знаний, умений и профессионально-личностных качеств, для решения профессиональных задач.

Деятельность педагога имеет особую специфику, связанную с профессионально-педагогическим характером. Подготовка такого рода специалистов должна базироваться не только на освоении стандартных программ и программных пакетов для повседневной жизни, участия в общении, в различных соци-

альных группах, проведения занятий с использованием ИКТ, но и на изучении прикладных продуктов информационных технологий, позволяющих грамотно проектировать образовательную среду и наполнять ее современным содержанием. Речь идет о подготовке будущих педагогов и к компьютерному моделированию, которая основана на деятельности, объединяющей как проектирование образовательного пространства, так и моделирование производственных процессов с применением информационных технологий.

Учитывая вышесказанное, формирование информационной компетентности на современном этапе развития образования следует рассматривать как одну из приоритетных задач профессиональной подготовки будущего специалиста в вузе.

#### Литература:

1. Шамсутдинова Т. М. Формирование профессиональных компетенций студентов в контексте информатизации высшего образования / Открытое образование, 2013. № 6.
2. Зайцева, О. Б. Формирование информационной компетентности будущего учителя средствами инновационных технологий: дис. канд. пед. наук / О. Б. Зайцева. Армавир, 2002. — 169 с.
3. Пашенцева И. Т. Формирование профессионального сознания в рамках учебного процесса (естественно-гуманитарный подход): монография. — Курск: КГУ, 2016. — 407 с.
4. Абдуллаева С. А. Применение инноваций в образовании как требование времени // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2016. Т. 5. № 3 (16). С. 11–14.
5. Монахова Л. Ю. Обучение противостоянию агрессивной коммуникации в киберпространстве // Человек и образование. — 2019. — № 1 (58). — С. 42–46.

## Подготовка к обучению грамоте детей с дизартрией

Оксанен Валерия Петровна, студент  
Тюменский государственный университет

*Ребенок, имеющий нарушения речи, может сталкиваться с серьезными сложностями в овладении грамотой и письмом, с проблемами в развитии внимания, мышления, воображения, восприятия, памяти. В этой связи возникает необходимость дополнительного изучения речевых проблем, а также разработки способов их преодоления и коррекции. Одним из сложных речевых нарушений в логопедии является дизартрия. В статье кратко описаны характеристики детей дошкольного возраста и детей с дизартрией, а также представлены особенности обучения грамоте детей с дизартрией.*

**Ключевые слова:** дизартрия, речь, речевое нарушение, дошкольный возраст, обучение грамоте.

## Preparation for literacy training of children with dysarthria

Oksanen Valeria Petrovna, student  
Tyumen State University

*A child with speech disorders may face serious difficulties in mastering literacy and writing, problems with the development of attention and thinking, imagination and perception, memory. In this regard, there is a need for additional study of speech problems, as well as the development of ways to overcome and correct them. One of the most difficult speech disorders in speech therapy is dysarthria. This article briefly describes the characteristics of preschool children and children with dysarthria, as well as the features of literacy training for children with dysarthria.*

**Keywords:** dysarthria, speech, speech violation, preschool age, learning to read and write.

Дизартрия у детей является одним из наиболее частых нарушений речи. Если упустить своевременную диагностику и коррекцию, во время учебы в школе это может обернуться

проблемами письма и чтения. Более того, патология возникает на фоне серьезных поражений разных отделов головного мозга, что влияет не только на коммуникативную, но и на другие

сферы жизни ребенка, о чем свидетельствуют разнообразные симптомы.

Одно из последних исследований указывает на то, что по распространенности дизартрия занимает второе место среди остальных речевых дефектов. Большое количество детей дошкольного возраста с дизартрией поступают в школу, не освоив навыки правильного звукопроизношения, фонематического восприятия и звукового анализа, что, в дальнейшем, затрудняет их полное усвоение образовательной программы.

### Методы и принципы исследования

- теоретический (анализ, синтез психолого-педагогической, лингвистической литературы по теме исследования, осмысление и обобщение опыта логопедов и дефектологов);
- эмпирический (констатирующий эксперимент, изучение и анализ речевых карт, заключений).
- методы обработки полученных данных (интерпретация).

### Основное содержание

А.С. Никифоров трактует термин «дизартрия» как одну из форм расстройства экспрессивной речи, являющейся следствием расстройства функций исполнительного речевого аппарата. При полной сохранности понимания речи окружающих, письма и чтения про себя нарушается артикуляция собственной речи (ее звукового состава), тогда как словарь и грамматический строй ее остаются ненарушенными. Особенно страдает артикуляция согласных [8, с. 119].

С точки зрения клинического направления исследования, наличие дизартрии говорит о поражении головного мозга, органическом или функциональном, которое может быть вызвано различными патогенными факторами, воздействующими на организм ребенка в пренатальный, натальный и постнатальный периоды развития. Эти неврологические данные позволили выделить такие клинические формы дизартрии, как бульбарная, псевдобульбарная, подкорковая, корковая, мозжечковая [2, с. 24].

Результаты медико-психолого-педагогического изучения детей с дизартрией показывают, что из-за органических поражений центральной нервной системы дизартрия сопровождается расстройствами общей и мелкой моторики и артикуляции. Нарушается звукопроизношение, а впоследствии и фонематическое восприятие. У детей с дизартрией может нарушаться связь между звуком и его графическим обозначением, словом и последовательностью графических знаков, а также проследиваться сложности в произведении двигательных актов. Ребенок не понимает или плохо воспринимает прочитанное, смысл слова или предложения, вследствие чего овладение письмом и чтением ребенку с этим нарушением дается с особой сложностью. У дошкольников с дизартрией плохо развиты такие просодические компоненты речи, как: мелодичность, темп, выразительность и ритмичность, разборчивость и четкость речи [4].

Для успешного освоения процессов письма и чтения также важен довольно высокий уровень формирования фонематической системы. Это является фундаментом устной и письменной речи.

Недостаточное развитие одного из этих компонентов приводит к затруднениям в усвоении речевых звуков, а также к трудностям в овладении письмом и чтением.

Речевая деятельность ребенка возникает только при наличии потребности в ней, то есть мотивов; которые выступают катализаторами речепроизводства. Поэтому для успешного развития речевых навыков также необходимо создавать мотивацию речи ребенка.

По данным исследования Каштановой С.Н. и Кузнецовой А.С., у детей старшего дошкольного возраста наблюдаются снижение показателей фонемного анализа и синтеза, по сравнению с детьми, имеющими нормальное речевое развитие [6, с. 142].

Гутова Е.А. выявила индивидуально-типологические особенности детей с дизартрией: избегание трудностей, непослушание и частая смена настроения, раздражительность, а также снижение творческих способностей, в частности изобразительных и музыкальных [3, с. 100].

Речь и мышление тесно связаны с собой, в результате чего словесно-логическое мышление дошкольников с нарушением речи несколько ниже возрастного принципа. У детей с дизартрией есть небольшая вероятность появления вторичного снижения мыслительной работы, изменения внимания и памяти в худшую сторону. У них наблюдается расстройство психических процессов, дети плохо переключаются с одного вида деятельности на другую [1, с. 45].

В ходе исследований Спириной А.В. выяснилось, что у некоторых детей дошкольного возраста с таким нарушением обнаружены значительные расстройства в пространственном представлении и в пространственной лексике: наблюдаются затруднения в ориентировке в собственном теле и окружающем пространстве. Это может приводить к различным затруднениям в освоении навыков чтения и письма, и в целом обучении в образовательном учреждении [10, с. 51].

Все вышеперечисленные расстройства в большинстве случаев выступают преградой в коммуникации ребенка со взрослыми и сверстниками, а значит, тормозят его полноценную социализацию.

Следовательно, у детей с дизартрией обнаруживаются ряд как речевых, так и неречевых особенностей, а именно: слабость мыслительной деятельности со снижением функции памяти и внимания; затруднение при классификации, обобщении, определении логической последовательности событий по серии сюжетных картинок. Отмечаются отклонения в формировании процессов речеслуховой памяти, снижения ее объема, особенности поведения и эмоционально-волевой сферы. Нарушения моторики артикуляционного аппарата приводят к неправильному развитию восприятия различных речевых звуков.

### Результаты исследования

Констатирующий этап исследования предпосылок готовности к обучению грамоте нацелен на рассмотрение состояния, а также специфики речевого, моторного развития старших дошкольников с дизартрией. Поскольку сейчас отсутствует общепринятая методика диагностики степени подготовленности

к обучению грамоте детей с дизартрией, нами определены базовые ориентиры относительно определения степени подготовленности детей с дизартрией к обучению грамоте, а также осуществлена диагностика по «Альбому для логопеда» О. Б. Иншаковой.

Для исследования состояния речи среди ребят 6–7 лет была осуществлена диагностика в МАДОУ Детский сад № 166 г. Тюмени. В диагностике участвовало 10 детей старшего дошкольного возраста с дизартрией.

Под каждое направление диагностики были подобраны задания.

#### 1. Контроль общих познаний.

У дошкольника уточняют возраст, ФИО родителей, адрес проживания.

#### 2. Контроль качества звукопроизношения.

Для обследования звукопроизношения ребенку были представлены иллюстрации, обозначающие слова на каждый обследуемый звук.

#### 3. Контроль качества фонематического слуха.

3.1. Для контроля слухового распределения звуков дошкольнику показываются изображения, наименования которых отличаются лишь одним звуком: Крыш(с)а, б(п)очка, миш(с)ка, лу(ю)к, коз(с)а

3.2. Дошкольнику необходимо повторить наборы слогов, либо слов с парными, либо близкими звуками: Та-да, да-та, ка-га, та-да-та, да-та-да, ка-га-ка, ца-ча-ца, ча-ща-ща, оц-оть-оц, том-дом, лук-люк, сок-цок.

3.3. Разбивка слов на слоги. Сейчас мы будем говорить слова, а параллельно хлопать, этим разбивать слова на слоги: ко-ле-со, де-ре-во, мышь, у-чи-тель.

#### 4. Диагностика фонематического восприятия.

4.1. Установить первую гласную в слове: арбуз, елка, окно.

4.2. Установить первую согласную в слове: луна, пчела, капля, фломастер, краб, ковш.

4.3. Найти последнюю согласную в слове: лес, лист, поезд, магнитофон.

4.4. Найти число звуков в слове. Дошкольнику даются слова от 2 до 5 звуков: уж, лещ, небо, луна, лес, лист, весло.

4.5. Фонематический синтез. Ребенку дается набор от 3 до 5 слов с сохранной звуковой слоговой структурой. Педагог говорит слова с прерываниями: [м] [а] [к], [н] [о] [с], [б] [а] [н] [а] [н], [к] [о] [т] [ы].

Обследование показало, что у детей имеются проблемы, такие как:

- со свистящими звуками. По типу замен: [с] на [ш] — 1 человек, [с] на [ф] — 1 человек, [з] на [з'] — 1 человек, [с] на [с'] — 1 человек, [з] на [ж] — 1 человек и [с'] на [ф] — 1 человек.

- парасигматизмы шипящих, то есть замены [ш] на [т]-ребёнок, [ж] на [ш]-1 ребёнок и [ч] на [т'] — 1 ребёнок.

- нарушение сонорных звуков, так губно-губной ламбдацизм: [л] на [w] — 1.человек; параламбдацизм: [л] на [л'] — 1человек; ротацизм: отсутствие [р] и [р'] — 1 человек.

У всех детей есть то или иное нарушение в звукопроизношении согласных, при этом мягкие звуки нарушаются реже, чем твёрдые. Гласные звуки сохранены у всех испытуемых.

К основным ошибкам детей при обследовании фонематического восприятия относятся ошибки:

- в распознавании шипящих и свистящих звуков;
- в дифференциации парных глухих и звонких согласных;
- отсутствие дифференциации парных твёрдых и мягких согласных;
- нарушение распознавания сонорных звуков, например не распознавали звук [р].

Иногда дети затруднялись в выполнении задания при первоначальном прослушивании, и приходилось его повторять. Это позволяло сократить число ошибок.

## Заключение

Результат, полученный при эксперименте, позволяет сказать, что большинство старших дошкольников с нарушением речи имеет недостаточно развитое фонематическое восприятие.

Мотивация почти всех детей экспериментальной группы была снижена. Многие отводили глаза от картинок, раскачивались на стуле, смотрели в зеркало перед собой. Отмечалось двигательное беспокойство у одних детей и вялость, равнодушие — у других.

Таким образом, результаты диагностики говорят о том, что необходимо провести коррекционную работу с детьми дошкольного возраста с дизартрией.

Подготовка к обучению грамоте детей с дизартрией должна начинаться с работы над нарушениями устной речи, такими как звукопроизношение и фонематическое восприятие. Наличие такого дефекта, как дизартрия затрудняет познавательную деятельность и общение с окружающим миром, поэтому важно своевременно начать обследование и выявление нарушений у детей, а впоследствии незамедлительно организовать коррекционную работу.

## Литература:

1. Архипова Е. Ф. Коррекционно-логопедическая работа по преодолению стертой дизартрии у детей [Текст] / Е. Ф. Архипова. — М.: АСТ: Астрель, 2008, 254 с.
2. Белякова Л. И. Логопедия. Дизартрия: учебное пособие / Л. И. Белякова. — М.: Владос, 2009, 287 с.
3. Гутова Е. А. Изучение индивидуально-типологических особенностей детей старшего дошкольного возраста с дизартрией [Электронный ресурс] // Вестник науки и образования: электрон. научн. журн. 2019.
4. Жулина Е. В., Рожкова Н. М. Экспериментальное исследование просодической стороны речи у детей дошкольного возраста с дизартрией [Электронный ресурс] // Проблемы современного педагогического образования: электрон. научн. журн. 2019.
5. Иншакова О. Б. Альбом для логопеда / Иншакова О. Б. — М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2017, 279 с.



6. Каштанова С. Н., Кузнецова А. С. Оптимизация психолого-педагогических условий подготовки обучению чтению детей с ОНР [Электронный ресурс] // Проблемы современного педагогического образования: электрон. научн. журн. 2018.
7. Назарова Е. В. Особенности фонетической стороны речи у детей с дизартрией. Диагностика и коррекция нарушений речевого развития у детей [Текст]: сборник статей. Отв. ред. Э. Б. Чиркова / Е. В. Назарова. — Ижевск.: 2008. — 150 с.
8. Никифоров А. С. Неврология. Полный толковый словарь / А. С. Никифоров. — М.: Эксмо, 2010, 208 с.
9. Нищева Н. В. Актуальность выявления и коррекции речевых нарушений у детей раннего и младшего дошкольного возраста [Электронный ресурс] // Сборник материалов Ежегодной международной научно-практической конференции «Воспитание и обучение детей младшего возраста»: научн. журн. 2019.
10. Спирина А. В. Формирование пространственной лексики у детей с дизартрией [Электронный ресурс] // Вестник Курганского государственного университета 2018.

## Особенности речевого развития детей-билингвов в дошкольных образовательных учреждениях

Панина Татьяна Алексеевна, учитель-логопед;  
Володенкова Людмила Геннадьевна, учитель-логопед  
ГБДОУ детский сад № 7 комбинированного вида Выборгского района Санкт-Петербурга

В связи с экономической, политической ситуацией в мире в Российской Федерации все больше появляется детей, приезжающих со своими родителями из ближайшего зарубежья. Дети-мигранты отличаются своей культурой, как правило, являются выходцами из малообеспеченных семей, социально незащищены, они часто испытывают трудности в овладении вторым языком, в частности, русским.

Билингвизм — способность тех или иных групп населения объясняться на двух языках.

Людей, владеющих двумя языками, называют билингвами, так как язык является функцией социальных группировок, то быть билингвом — значит принадлежать одновременно к двум различным социальным группам.

Над этой темой работали Верещагин Е. М., Балыхина Т. М., Голикова Е. О., Габашвили З. К., Щерба Л. В., Винокур А. С., Амбрукайтис И. А., Филимошкина Н. М., Ваграмян Г. А., Бабаева Е. А. и другие.

### Виды билингвизма

Различают следующие виды билингвизма:

В зависимости от ситуации:

- национальный билингвизм (употребление нескольких языков в определенном сообществе);
- индивидуальный билингвизм (выбор языка для индивида диктуется конкретной ситуацией);
- естественный (бытовой (встречается, в основном, у детей от смешанных браков или в семьях эмигрантов, возникает без видимых усилий благодаря языковому окружению (в т.ч. радио и телевидению) и богатой языковой практике, без осознания специфики языка.);
- искусственный (учебный (напротив, характеризуется тем, что знание языка приобретается посредством осознанных действий, включая понимание и применение на практике особенностей языковой системы).

Согласно возрастным периодам билингвизм имеет следующее разделение:

- ранний, обусловленный пребыванием и жизнедеятельностью в двуязычной культурной среде;
  - поздний, при котором овладение вторым языком происходит в старшем возрасте, после овладения родным языком.
- С точки зрения степени владения языками и количества речевых действий различают следующие виды билингвизма:
- рецептивный (*воспринимающий*) понимание иностранных текстов и речи без умений говорить и писать.
  - репродуктивный (*воспроизводственный*) билингвизм позволяет билингву не только воспринимать (*пересказывать*) тексты на иностранном языке, но и воспроизводить прочитанное и услышанное.
  - продуктивный (*порождающий*) билингвизм позволяет билингву понимать и продуцировать иностранные тексты, а также создавать их.

Следует различать детей с билингвизмом, которые осваивают два языка в семье с рождения (*папа американец, мама русская*) и детей с рождения говорящих на своем языке и в результате переезда родителей, испытывающих необходимость в усвоении русского языка.

В школу приходят дети, которые не владеют русским языком, у них ограниченный лексический запас, приводящий к снижению понимания речи окружающих (русскоговорящих педагогов, сверстников) и неумению «говорить» (*задавать вопросы, выразить просьбу, желание и т.д.*) отсюда идут вторичные нарушения (неустойчивость почерка, обилие грамматических ошибок, затруднение в построении самостоятельного высказывания, нарушение техники чтения, наличие стойких специфических ошибок).

Нужно отметить, что большинство детей мигрантов трудолюбивы, работоспособны и ответственны. У них есть мотив и потребность в освоении языка и все же им нелегко в короткие сроки овладеть графикой, орфографической, лексической

и грамматической сторонами речи. Большинство детей, осваивающих иностранный для них русский язык сталкиваются с проблемами.

Значительно легче справиться с этими проблемами в дошкольном возрасте. Именно дошкольники легче запоминают небольшой языковой материал и хорошо его воспроизводят. Это обусловлено особенностями детской психики и пластичностью речевого аппарата. После девяти лет эти благоприятные факторы утрачиваются, эта легкость проходит. Чем младше ребенок, тем больше шансов овладеть вторым языком в максимальном объеме и с естественным произношением.

На сегодняшний день, работая учителем-логопедом и учителем дефектологом на группе компенсирующей направленности для детей с задержкой психического развития (*далее ЗПР*) мы столкнулись с тем, что особенностями речевого развития детей-билингвов могут быть обусловлены, как особенностями взаимодействия языковых систем, так и нарушением речевого и психического развития.

В своей работе мы опираемся на «*Основную образовательную программу*» разработанную на основе проекта Примерной образовательной Программы «*От рождения до школы*», разработанной коллективом авторов под редакцией В. Е Веракса; Т. С. Комаровой; М. А. Васильевой, «*Основную адаптированную программу ДООУ*» на основе Программы дошкольных образовательных учреждений компенсирующего вида для детей с нарушениями речи Адаптированная примерная основная образовательная программа для дошкольников с тяжелыми нарушениями речи / Л. Б. Баряева, Т. В. Волосовец, О. П. Гаврилушкина, Г. Г. Голубева и др. Под. ред. проф. Л. В. Лопатиной и «*Программы логопедической работы с детьми, овладевающими русским (неродным) языком*» Чиркину Г. В., Лагутину А. В.

Целью нашей работы является: формирование знаний, умений, навыков владения русским языком.

Задачи, которые мы поставили перед собой:

- обогащать и уточнять словарный запас детей;
- формировать навыки словообразования и словоизменения;
- учить произносить слова различной слоговой сложности;
- обучать правильному согласованию различных частей речи;
- отрабатывать понимание пространственного значения предлогов;
- обучать правильному грамматическому оформлению предложений;
- учить пользоваться приобретенными навыками в самостоятельной речи;
- воспитание положительного отношения ко второму языку и культуре;
- формирование навыков межкультурного взаимодействия;
- подготовка к обучению в школе.

На протяжении всех периодов обучения проводятся работа над:

1. звукопроизношением:
  - Артикуляционная гимнастика;
  - Дыхательная гимнастика;
  - Постановка звука;

- Автоматизация звука: в слогах, словах, словосочетаниях, предложениях, тексте, стихах, чистоговорках, скороговорках, речи;
- Дифференциация звуков: в слогах, словах, словосочетаниях, предложениях, тексте, стихах, чистоговорках, скороговорках, речи.

2. развитием фонематического слуха и восприятия:

- Формирование предпосылок к спонтанному развитию навыков анализа и синтеза звукового состава.

3. развитием лексического запаса:

- Усвоение коммуникативных и речевых навыков, предусмотренных в содержании программы;
- Уточнение значений имеющихся у детей слов и дальнейшее обогащение словарного запаса путем накопления новых слов.

4. развитием связной речи:

- Развитие навыков построения связного высказывания;
- Установление логики (связности, последовательности, точное и четкое формулирование мысли).

5. развитием и совершенствованием психических предпосылок к обучению.

Развитие: устойчивости внимания, наблюдательности к языковым явлениям, произвольности общения и поведения.

6. Развитием и совершенствованием коммуникативной активности:

- Учить внимательно слушать и слышать другого человека;
- Учить понимать и принимать задачу, поставленную в вербальной форме;
- Учить свободно владеть вербальными средствами общения.

7. формированием полноценных учебных умений:

- Планирование предстоящей деятельности;
  - Контроль за ходом своей деятельности;
  - Работа в определенном темпе;
  - Применение знаний в новых ситуациях;
- Условия успешного обучения детей-билингвов:

**Со стороны администрации ДООУ:**

- обеспечение учебно-методическим комплектом, литературой;
- оснащение кабинета современным оборудованием, которое включает ИКТ, игровой и демонстрационный материал, наглядный материал, обеспечивающий более высокий уровень познавательного развития детей и провоцирующий речевую активность;
- организация семинаров совместно с образовательными учреждениями по взаимодействию и обмену опытом педагогов по проблеме билингвального образования и воспитания;
- обеспечение психолого-педагогического сопровождения образовательного процесса;
- проведение коррекционных логопедических занятий по постановке звуков.

**Со стороны педагогов:**

- создание развивающей предметно-пространственной среды, способствующее сохранению культурной идентичности ребенка и формированию у него позитивных установок в межкультурном общении
- создание и реализация основной образовательной программы, при необходимости гибкое и оперативное внесение

соответствующих изменений в организацию образовательной среды;

- осуществление контроля выполнения тематического планирования;

- нахождение возможности для общения в разных ситуациях, чтобы отражаемая в речи действительность давала повод для расширения словарного запаса, грамматики и совершенствования коммуникативных навыков;

- трансляция образцов речи и культуры через различные виды деятельности;

- регулярные беседы с родителями о развитии их ребенка;

- изучение опыта работы различных ДОУ с целью применения новых методик и технологий в обучении детей, а также распространение этого опыта.

Немаловажным условием для работы с детьми-билингвами является и профессионализм педагогов. Педагоги используют разнообразные методы и приёмы, формы работы, стимулирующие речевую деятельность детей. Это практические занятия, проектная деятельность, создание проблемных ситуаций, в которых ребенку необходимо высказаться (высказать свою просьбу, мнение, суждение и т.д., игры, загадки, использование опорных схем и картинок в обучении рассказыванию и др.

Педагогические работники ДОУ осуществляют в своей работе с детьми-билингвами следующие виды деятельности:

- коммуникативная (реализация потребности в коммуникации, умение слушать и слышать «другого», вовлечение в различные формы речевого общения);

- общественная (*проведение праздников, конкурсов, выставок, фестивалей*);

- игровая (*развитие познавательной и двигательной активности*);

- художественно-эстетическая.

#### **Со стороны родителей:**

Для успеха и уверенности в своих силах детям необходимо ежедневное соучастие в процессе образования не только педагогов, но также и родителей. Включение родителей в педагогический процесс является важнейшим условием адаптации и полноценного речевого развития ребенка.

Ни одна, даже самая лучшая образовательная программа не может дать полноценных результатов, если она не решается совместно с семьей. Для этого в ДОУ должны создаваться условия для привлечения родителей к участию в образовательно-воспитательном процессе.

Работа педагогов с родителями должна быть сплоченной с едиными требованиями. Необходимо, чтобы они проявили

заинтересованность в успехах ребенка: просили его прочитать по-русски стихотворение, рассказать о событиях дня и т.д. Целесообразно показывать родителям игровые приёмы, которые применялись в работе с детьми. Полезно организовывать совместные с родителями прослушивания аудиосказок, просмотры фильмов и мультфильмов на русском языке.

Один раз в неделю выделять время для личных консультаций с родителями. Совместно с родителями проводятся открытые фольклорные мероприятия «Рождество», «Святки», «Масленица», «Пасха» и т.д.

Грамотно спланированная и систематически отлаженная совместная работа между педагогами ДОУ и родителями ребёнка — билингва усиливает коррекционно-педагогическое воздействие, что приведёт к тому, что ребёнок по окончании посещения детского сада будет готов к обучению в русскоязычной школе и у него в дальнейшем сложится положительная социализация.

#### **Методические рекомендации**

- Длительная систематическая работа

- Смена деятельности при участии различных анализаторов

- Работа ведется от простого к сложному (начинаем с односложных слов, постепенно увеличивая количество слогов и усложняя звуко — слоговую структуру)

В настоящее время в России постоянно проживают люди более 150 национальностей, не считая единичных представителей всех народов мира. Перед большинством дошкольных учреждений г. Санкт-Петербурга стоит задача интеграции детей с нерусским родным языком в жизнь группы и ДОУ в целом. Эта проблема решается практически во всех возрастах, если будет проведена правильная и компетентная работа всех участников образовательного процесса.

Подводя итоги, вышесказанному можно утвердить, что ребенок, овладевающий двумя языками одновременно, проходит сложный путь как речевого, так и психического развития.

Знание русского языка становится сегодня условием успешной социализации и адаптации ребёнка в обществе, даёт возможность самореализации личности с его помощью, возможность получения дальнейшего образования.

В нашей группе мы создаем условия для максимального раскрытия индивидуального возрастного потенциала ребенка. Это в значительной мере облегчит ребенку переход на новый этап, сохранит и разовьет интерес к познанию в условиях школьного обучения.

#### **Литература:**

1. Выготский Л. с. К вопросу о многоязычии в детском возрасте. // Собр. соч. — М.: Педагогика, 1983
2. Елисеева М. Б., Круглякова Т. А., Цейтлин С. Н. Проблема детской речи: Металингвистические способности ребенка. Билингвизм: РГПУ им. Герцена Постоянно действующий семинар по детской речи. — М. 1996
3. Константинова А. В., Печурина Л. И. Коррекционное обучение грамоте детей-билингвов — Школьный логопед. — 2009. — № 3
4. Система работы с учащимися при двуязычии. Методические рекомендации для учителей логопедов. Новокуйбышевск, 2006.
5. Чиркина Г. В., А. В. Лагутина Программа логопедической работы с детьми, овладевающими русским (неродным) языком. — Электронный ресурс. — Режим доступа: [https://www.prosv.ru/ebooks/Chirkina\\_Korrekcia-narushenii-rechi/4.html](https://www.prosv.ru/ebooks/Chirkina_Korrekcia-narushenii-rechi/4.html)

6. Панина, Т. А. Особенности изучения русского языка как второго языка для дошкольников / Т. А. Панина. — Текст: электронный // Маам.ру: [сайт]. — URL: <https://www.maam.ru/detskijasad/osobnosti-izuchenija-ruskogo-zyka-kak-vtorogo-jazyka-dlja-doshkolnikov.html> (дата обращения: 26.01.2023).

## Исследование познавательной самостоятельности обучающихся в учебной деятельности

Пономарева Ирина Викторовна, студент

Филиал Ставропольского государственного педагогического института в г. Ессентуки

*В статье автор делает акцент на актуальной проблеме формирования познавательной самостоятельности обучающихся общеобразовательной школы и предлагает методы ее диагностики в дистанционном формате.*

**Ключевые слова:** дистанционное обучение, регулятивные универсальные учебные действия, познавательная самостоятельность, учебная деятельность, самостоятельная работа.

Проблема формирования познавательной самостоятельности в современном образовании достаточно актуальна. Это связано, во-первых, со стремительным развитием цифровых технологий и применением их на всех уровнях образования; во-вторых — обстоятельствами, которые возникли в ходе вынужденного перехода системы образования в режим дистанционного обучения в период распространения COVID-19. Научные исследования и процесс реализации дистанционных образовательных технологий показали, что большинство обучающихся испытывают затруднения, связанные с неготовностью выполнять учебную деятельность в онлайн-режиме [1].

В своем исследовании мы опираемся на регулятивные универсальные учебные действия (РУУД), так как достаточный уровень сформированности данных действий позволяет ученикам планировать, осуществлять и контролировать свою учебную деятельность с высокой степенью самостоятельности, в том числе, и в условиях дистанционного обучения.

Анализ отечественной и зарубежной литературы показал, что проблема формирования и развития РУУД в очном режиме обучения в отечественной науке рассматривается достаточно активно. Большинство диагностических материалов рассчитаны на диагностику выявления уровня сформированности РУУД и его компонентов в очном формате [2].

Особенность проведения диагностики в дистанционном формате состоит в том, что эксперт не имеет возможности непосредственно наблюдать за ходом процесса диагностики и за обучающимися. Еще одной чертой является то, что обучающийся должен самостоятельно пройти диагностику, выполнить все предложенные задания и отправить исследователю. Основными компонентами, необходимыми для реализации самостоятельности в условиях дистанционного обучения, являются: самоорганизация, целеполагание, планирование, прогнозирование, самоконтроль, самооценка и рефлексия [3].

На наш взгляд, для диагностики РУУД обучающихся в дистанционном режиме наиболее эффективным будет метод анкетного опроса. Нами использовались следующие диагностики:

1. Анкета-опрос для обучающихся по выявлению уровня сформированности РУУД в процессе дистанционного обучения, (автор В. Ф. Поберезкая).

2. Анкета для педагогов по определению уровня самостоятельности в дистанционном обучении, (авторы В. Ф. Поберезкая, Н. Н. Новикова).

В экспериментальном исследовании принимали участие 48 обучающихся 7-х классов.

Результаты, полученные в ходе проведения анкеты-опроса для обучающихся, оформлены в таблицу 1.

Данные таблицы показывают, что на низком уровне у обучающихся обеих групп находятся такие компоненты РУУД, как «Самоорганизация» — средний балл 3 из 12 возможных; «Планирование» — средний балл 3 из 9 возможных; и «Прогнозирование» — средний балл 3 из 6 возможных. Большинство обучающихся испытывают затруднения при определении цели своего обучения, постановке для себя новых учебных задач. У ребят недостаточно сформулировано умение самостоятельно планировать пути достижения целей, в том числе альтернативные, осознанно выбирать наиболее эффективные способы решения учебных и познавательных задач. Ученики не умеют соотносить свои действия с планируемыми результатами, осуществлять контроль своей деятельности в процессе достижения результата, определять способы действий в рамках предложенных условий и требований, корректировать свои действия в соответствии с изменяющейся ситуацией.

На достаточном уровне в обеих группах испытуемых групп находятся такие компоненты РУУД, как «Самоконтроль» — средний балл в экспериментальной группе 9, в контрольной — 12, из 15 возможных. В процессе обучения ученики ориентируются на правило контроля и успешно используют его в процессе, почти не допуская ошибок. Выявленные ошибки исправляют самостоятельно, контролируют процесс реализации учебного задания. Однако при решении новой ситуации не могут самостоятельно скорректировать правило контроля под новые условия.

И компонент «Самооценка» — средний балл 12 из 18 возможных. Приступая к решению новой учебной задачи, могут с помощью учителя оценить свои возможности в ее решении, опираясь на анализ уже известных способов действия; однако делают это неуверенно, с трудом.

Следует обратить внимание и на такой компонент РУУД, как «Целеполагание»: средний балл в экспериментальной



Таблица 1. Количественные показатели анкеты-опроса для обучающихся по выявлению уровня сформированности РУУД

Компонент РУУД	Группы испытуемых, средний балл	
	Экспериментальная	Контрольная
Самоорганизация Минимальный балл — 0. Максимальный балл — 12.	3	3
Целеполагание Минимальный балл — 0. Максимальный балл — 18.	6	9
Планирование Минимальный балл — 0. Максимальный балл — 9.	3	3
Прогнозирование Минимальный балл — 0. Максимальный балл — 6.	3	3
Самоконтроль Минимальный балл — 0. Максимальный балл — 15.	9	12
Самооценка Минимальный балл — 0. Максимальный балл — 18.	12	12
Рефлексия Минимальный балл — 0. Максимальный балл — 3.	-	3

группе 6, в контрольной — 9, из 18 возможных. Предъявляемое учебное требование осознается учениками лишь частично. Ученики нуждаются в пооперационном контроле со стороны учителя, не могут ответить на вопросы о том, что они собираются делать или сделали.

Наглядно результаты анкеты-опроса для обучающихся представлены на рисунке 1.

Проведем анализ результатов по анкете для педагогов по определению уровня самостоятельности обучающихся в процессе дистанционного обучения.

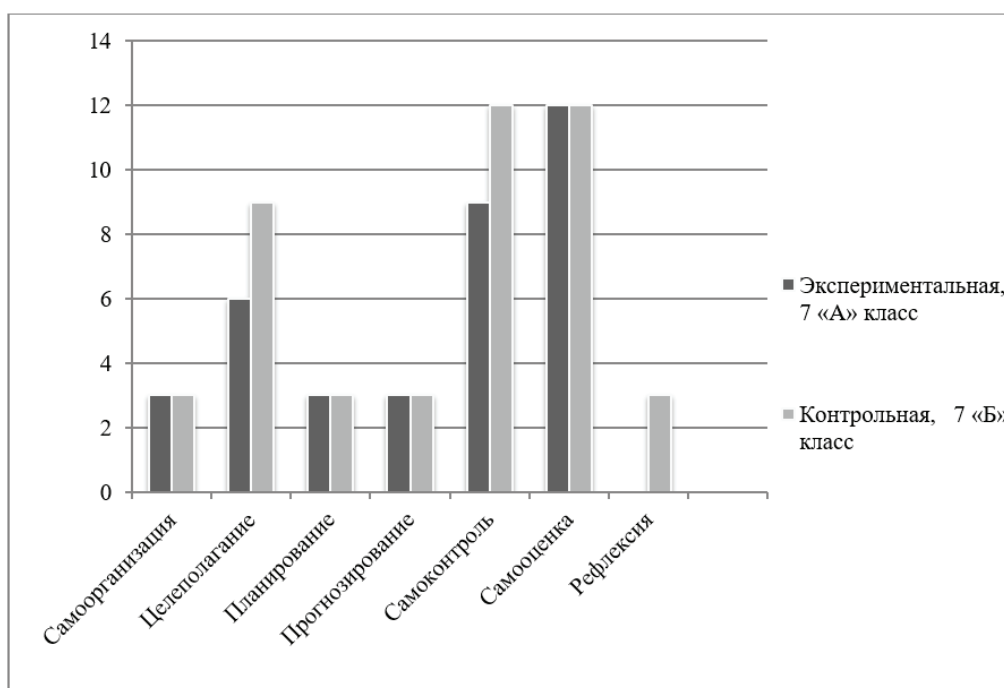


Рис. 1. Количественные показатели анкеты-опроса для обучающихся по выявлению уровня сформированности РУУД

После подсчета числа обучающихся по каждому уровню самостоятельности были получены следующие результаты: учеников с несформированным уровнем самостоятельности педагогами в группах не обнаружено.

В экспериментальной группе низкий уровень самостоятельности выявлен у 6 человек (25%). Базовый уровень самостоятельности имеют 8 детей (33%), ниже базового — у 10 обучающихся (42%).

В контрольной группе низкий уровень самостоятельности имеют 5 человек (21%), базовый уровень самостоятельности выявлен у 6 детей (25%). Уровень ниже базового показали 13 учеников (54%).

Результаты анкетирования педагогов оформлены в таблицу 2.

Качественный анализ «портретов» обучающихся, составленных педагогами, позволил обозначить следующую картину: дети с базовым уровнем самостоятельности умеют самостоятельно сформулировать задание, определять его цель; самостоятельно прогнозировать результат, составлять алгоритм деятельности при решении проблем учебного, творческого и поискового характера. В процессе выполнения задания эти ученики постоянно соотносят промежуточные

и конечные результаты своей деятельности с целью или с образцом, предложенным учителем; умеют самостоятельно корректировать работу по ходу выполнения задания. Они умеют самостоятельно оценивать результат своей работы, а также оценить действия других учеников, выделяют критерии оценки.

Испытуемые, у которых уровень самостоятельности ниже базового, при помощи учителя могут сформулировать задание, иногда выполняют эти действия самостоятельно, но неуверенно. Ребята умеют самостоятельно прогнозировать результат в основном учебных (по образцу) заданий, планировать алгоритм его выполнения. В процессе выполнения задания соотносят конечные результаты своей деятельности с целью или с образцом, предложенным учителем, из-за чего теряют много времени. Умеют корректировать работу по ходу выполнения задания при указании им на ошибки извне (учителем); самостоятельно оценивают результат своей работы по предложенным учителем критериям оценки.

Обучающиеся с низким уровнем самостоятельности не могут словесно сформулировать задание, определить цель своей деятельности; положительные попытки являются еди-

Таблица 2. Количественные показатели анкетирования педагогов по определению уровня самостоятельности в дистанционном обучении

Уровни самостоятельности	Группы испытуемых			
	Экспериментальная		Контрольная	
	абсолютный показатель (количество детей)	относительный показатель (%)	абсолютный показатель (количество детей)	относительный показатель (%)
Уровень не сформирован	-	-	-	-
Низкий	6	25%	5	21%
Ниже базового	10	42%	13	54%
Базовый уровень	8	33%	6	25%

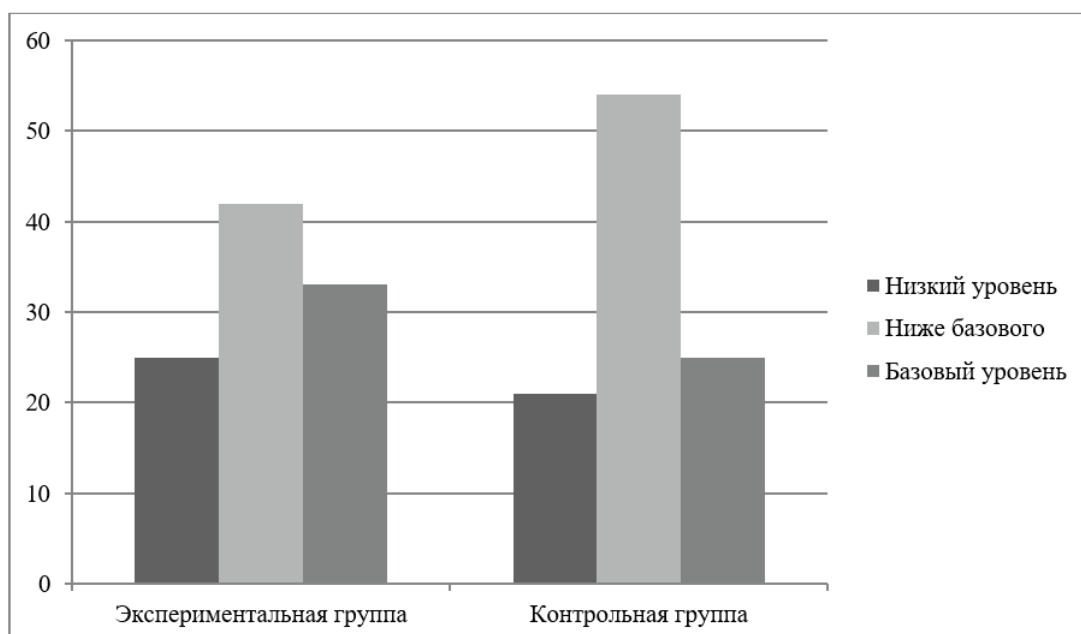


Рис. 2. Показатели уровня сформированности самостоятельности в экспериментальной и контрольной группах, (%)

ничными и неуверенными. Ребята выполняют задания, не соотнося их с целью или с образцом, предложенным учителем. Самостоятельно не могут найти ошибку в своей деятельности. Не умеют корректировать работу по ходу выполнения задания при указании на ошибки извне (учителем или одноклассниками).

Сопоставив данные всех проведенных диагностических методик, мы пришли к выводу, что в обеих группах испытуемых

преобладает уровень сформированности самостоятельности ниже базового.

Нами была также составлена гистограмма результатов исследования (рис. 2).

Результаты проведенного исследования свидетельствуют о необходимости организации коррекционной работы, которая будет направлена на повышение уровня самостоятельности обучающихся в условиях дистанционного обучения.

#### Литература:

1. Хухлаева О. В., Кудикова Е. А., Кривцова А. С. Диагностика развития готовности к сотрудничеству. Банк для диагностик // Справочник педагога-психолога. — 2015. — № 6. — С. 9–16.
2. Иванова О. А., Шалашова М. М. Обновление системы подготовки педагогов естественнонаучных предметов. / Иванова О. А., Шалашова М. М. // Материалы Международной научно-практической конференции. Алматы: КазНПУ имени Абая, 2019. С. 262–265.
3. Есипов Б. П. Самостоятельная работа обучающихся на уроках. — URL: <https://shkola30.livejournal.com/38438.html> (дата обращения 23.11.2022).

## Способы совершенствования приоритетов педагогической деятельности на основе самооценки (на примере уроков музыки в общеобразовательной школе)

Самсонова-Гавшина Евгения Михайловна, магистр, учитель музыки  
МАОУ «Гимназия № 4 имени братьев Каменских» г. Перми

*В статье рассматриваются приоритеты педагогической деятельности, их совершенствование на основе самооценки педагога. Автором предложен собственный опыт действий по повышению самооценки (на примере уроков музыки в общеобразовательной школе).*

**Ключевые слова:** педагогическая деятельность, урок музыки, образовательный процесс, общеобразовательная школа, повышение самооценки, самооценка.

Уроки музыки в образовательных организациях являются обязательными для нашей страны. Педагогическую деятельность по этому предмету выполняют учителя музыки. На сегодняшний день «важность» уроков музыки оставляет желать лучшего. Очень часто дети и родители говорят о том, что музыкальным образованием достаточно заниматься «по желанию» в музыкальных школах или студиях, а из школьной программы их необходимо исключить. При таком отношении детей и родителей к предмету возникают конфликты, что не может не сказываться на качестве обучения и самооценке педагога. Учителю приходится аргументировать необходимость развития массового музыкального образования.

В связи с этим, появляется потребность в разнообразии подходов в преподавании на этих уроках. Каждый день учителя работают над повышением качества преподавания, расставляя приоритеты в своей педагогической деятельности.

Для того чтобы разобраться, каким образом можно совершенствовать свою работу, рассмотрим понятия: «педагогическая деятельность», «приоритеты педагогической деятельности» и «самооценка».

Так, Лобанова Е. А. считает, что «Педагогическая деятельность — это целенаправленное, мотивированное воздействие педагога, ориентированное на всестороннее развитие личности ребенка и подготовку его к жизни в современных социокультурных условиях». [3 с. 17]

В словаре «Википедия» под понятием «педагогическая деятельность» понимается «деятельность, которая обеспечивает отношения, возникающие между людьми при передаче духовно-практического опыта от поколения к поколению». [4] Современный учитель, являющийся специалистом, обеспечивающим воздействие на всестороннее развитие личности ребенка и передачу духовно-практического опыта от поколения к поколению, четко понимает важность выполняемой им роли.

К приоритетам педагогической деятельности можно отнести развитие профессиональных компетенций педагога. В состав приоритетных компетенций современного педагога (педагога XXI века) входят следующие компоненты:

- учебные компетенции;
- исследовательские компетенции;
- социально-личностные компетенции;

- коммуникативные компетенции;
- организаторские компетенции;
- личностные компетенции.

Педагогическая деятельность всегда сопровождается собственной оценкой или самооценкой.

Рассматривая понятие «самооценка», обратимся к терминологии Демьянович О. В. В ее понимании «самооценка — оценка человеком собственных возможностей, качеств, достоинств и недостатков, места среди других людей». [2]

От самооценки зависит очень много, например, зависят взаимоотношения человека с окружающими людьми, требовательность к себе, к жизненным событиям.

«Самооценка характеризуется по следующим параметрам:

- уровень (высокая, средняя, низкая);
- соотношение с реальной успешностью (адекватная и неадекватная, или завышенная и заниженная);
- особенности строения (конфликтная и бесконфликтная)». [1]

На профессиональную деятельность специалиста оказывает влияние параметр высоты самооценки. Высота самооценки влияет на уровень целей и широту профессиональных планов. Рассмотрим параметры самооценки:

1. Адекватная. *(Позволяет точно ставить цели, адекватно эмоционально реагировать на различный результат деятельности.)*
2. Завышенная. *(Ориентация на успех, пренебрежение необходимой информацией, человек не предпринимает больших усилий для достижения своих целей.)*
3. Заниженная. *(Приводит к пассивности, боязни ответственности, к склонности профессионала ставить легкие цели и задачи; к ожиданию неуспеха.)*
4. Неадекватная. *(Не позволяет профессионалу полностью реализовать свои возможности в профессиональной деятельности)*

Приведем следующие факторы успешности профессиональной деятельности:

- 1) Внешние факторы (полезные знакомства, благоприятные обстоятельства);
- 2) Способности (индивидуально-психологические особенности, отличающие людей друг от друга);
- 3) Мотивация достижения (нацеленность на результат, стремление к успеху, к высоким результатам);
- 4) Ожидание успеха (чем больше человек надеется на успех, тем больше усилий он склонен прилагать и тем сильнее будет его мотивация достижения);
- 5) Наличие ресурсов;
- 6) Компетентность (обладание знаниями, позволяющими судить о чем-либо, высказывать мнение, осведомленность);
- 7) Личностное качество;
- 8) Самопрезентация личности — профессиональный брендинг современного педагога (конструирование человеком своего образа для других, преподнесение себя и умение подать себя с лучшей стороны, произвести благоприятное впечатление на окружающих и сохранить его).

Реализация себя, как успешной личности практически невозможна с низким уровнем самооценки. Необходимо понимать, что «корень успешности» находится в самом человеке. Существует прямая взаимосвязь успешности и самооценки. Педагог с заниженной или неадекватной самооценкой не может продуктивно вести педагогическую деятельность и, наоборот, при профессиональных неудачах у учителя самооценка падает. Для корректировки ситуации хорошо работает правило «помоги себе сам».

Осуществляя свою педагогическую деятельность, мы предлагаем следующие приоритеты педагогической деятельности и действия по повышению самооценки (на примере уроков музыки в общеобразовательной школе).

№	Приоритеты педагогической деятельности	Действия по повышению самооценки
1.	Методическая и профессиональная компетентность педагога	В рамках внедрения Федеральных государственных образовательных стандартов специалисту необходимо постоянно самосовершенствоваться. Регулярно проходить курсы повышения квалификации; Участвовать в очных и заочных конференциях и семинарах различного уровня; Участвовать в профессиональных педагогических конкурсах; Принимать участие и организовывать в предметных мероприятиях, в том числе ВПГ, мониторинги, олимпиады, конкурсы; Участвовать в исследовательской деятельности и др.;
2.	Всестороннее развитие педагога.	Работая в школе, необходимо принимать активное участие в воспитании и обучении собственных детей.
3.	Высокое качество обучения;	Регулярно проходить курсы повышения квалификации; Заниматься самообразованием; Качественно подходить к подготовке уроков; Использовать современные технологии обучения; Организовывать школьников в предметных конкурсах, НПК, олимпиадах; Организовать проектную и исследовательскую деятельность школьников и др.;



№	Приоритеты педагогической деятельности	Действия по повышению самооценки
4.	Создание эмоционального комфорта на уроках.	Как правило, ребята чувствуют себя комфортно на уроках музыки Им интересно выполнять творческие задания. Для того, чтобы поддерживать интерес детей на занятиях необходимо: Регулярно проходить курсы повышения квалификации; Заниматься самообразованием; Подбирать разноплановые разноуровневые и дифференцированные задания для обучающихся; Использовать авторские (собственные) творческие задания и др.
5.	Развитие творческих способностей обучающихся.	Регулярно проходить курсы повышения квалификации; Обновлять педагогическую копилку заданий; Активно взаимодействовать с участниками образовательного процесса; Использовать сетевое взаимодействие в образовательном процессе и др.
6.	Сохранение и укрепление здоровья обучающихся.	Регулярно проходить курсы повышения квалификации; Следить за осанкой ребят на уроках; Подбирать и использовать на уроках новые упражнения двигательной активности и улучшения зрения. Использовать различные коррекционные игры, пальчиковую гимнастику и др.

В данной статье приведены лишь некоторые способы совершенствования педагогической деятельности за счет повышения самооценки педагога. Следует отметить, что деятельность педагога носит творческий характер. Работая над собой,

развивая свои компетенции, учитель, несомненно, станет увереннее в себе. Уверенный человек всегда сможет аргументировать свою позицию и реализовать свои идеи.

Литература:

1. Ахметова, Г. Ф. Самооценка и уровень притязаний в юношеском возрасте / Г. Ф. Ахметова.— Текст: электронный // <https://top-technologies.ru/>: [сайт].— URL: <https://top-technologies.ru/ru/article/view?id=32219> (дата обращения: 27.01.2023).
2. Демьянович, О. В. Самооценка как социально-психологический феномен / О. В. Демьянович.— Текст: электронный // <https://nsportal.ru/>: [сайт].— URL: (дата обращения: 27.01.2023).
3. Лобанова, Е. А. Дошкольная педагогика / Е. А. Лобанова.— Текст: непосредственный // учебно-методическое пособие.— Балашов: Николаев, 2005.— С. 76.
4. Педагогическая деятельность.— Текст: электронный // <http://ru.wikipedia.org>: [сайт].— URL: (дата обращения: 27.01.2023).

## Основные акценты развития сюжетно-ролевой игры современных детей старшего дошкольного возраста

Семенова Алена Валерьевна, заведующий;  
Иванова Зоя Витальевна, воспитатель;  
Тарасевич Галина Рихардовна, воспитатель  
МБДОУ «Детский сад № 116» г. Чебоксары

*В статье представлены результаты исследования и методические рекомендации по организации сюжетно-ролевой игры современных детей старшего дошкольного возраста в дошкольном образовательном учреждении.*

**Ключевые слова:** сюжетно-ролевая игра, старший дошкольный возраст, современные дети.

Социокультурные изменения, происходящие в обществе, наложили след на развитие детской игры. К большому сожалению, в современном суетном мире, когда все стремительно меняется взрослые все меньше и меньше уделяют время детям,

а те в свою очередь меньше играют, а особенно в сюжетно-ролевые игры.

Игра — наиважнейший вид деятельности дошкольника, в ней происходят мощные изменения в психике ребенка, под-

готовящие переключение высокой стадии усвоения, это подкрепилось в работах Д. Б. Эльконина, [4], Л. С. Выготского [1], О. В. Гударёвой [2].

В настоящее время возникает противоречие между возрастающими требованиями образовательных организаций к уровню психологической готовности детей и состоянием игровой деятельности в качестве ведущей, которая сегодня не обеспечивает должной готовности, неумение педагогов последовательно выстроить систему работы по развитию игровой деятельности детей 5–6 лет ДООУ и отсутствие заинтересованности родителей в развитии игровой деятельности указанного возраста.

Исследование развития сюжетно-ролевых игр проводилось на базе МБДОУ «Детский сад № 116» г. Чебоксары, в мониторинге приняли участие 20 дошкольников в возрасте 5–6 лет. Для выявления уровня сформированности игровой деятельности у дошкольников был подобран модифицированный вариант методики Калининой Р. Р. «Изучение игровой деятельности» [3]. В нее включены основные параметры, определяющие развитие ролевой игры, в соответствии с концепцией Д. Б. Эльконина. Игровую деятельность детей старшего дошкольного возраста оценивали по 7 критериям: 1) распределение ролей; 2) основное содержание игры; 3) ролевое поведение; 4) игровые действия; 5) использование атрибутики и предметов-заместителей; 6) использование ролевой речи; 7) выполнение правил.

В результате, были выявлены следующие особенности сюжетно-ролевой игры детей 5–6 лет: большая часть детей (85%) охотно использовали в своих играх атрибуты и предметы-заместители, игровые действия наблюдались у 80% детей, они отличались многообразием, логично выстроены. Правила игры (50%) соблюдались, но из-за возникновения конфликтных ситуаций были нарушены. Ролевое поведение наблюдалось у 60% детей на всем протяжении игры. Были выполнены действия (60%), связанные с отношением к другим людям. Ролевая речь развернутая (55%), периодически переходил на прямое обращение. Дети самостоятельно распределяли роли между собой (55%), при конфликтных ситуациях обращались за помощью воспитателя.

Результаты наблюдения за играми детей показали, что мальчики чаще играли в такие игры, как «Полицейские и бандиты», «Человек-паук», «Бэтмен», а девочки: «Салон красоты», «Супермаркет», «Дочки-матери». Современный ребенок подробно знаком с жизнью и взаимоотношениями мультяшных героев, чем окружающих их близких людей. В сюжетах детских игр часто встречаются виртуальные персонажи, вымышленные имена, названия.

На основании полученных результатов диагностики, были разработаны методические рекомендации для воспитателей по развитию сюжетно-ролевой игры у детей 5–6 лет в дошкольном образовательном учреждении.

Выделены основные условия развития детской игры:

- 1) Грамотный и разнообразный подбор игрушек, предметов-заместителей и игровых материалов.
- 2) Компетентность и творческий подход педагога (самосовершенствование, повышение квалификации, и др.).
- 3) Современные дети — современный педагог. Дошкольному педагогу, как никому другому нужно быть в курсе всех

современных тенденций, событий, происходящих вокруг ребенка, владеть гаджетами (книжные новинки, современные мультфильмы, радио- и телепередачи, игрушки и т.д.).

4) Сотрудничество с родителями (консультации — «Игры современных детей, какие они?», «Полезные и вредные игрушки», информационный уголок для родителей — «Волшебный мир игр», «Поиграем вместе», родительские собрания, круглые столы — «Почему уходит игра в куклы?», «Предметно-развивающая среда дома и в саду», приглашение на открытые занятия, создание и периодическое обновление памяток, брошюр — «Сюжетно-ролевая игра старших дошкольников», «Игры детей XXI в.», «Влияние мультфильма на игру детей», выставки совместных работ — «Домашние поделки», «Коллекция игрушек»).

Предлагаем несколько видов сюжетно-ролевых игр для детей старшего дошкольного возраста:

— «Моя семья».

Цель: Побуждать детей творчески воспроизводить в играх быт семьи, самостоятельно создавать игровую обстановку. Воспитать дружеское отношение друг к другу. Раскрывать нравственную ценность деятельности взрослых людей: взаимопомощь, ответственное отношение к своим обязанностям.

— «Школа».

Цель: Расширять представления детей об учебном заведении — школе, продолжать учить творчески развивать сюжеты игры. Воспитывать уважительное отношение учителю и детям, уметь сплоченно играть в коллективе. Предварительная работа: Экскурсия в близлежащие школы МБОУ «СОШ № 45 и 54», беседа о школьных принадлежностях, просмотр иллюстраций по теме. Чтение литературных произведений Э. Мошковской «Мы играем в школу», С. Я. Маршака «Первое сентября».

— «Ателье Аврора».

Цель: продолжать работу по расширению и закреплению знания детей о работе в швейном ателье, профессиях сотрудников, развивать и укреплять дружеские взаимоотношения между детьми. Предварительная работа: Экскурсия в швейное ателье «Аврора». Чтение произведений: Викторова «Я для мамы платьешила», С. Михалков «Заяц портной». Просмотр альбома «Мир ткани», журналов «Лиза», «Космополитен». Ручной труд «Пришиваем пуговицу». Изготовление атрибутов совместно с родителями.

— «Веселый полет».

Цель: расширить знания детей о транспорте — самолёте, закрепить знания о деталях транспорта (крыло, хвостовая и носовая части, шасси, фюзеляж). Обогащать словарный запас: «стюардесса, бортпроводник», «пилот», «шасси», «фюзеляж». Предварительная работа: экскурсия в «Аэропорт Чебоксары».

— «Я солдат».

Задачи: Дать представления детям о вооруженных силах Р. Ф. Развивать такие качества, как смелость, бдительность. Вызвать у мальчишек желание служить в армии, расширить словарный запас детей — «партизан», «разведчики», «служба», «десантник», «часовой».

Таким образом, предложенные нами рекомендации помогут воспитателям развивать и обогащать игру детей в данном дошкольном образовательном учреждении.

## Литература:

1. Выготский, Л. С. Игра и ее роль в психическом развитии ребенка / Л. С. Выготский // Вопросы психологии. — 1966. — № 6. — С. 62–76.
2. Гударёва, О. В. Игра и психическое развитие современных 5-летних детей / О. В. Гударёва // Вопросы психического здоровья детей и подростков. — 2003. — № 3. — С. — 50–57
3. Калинина, Р. Р. Психолого-педагогическая диагностика в детском саду / Р. Р. Калинина. — СПб: Речь, 2003. — 144 с.
4. Эльконин, Д. Б. Избранные психологические труды / Д. Б. Эльконин. — М.: Педагогика, 1989. — 560 с.
5. <https://centspec.ru/biblioteka/osobennosti-syuzhetno-rolevoy-igry-sovremennyh-detey-starshego-doshkolnogo-vozrasta-6106775>

## Применение образовательного квеста при изучении истории (из опыта работы)

Солодягина Юлия Николаевна, преподаватель истории и обществознания  
Вологодский колледж сервиса

*В статье рассматривается возможность использования образовательного квеста как игровой педагогической технологии обучения при изучении дисциплины «История» в практике преподавания в системе СПО.*

**Ключевые слова:** квест, игровая педагогическая технология, история.

Современный мир не стоит на месте, вместе с ним меняется и система образования. На сегодняшний день, образование можно считать качественным, если оно включает не только количество знаний по различным дисциплинам, но и приобретенные умения и навыки активных действий.

Современный учитель или преподаватель — это не бесперебойный транслятор знаний, а помощник, навигатор, тьютор, создающий условия для развития учащихся и студентов посредством поиска и самостоятельного добывания знаний [1, с. 84]. Однако здесь, пожалуй, каждый педагог, сталкивается с определенными трудностями: «Чем завлечь обучающихся в образовательный процесс?», «Как сделать так, что бы студенты оторвались от различных гаджетов и уделили время изучаемой дисциплине»? Поэтому, современная методика преподавания, должна ориентироваться на интерактивные формы учебной деятельности.

Практика показывает, что одной из самых популярных технологий в студенческой среде, является игровая педагогическая технология. Игра на протяжении всей истории человечества использовалась как средство обучения и социализации [4, с. 124]. Игровая педагогическая технология способна разнообразить формы проведения занятий, тем самым привлечь внимание студентов к изучаемой дисциплине. Одна из таких игровых педагогических технологий, является образовательный квест.

Образовательный квест — это форма игровой деятельности, которая требует от участников поиска решения определенных задач. Образовательный квест выгодно отличается от стандартной формы организации занятия элементами сюжета, ролевой игры, необходимостью взаимодействия с другими участниками, использования ресурсов какого-либо помещения (какой-либо территории) и / или различных информационных ресурсов [2, с. 22].

Образовательный квест обычно включает в себя следующие этапы:

- введение (постановку задачи для участников квеста, характеристику их ролей);
- задания (сюжет квеста);
- порядок прохождения (правила, штрафы);
- оценку (подведение итогов, призы, если таковые предусмотрены).

В зависимости от сюжета, квесты могут быть:

- линейными, в которых игра построена по цепочке: разгадав одно задание, участники получают следующее, и так до тех пор, пока не пройдут весь маршрут;
- штурмовыми, где все игроки получают основное задание и перечень точек с подсказками, но при этом самостоятельно выбирают пути решения задач;
- кольцевыми, которые представляют собой тот же «линейный» квест, но замкнутый в круг. Команды стартуют с разных точек, которые будут для них финишными;
- живые квесты, их особенность заключается в высоком уровне вариативности и частых контактах между участниками действия [3, с. 161].

Образовательный квест может быть применен как для группы студентов, так и в качестве индивидуального задания, однако практика показывает, что образовательный квест хорошо зарекомендовал себя именно для групповой работы, так как он построен чаще всего на взаимодействии между студентами, коммуникации в игре и взаимоотношении в команде.

По мнению исследователей, квесты, относясь к интерактивным методам обучения, позволяют реализовать партнёрские отношения преподавателя и студента. Сначала преподаватель выступает в качестве партнёра-организатора, а затем партнёра-участника игры. Студенты могут работать и самостоятельно [4, с. 125].

Подробнее остановимся на использовании образовательного квеста на занятиях по истории.

На занятиях по истории, организатором квеста, выступает преподаватель который определяет тему квеста (согласно рабочей программе), цель проведения, а также разрабатывает рабочий план игры. Преподаватель может выбрать рабочую группу из числа студентов для разработки сценария игры, определении правил игры, критериев оценки победителей.

Так как занятие по истории в основном ограничено перемещением и проходит в кабинете, удобен в использовании линейный вид квеста. Студенческую группу можно разбить на команды и устроить между ними соревнование, либо участвовать в одной команде всей группой.

Для проведения квеста, педагог должен владеть не только предметными компетенциями, но и ИКТ-компетенциями, а учебная среда соответственно организована. С помощью ИКТ, можно создать маршрутную карту заданий, которая приведет к конечному результату по сюжету квеста.

Задания могут быть различными:

- решение образовательного кейса;
- решение загадок-заданий, исторических кроссвордов и викторин;
- дизайн-задание, требующее создания плана-схемы для достижения той или иной цели;

Литература:

1. Богинская О. С., Сенжапова А. И. Образовательные квесты как средство формирования интереса к предмету ОБЖ у учащихся средней школы // Вестник РМАТ. 2022. № 2.— С. 84–87.
2. Власова Н. А. Образовательный квест как форма организации занятия при обучении русскому языку как иностранному (из опыта проведения) // Актуальные вопросы современной филологии и журналистики. 2018. № 3 (30).— С. 21–25.
3. Морозов Д. Д. Использование квест — технологий на уроке литературы // Уральский филологический вестник. Серия: Драфт: молодая наука. 2020. № 3.— С. 158–167.
4. Коломейцева Е. Б., Шмалько-Затиная С. А. Игра-квест как метод активного обучения в РКИ // Проблемы современного педагогического образования. 2021. № 72–2.— С. 124–127.

— посещение виртуального музея или проведения виртуальной экскурсии;

— работа с историческими документами и другими историческими источниками.

Таким образом, образовательный квест в процессе обучения становится не только игрой, но и инструментом обучения одновременно.

В преподавании истории, образовательный квест имеет большие перспективы, в ходе игры у обучающихся появляется возможность по-новому рассмотреть процессы исторического развития нашей страны. Данная деятельность способствует более глубокому осмыслению обучающимися прошлого и настоящего, ведет к развитию критического и творческого мышления.

Внедрение квестов в образовательный процесс среднего профессионального образования позволяет отойти от традиционных форм обучения, расширить рамки образовательного пространства, обеспечить реализацию ФГОС нового поколения.

Помимо всего вышперечисленного, образовательный квест, может помочь в формировании у студентов конкретных практических навыков и умений, применяемых непосредственно в повседневной и дальнейшей профессиональной жизни.

## Влияние театрализованных игр и драматизаций на самостоятельную игру детей второй младшей группы

Сохрокова Инна Мухамедовна, воспитатель  
ГБОУ г. Москвы «Школа № 1259»

*в данной статье отражена проблема становления самостоятельной игры у младших дошкольников. Рассмотрены такие понятия, как «игра», «самостоятельная игра», «театрализованная игра», «игра-драматизация». Особое внимание в статье уделено влиянию театрализованных игр в формировании самостоятельной игры дошкольников.*

**Ключевые слова:** младший дошкольник, игра, самостоятельная игра, театрализованная игра, игра-драматизация.

Все возрастные периоды развития детей имеют общую характеристику: наличие определённой ведущей деятельности. Ведущая деятельность определяется как деятельность, в процессе которой происходит формирование и развитие основных психических процессов, свойств, осуществляются ка-

чественные изменения в психике ребёнка, которые характерны для конкретного возраста.

«Ведущей мы называем такую деятельность, в связи с развитием которой происходят главнейшие изменения в психике ребёнка и внутри которой развиваются психические процессы,



подготавливающие переход ребенка к новой, высшей ступени его развития» [5, с. 485]. Ведущей деятельностью в дошкольном возрасте является игра.

По мнению Л.С. Выготского, в игре возможны высшие достижения ребёнка, которые завтра станут его реальным уровнем развития [3, с. 66].

С.Л. Новоселовой были выделены три класса игр: игры, возникающие по инициативе взрослого (досуговые, обучающие, дидактические); игры, которые возникают по инициативе самого ребёнка (игры-экспериментирования, самостоятельные сюжетные игры: сюжетно-ролевые, театрализованные, режиссёрские); игры, идущие от исторически сложившихся традиций этноса (традиционные, народные игры). По мнению С.Л. Новоселовой, ведущими являются именно те игры, которые возникли по инициативе детей [6, с. 85].

Я считаю, что для полноценного и гармоничного развития личности каждого дошкольника важна не просто игра, а именно самостоятельная игра. Это игра, которая возникает по инициативе детей, сама по себе, без взрослого. Я уверена, что учить играть ребёнка надо с раннего возраста, чтобы игра смогла возникнуть и развиваться на других ступенях детского развития.

Одним из педагогических приёмов, позволяющих создать условия для становления самостоятельных сюжетных игр, является использование театрализованных игр и игр-драматизаций.

Театрализованная игра — это разыгрывание в лицах разнообразных литературных произведений (например, рассказа, сказки и т.д.)

По мнению И.Г. Вечкановой, театрализованная игра является деятельностью, которая подчинена определённому сюжету и выражается в принятии на себя образа [2, с. 48].

Театрализованная игра является одним из эффективных средств социализации ребёнка в процессе осмысления им литературного произведения, участия в игре, которая создаёт благоприятные условия для развития чувства партнёрства, освоения способов позитивного взаимодействия [1, с. 98].

У всех детей заложена способность к творчеству, но её дальнейшее развитие напрямую зависит от педагогических условий, которые будут созданы в дошкольной организации. В детском коллективе важно создать атмосферу свободного выражения мыслей, эмоций и чувств, побудить детей к проявлению фантазии, создать условия для развития всех детских способностей [4, с. 55].

Огромное влияние театрализованных игр на становление самостоятельной сюжетной игры дошкольников заключается в том, что они раскрывают для ребёнка механизм реализации игровой деятельности во всей полноте этой реализации (мотив, техника, эмоциональность, специфика речи, специфика изображения и др.).

#### Литература:

1. Артемова Л. В. Театрализованные игры дошкольников: Кн. Для воспитателя дет. сада. — М.: Просвещение, 1991. — 127 с.
2. Вечканова И. Г. Технологии театрализованной игры в реабилитационной работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья // Образование детей с ограниченными возможностями здоровья. — М., 2016. — С. 47–52.
3. Выготский Л. С. Игра и ее роль в психическом развитии ребенка. // Вопросы психологии. — 1966. — № 6. — С. 62–76.
4. Зворыгина Е. В. Первые сюжетные игры малышей: Пособие для воспитателя дет. сада. — М.: Просвещение, 1988. — 96 с.

Театрализованные игры разнообразны по своей тематике, по средствам изображения, что даёт педагогу возможность использовать их в целях обогащения игрового опыта дошкольников, который в будущем станет основой их самостоятельных игр.

Театрализованные игры делятся на две большие группы: игры-драматизации (основаны на собственных действиях исполнителя роли) и режиссерские игры (теневого театр, настольный театр, театр на фланелеграфе) [1, с. 15].

От условий, созданных для развития сюжетных игр, зависит, станет ли игра каждого дошкольника ведущей, самостоятельной деятельностью.

В 3–4 года продолжается активное действие с предметами: действия разворачиваются более последовательно, появляются роли, которые обозначаются словами. Дети-дошкольники начинают взаимодействовать между собой по два-три человека, пусть и кратковременно, их объединяет, например, общая игрушка. Основные сюжеты игр, по-прежнему, бытовые. Что касается игрушек, то дети чаще всего выбирают «любимые» — одни и те же. На основе углубленных знаний об окружающем мире дети в игре творчески реализуют интересные замыслы. Игра претерпевает изменения от образно-ролевой игры до сюжетно-ролевой.

Для того, что сформировать у детей интерес к играм-драматизациям, умения отражать некоторые игровые действия и имитировать действия персонажей, передавать несложные эмоциональные состояния персонажей, используя хотя бы одно средство выразительности — мимику, жест, движения; умения принимать на себя роль одного из героев сказки; умения соотносить слова и движения; умения согласовывать действия с другими детьми — героями сказки; а также для воспитания дружеских взаимоотношений, я буду использовать такие приёмы, как:

- Представление театрализованной игры на игрушках (на основе сказки);
- Разыгрывание сюжета на игрушках с передачей инициативы детям;
- Разыгрывание «живой» драматизации с передачей инициативы детям;
- Импровизация-драматизация с предметами (на основе сказки, потешки, колыбельной);
- «Живая» драматизация-импровизация на придуманный совместно с детьми текст и многое другое.

Например, для импровизации-драматизации с предметами я подобрала разнообразные предметы-заместители, которые будут использовать дети (различные кубики, ленточки, бросовый материал, детали конструктора и т.д.). С помощью этих предметов дети будут изображать сказку, колыбельную, потешку.

5. Леонтьев А. Н. Проблемы развития психики. — М.: Изд-во МГУ, 1981. — 584 с.
6. Новоселова с. Л. О новой классификации детских игр // Дошкольное воспитание. 1997. № 3. — С. 84–87.

## Возможности использования программы по созданию субтитров Aegisub как вспомогательный приём обучения иностранному языку

Туманова Анастасия Денисовна, студент

Кузбасский гуманитарно-педагогический институт Кемеровского государственного университета (г. Новокузнецк)

*В данной статье автор приводит определение аутентичных видеофильмов и их использования в изучении иностранного языка с помощью приёма перевода видеофильмов в специализированной субтитр-программе «Aegisub».*

**Ключевые слова:** аутентичные видеофильмы, субтитры, приём обучения, иностранный язык, Aegisub.

В современности обучение иностранному языку не ограничивается использованием одного учебника или рабочей тетради. Существует множество интерактивных, доступных ресурсов сети Интернет, по которым мы можем не только познать менталитет, манеру общения и поведения иностранцев, но и научиться первостепенным аспектам иностранного языка (фонетические и лексико-грамматические). Более близко с ними познакомиться нам помогут аутентичные видеофильмы и их переводы на родной язык с помощью программы по созданию субтитров к фильмам и короткометражкам «Aegisub» [1].

Одна из основных целей обучения иностранному языку в средней школе — формирование коммуникативной компетенции. Аудиовизуальные средства обучения могут взять на себя некоторые функции преподавателя: задавать вопросы, рассказывать, диктовать, объяснять правила, читать лекции, отвечать на вопросы [2].

Развитие навыков говорения является одной из важнейших задач обучения английскому языку, поэтому приоритетной целью при обучении английскому языку с использованием аудиовизуальных средств является развитие навыков устной и письменной речи, другими словами — формирование коммуникативной компетенции. Не менее важной задачей является «приобщение» учащихся к иностранной культуре, к культурным ценностям другого народа. С одной стороны, аутентичные материалы позволяют имитировать погружение учащихся в языковую среду. С другой стороны, они дают наглядное представление о жизни, традициях и реалиях англоговорящих стран [3].

Использование видеоматериалов в обучении иностранному языку базируется на одном из старейших и основных исторических принципов — принципе наглядности. Преподавателями разработаны десятки различных видов видеокурсов, которые используются во многих странах, такие как: «Muzzy in Gondoland»; «Follow Me»; «BBC Essential English Guide to Britain»; «Family Album, USA» [4].

Когда перед учителем стоит задача показать художественный фильм целиком, рекомендуется дать классу задания, которые заставляли бы быть предельно внимательными, побуждали бы прислушиваться к каждому слову, а также оцени-

вать поступки героев, анализировать события и делать из этого выводы. В данном случае также желательно делать паузы и прогнозировать дальнейшие варианты развития событий и взаимоотношений героев.

Развитие коммуникативных умений и навыков и пополнение иностранного вокабуляра при просмотре аутентичных видеофильмов не ограничивается и вспомогательными средствами — программами по переводу фраз и предложений [5].

Примером данной программы является кроссплатформенный редактор субтитров «Aegisub» с открытым исходным кодом. Данное приложение популярно среди фансаберов. «Aegisub» имеет расширенные возможности по созданию караоке, а также программа включает в себя проверку орфографии и редактор переводов. Для тайминга в неё можно загрузить аудиофайлы в форматах WAV, MP3, OGG Vorbis, FLAC, MP4, AC3, AAC и MKA, видеофайлы — в форматах AVI, AVS, D2V, MKV, OGM, MP4, MPEG, MPG и VOB. Имеет возможность работы с анаморфным видео [6].

Возможности субтитр-программы «Aegisub»:

1. Наличие «горячих клавиш» для часто используемых операций.
2. Автоматическое сохранение проекта во время работы.
3. Неограниченное число шагов отката (возврата действия — UNDO/REDO)
4. Встроенная проверка орфографии и ассистент перевода.

Благодаря использованию современной технологии, «Aegisub Advanced Subtitle Editor» является отличным помощником в создании субтитров к фильмам с использованием аудио или видео. При этом данная субтитр-программа поддерживает 30 различных языковых вариантов перевода. «Aegisub Advanced Subtitle Editor» гарантирует, что во время синхронизации субтитров со звуком видео будет скоростным и быстрым [7].

Также эффективность использования программы субтитров «Aegisub» для перевода аутентичных видеофильмов в ходе овладения английским языком заключается в том, что при самостоятельном переводе учеником аутентичного видеофильма на родной язык (т.е. с английского языка на русский язык) начинается постепенное освоение языкового материала посредством изучения переводимых фраз, слов и предложений. Коммуникация поддерживается с помощью запроса со стороны

педагога обучающемуся на воспроизведение поставленной проблематики в просмотренном аутентичном видеофильме [8].

Процесс создания субтитров с помощью описанной программы представлен на рисунке 1 и рисунке 2.

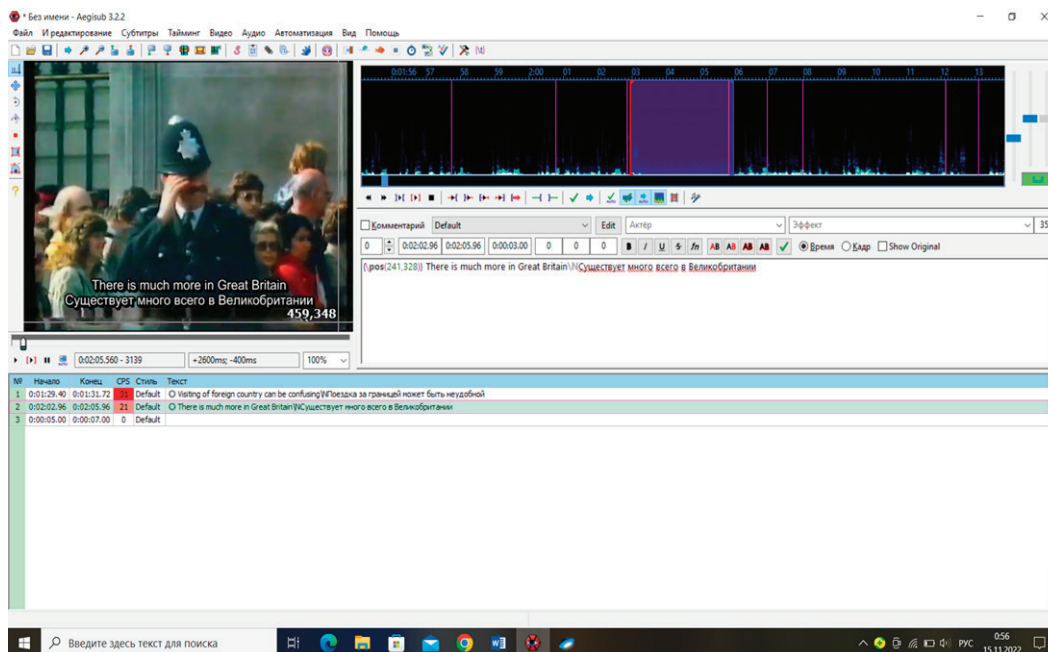


Рис. 1. Процесс создания субтитров в «Aegisub»

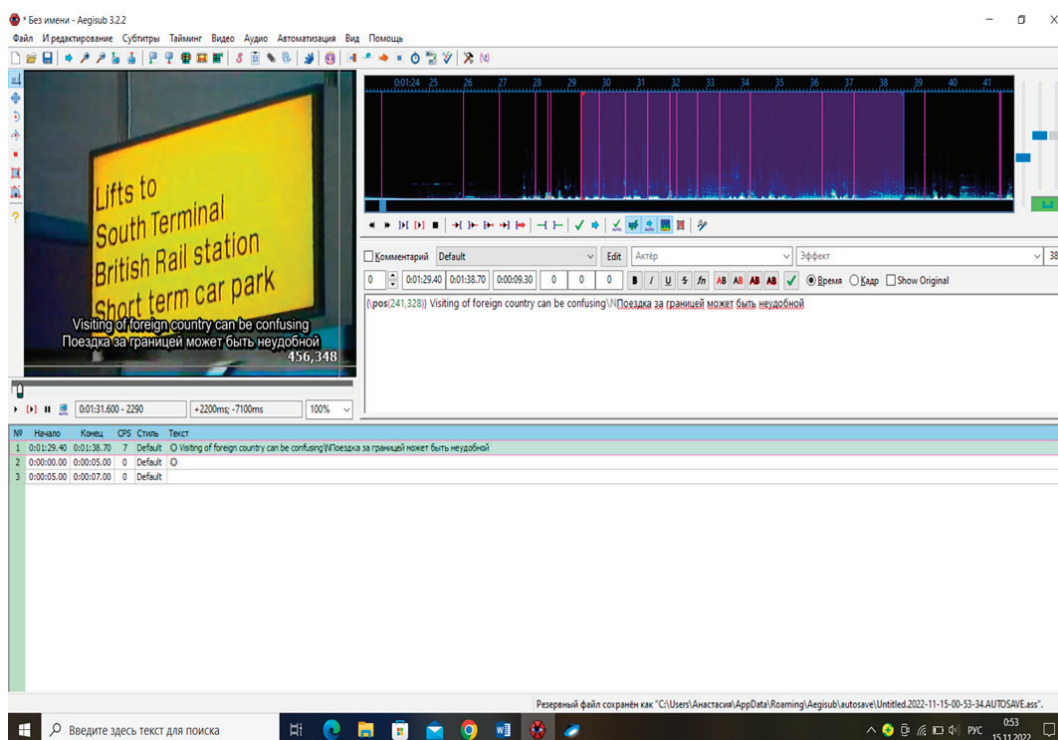


Рис. 2. Процесс создания субтитров в «Aegisub»

В заключение хочется отметить, что аутентичный видеофильм и его интерпретация с помощью компьютерной программы (в ситуации нашего исследования — программы по составлению субтитров «Aegisub») — это эффективный метод представления учебного материала. Данная программа и её описанное грамотное использование развивает индивидуализиро-

ванное обучение, воспитывает самостоятельность и саморегуляцию, развивает коммуникативную компетенцию учащихся. Данный приём совершенствует образовательный процесс и помогает учащимся быстрее и легче воспринимать, усваивать и воспроизводить сложные конструкции, представленные при просмотре аутентичного видеофильма на английском языке.

## Литература:

1. Афанасьева Н. А. Информационно-коммуникационные технологии при обучении иностранному языку / Н. А. Афанасьева // Педагогические технологии. — 2009. — № 2. — С. 64–73.
2. Часовникова О. Б. Использование новых информационных технологий обучения в школе, О. Б. Часовникова // 2003. — С. 49.
3. Леонтьева, Т. П. Опыт и перспективы применения видео в обучении иностранным языкам / Т. П. Леонтьева // Нетрадиционные методы обучения иностранным языкам в вузе: материалы респ. конференции. — Минск, 1995. — С. 61–74.
4. Комаров Ю. А. Использование видео в процессе обучения иностранному языку в средней школе // Методики обучения иностранным языкам в школе. — СПб.: КАРО, 2006. — С. 188–203.
5. Технология развития навыков и умений аудирования иноязычной речи [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://kozlova.36spb.edusite.ru/p12aa1.html> (дата обращения: 14.11.2022)
6. AegiSub [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://ru.wikipedia.org/wiki/Aegisub> (дата обращения: 14.11.2022)
7. Aegisub, бесплатный инструмент для редактирования, создания и изменения субтитров [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://ubunlog.com/ru/editor-gratuito-subtitulos-aegisub/> (дата обращения: 14.11.2022)
8. 10 Полезных бесплатных инструментов для создания субтитров [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://unicorn-verter.wondershare.com.ru/subtitle/subtitle-maker.html> (дата обращения: 15.11.2022)

## Процесс стандартизации высшего образования в области дирижирования оркестром народных инструментов (на примере программ бакалавриата, магистратуры и ассистентуры-стажировки)

Форкин Ренат Борисович, доцент  
Санкт-Петербургский государственный институт культуры

*В статье рассматриваются разноуровневые образовательные стандарты 2010–2017 годов, регламентирующие подготовку дирижеров оркестра русских народных инструментов. Автором анализируются структурные элементы образовательных стандартов, фокусируется внимание на профессиональных компетенциях, фигурирующих в стандартах разных лет, даётся общая характеристика процесса разработки компетентностно-ориентированных стандартов по исследуемому направлению подготовки.*

**Ключевые слова:** образование, бакалавр, магистр, ассистент-стажер, дирижер оркестра народных инструментов, компетенция, компетентность, ФГОС ВПО, ФГОС ВО.

Профессионализация музыканта — это долгий и сложный путь длиною в десятки лет. И это не только годы обучения, проведенные им в различных учебных заведениях, но и обязательное приобретение практического опыта. Компетентность музыканта в настоящем во многом зависит от качества, полученного им образования. Собственно, суть образовательного процесса как раз и состоит в балансе теоретической и практической его частей, направленных на формирование профессиональных качеств личности. И если фундаментом более ранних (до 2000 года) образовательных стандартов первого поколения (ГОС ВПО) была модель «знать, уметь, владеть (иметь навык)», то уже стандарты последующих лет вводят понятие «компетенция». Интеграция России в Болонский процесс привнесла в традиционную систему образования большие изменения, обновив техническую и профессиональную терминологию, усилив роль потенциальных работодателей, конкурентоспособность выпускников на рынке труда. В связи с этим компетентностный подход к результатам обучения становится концептом модернизации российского образования и закрепляется в Федеральных государственных образовательных стандартах. Обучающимся отныне вменяется освоение широ-

кого спектра компетенций: общекультурных (ОК), общепрофессиональных (ОПК) и профессиональных (ПК). Появление компетентностно-ориентированных федеральных стандартов в сфере художественного высшего образования повлекло за собой ломку сложившихся традиций в методах обучения, критериях оценки знаний, увеличение доли интерактивных методик обучения, ориентацию на деятельность обучающихся. Компетенция становится мерилем результативности освоения образовательной программы выпускником согласно требованиям образовательных стандартов. Работодатель получает возможность оценить компетентность потенциального работника на основании сформированных за годы обучения компетенций.

Фактически до 2010 года в нашей стране нельзя было говорить о подготовке дирижерских кадров для оркестров народных инструментов как об отдельном направлении, осуществляемом на основе образовательного стандарта. Исторически сложилось, что дирижированию в формате пятилетнего специалитета на базе российских консерваторий обучали в основном будущих дирижеров симфонического оркестра и хормейстеров академического хора. На основе утвержденного в далеком 1997 году Государственного стандарта 051100 «Ди-



рижирование» (по видам) как раз и осуществлялась профессиональная подготовка перечисленных выше специалистов и руководителей (дирижеров) народного хора в том числе [1]. Невнимание же чиновников к профессиональной подготовке дирижеров народных оркестров, именно к этой сфере исполнительского искусства, вызывало недоумение у преподавателей вузов культуры, в которых как правило и велась подготовка таких специалистов, а это были преимущественно профессиональные дирижеры-симфонисты, также и руководители оркестров народных инструментов. Здесь стоит вспомнить активную позицию заслуженного артиста РФ, профессора, известного петербургского дирижера Ю.Б. Богданова, долгое время преподававшего в стенах Санкт-Петербургского университета культуры, и возглавлявшего кафедру оркестрового дирижирования: «Переписка с чиновниками достойна особого упоминания — из Питера летели депешки за подписью самых авторитетных музыкантов города, а ответ, вложенный в уста высокого чиновника, гласил одно: оркестров профессиональных нет, следовательно и дирижеры не нужны!» [2, стр.125].

Тем не менее, во многих российских вузах культуры подготовка руководителей (дирижеров) оркестров русских народных инструментов осуществлялась в рамках специальности 053000 (позже индекс был изменён на 071301) «Народное художественное творчество», действующей с 1994 года, по специализации «Оркестр (ансамбль) народных инструментов», также в формате специалитета. Выпускникам присваивалась квалификация «Художественный руководитель музыкально-инструментального коллектива, преподаватель». Отнесение народного оркестра именно к этой специальности было закономерно, так как подразумевалась историческая принадлежность народных инструментов к русской традиции, к народному творчеству и культуре. Эта возможность осуществлять подготовку дирижеров-народников стала своего рода компромиссным вариантом до момента появления первых дирижерских стандартов в рамках болонской двухуровневой системы высшего образования.

Процесс разработки нормативной документации в сфере обучения дирижированию народным оркестром активизировался в период с 2010 по 2017 год включительно. Министерством образования и науки РФ был утвержден ряд Федеральных государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования (ФГОС ВПО/ФГОС ВО), в которых вводятся новые определения такие как «*направление подготовки*» и «*профиль подготовки*» (применительно для программ бакалавриата и магистратуры).

Можно считать, что профессиональное обучение дирижеров народных оркестров на крепкой нормативно-правовой основе началось относительно недавно. Немаловажным фактом явилось и то обстоятельство, что выпускники наконец начали получать и получают сейчас дипломы государственного образца уже как дирижеры оркестров народных инструментов с правом ведения профессиональной деятельности в различных структурах: от образовательных учреждений до концертных организаций различного уровня. Таким образом наметился вектор развития профессиональной подготовки дирижеров народных оркестров: появляется научная и учебно-методическая до-

кументация, активно развиваются дирижерские конкурсы разных уровней, намечается признание статусности дирижирования народным оркестром в академической среде. Регулярное обновление образовательных стандартов вместе с тем увеличило и усложнило разработку сопровождающей и поясняющей учебно-методической литературы, требуя от педагогического состава вуза пересмотреть устоявшийся взгляд на структуру и результат обучения, внедрять инновационные подходы к обучению студентов. Как и ранее, так и сейчас компетентностная модель выпускника творческого вуза остаётся недопонятой частью педагогического сообщества. Это обусловлено устоявшейся в отечественном образовании установки на «знания, умения, навыки», тем самым, «компетенция-компетентность» понимается как синоним этой формулы.

Дихотомия понятий «компетенция» — «компетентность» в различной научной литературе подаётся под разным углом зрения в силу их неоднозначности и представляет определенную трудность для дескрипции. Например, в изданной в 2009 году методической работе под руководством «Координационного совета учебно-методических объединений (УМО) и научно-методических советов (НМС) Высшей школы» даётся пояснение: «компетенция — способность применять знания, умения и личностные качества для успешной деятельности в определенной области [3, 70].

Латинская же трактовка слова «компетенция», где *«competentia»* — «согласие, соразмерность», *«competere»* означающее «соответствовать, подходить» — это некий круг вопросов, в которых кто-нибудь хорошо осведомлён [4]. Разброс формулировок одного понятия не даёт чёткого понимания что данный термин значит. Обзор аналитических научных работ, исследующих проблематику компетентностного подхода в образовании, исследуют область применения данного понятия в различных аспектах. Компетенция может рассматриваться как личностная (индивидуальная) характеристика человека, и как требование работодателя к потенциальному соискателю рабочего места. Именно по этой причине, во ФГОС ВО последних пяти лет наметилась интегративная политика на тесное взаимодействие образовательных программ со сферой бизнеса (если так можно называть образовательные учреждения всех уровней, культурно-досуговые и развлекательные центры, различные филармонические коллективы как потенциальные места работы).

В ряде европейских стран внедрение компетентностного подхода (образование, ориентированное на компетенции — *competence-based education*) в образование проходило намного раньше, чем в России, — несколько неоднородно и с меньшим сопротивлением. В данном контексте можно привести пример из статьи В.С. Ермоловой, в которой анализируется опыт интеграции в Болонский процесс Великобритании, Германии и Франции. «Основной упор при обучении был на освоении знаний и навыков, которые при последующем трудоустройстве быстро теряли свою актуальность. Произошел переход от устоявшегося термина «квалификация» к оперированию сложной интегральной формой — «компетенция», изменившей экстенсивный и малопродуктивный характер обучения» [5, 194]. Абсолютно аналогичное произошло в сфере музыкаль-

ного высшего образования России с момента начала реализации компетентностно-ориентированных ФГОС.

Итак, эволюция образовательных стандартов в области дирижирования оркестром народных инструментов охватывает небольшой временной отрезок. Как отмечалось ранее в 2010–2011 годах появились первые компетентностно-ориентированные ФГОС ВПО по направлению подготовки 073500 «Дирижирование», с указанием на квалификацию (степень) «бакалавр/магистр». В этих стандартах строго регламентировались области, объекты, виды и задачи профессиональной деятельности обучающихся, перечислялось обязательное к освоению значи-

тельное количество компетенций. Заявленные компетенции, *общекультурные (ОК), общепрофессиональные (ОПК) и профессиональные (ПК)*, напрямую коррелировали с областями и задачами профессиональной деятельности будущих бакалавров и магистров. Учебные планы, составленные на основе ФГОС наполнялись набором дисциплин и практик, обуславливающих освоение компетенций. В контексте данного исследования больший интерес представляют именно *профессиональные* компетенции, как основополагающие по направлениям подготовки.

В Таблице 1 представлены профессиональные компетенции программ подготовки бакалавров и магистров.

Таблица 1

Квалификация (степень) «бакалавр»	Квалификация (степень) «магистр»
<p><b>в области художественно-творческой и культурно-просветительской деятельности:</b></p> <p>умение дирижировать профессиональными, учебными, любительскими/самодельными хорами и оркестрами, руководить творческими коллективами (хором, ансамблем, оркестром), певческим коллективом (ПК-1);</p> <p>умение проводить репетиционную работу с творческими коллективами и солистами (ПК-2);</p> <p>умение осуществлять переложение музыкальных произведений для различных видов творческих коллективов (хора, ансамбля, оркестра) (ПК-3);</p> <p>способность быть исполнителем концертных номеров и программ в качестве артиста (солиста) хора; артиста/солиста оркестров народных и духовых инструментов (ПК-4);</p> <p>способность осуществлять подбор репертуара для концертных программ и других творческих мероприятий (ПК-5);</p> <p>способность осуществлять постоянную связь со средствами массовой информации и различными слоями населения с целью просветительства, популяризации и пропаганды музыкальной культуры, искусства и педагогики, участвовать в проведении пресс-конференций, других PR-акций (ПК-6);</p> <p>умение осуществлять консультации при подготовке творческих проектов в области музыкального искусства и культуры (программы фестивалей, творческих конкурсов, мастер-классов) (ПК-7);</p> <p>способность анализировать и подвергать критическому разбору процесс исполнения музыкального произведения, уметь проводить сравнительный анализ разных исполнительских интерпретаций, выстраивать концепцию и драматургию музыкального произведения (ПК-8);</p>	<p><b>в области музыкально-исполнительской деятельности:</b></p> <p>осуществлять на высоком художественном и техническом уровне музыкально-исполнительскую деятельность и представлять ее результаты общественности путем дирижирования профессиональными музыкальными коллективами (хорами, оркестрами) (ПК-1);</p> <p>быть мобильным в освоении разнообразного классического и современного репертуара, участвовать в культурной жизни общества, создавая художественно-творческую и образовательную среду (ПК-2);</p>
<p><b>области педагогической деятельности:</b></p> <p>умение преподавать дисциплины профильной направленности в образовательных учреждениях Российской Федерации (ПК-9);</p> <p>способность планировать учебный процесс, осуществлять методическую работу, разрабатывать методические материалы, анализировать различные педагогические системы и методы, формулировать собственные педагогические принципы и методы обучения, используя традиционные и современные технологии и методики (в соответствии с предметной направленностью ООП) образования в области музыкального (дирижерского) искусства; формировать у обучающихся художественные потребности и художественный вкус; ориентироваться в проблемном поле психолого-педагогической науки и руководствоваться современными ее достижениями для обеспечения качества образования в области музыкального искусства (ПК-10);</p>	<p><b>в области педагогической деятельности:</b></p> <p>применять основные положения и методы психолого-педагогических наук, использовать их при решении профессиональных задач, анализировать актуальные проблемы и процессы в области музыкального образования (ПК-3);</p> <p>преподавать в образовательных учреждениях среднего профессионального, высшего профессионального образования, дополнительного образования детей (ПК-4);</p> <p>использовать разнообразные педагогические технологии и методы в области музыкального образования (ПК-5);</p>

Квалификация (степень) «бакалавр»	Квалификация (степень) «магистр»
	<p><b>в области научно-методической деятельности:</b>                      разрабатывать учебно-методические комплексы, отдельные методические пособия и материалы в соответствии с профилем преподаваемых предметов для всех форм обучения-очной, очно-заочной и заочной (ПК-6);                      разрабатывать новые образовательные программы и дисциплины и создавать условия для их внедрения в практику (ПК-7);                      проводить мониторинги, организовывать и проводить научно-практические конференции, семинары, мастер-классы (ПК-8);</p>
	<p><b>в области научно-исследовательской деятельности:</b>                      выполнять научные исследования в области искусства дирижирования и музыкального образования (ПК-9);                      руководить отдельными этапами (разделами) научно-исследовательских работ обучающихся, составлять научные тексты на иностранном языке (ПК-10);                      владеть методологией научно-исследовательской деятельности в области искусства дирижирования и музыкального образования (ПК-11);</p>
<p><b>в области организационно-управленческой деятельности:</b>                      способность осуществлять организационно-управленческую работу в творческих коллективах, учреждениях культуры и образования (ПК-11);                      способность осуществлять работу, связанную с проведением творческих мероприятий (фестивалей, конкурсов, авторских вечеров, юбилейных мероприятий) (ПК-12).</p>	<p><b>в области организационно-управленческой и менеджерской деятельности:</b>                      выполнять управленческие функции в государственных и муниципальных органах управления культурой, в организациях сферы культуры и искусства, в творческих союзах и обществах, образовательных учреждениях (ПК-12);                      разрабатывать перспективные и текущие программы деятельности организаций культуры и искусств, репертуарные планы, программы фестивалей, творческих конкурсов (ПК-13);                      осуществлять работу, связанную с организационно-производственной структурой концертных и театральных организаций, различных агентств, а именно: обеспечивать функционирование творческого коллектива, социально-культурное и финансовое планирование, проектирование и маркетинг в концертных организациях (ПК-14);                      применять знания в области организации менеджмента в сфере искусства, планирования и финансового обеспечения музыкально-театральной и концертной деятельности (ПК-15);                      осуществлять работу с авторами произведений музыкального искусства по пропаганде и распространению их продукции, выполнять заказы организаций в области музыкально-исполнительского искусства (ПК-16);                      применять управленческие технологии информационного маркетинга в сфере музыкального искусства, культуры, образования (ПК-17);</p>

Квалификация (степень) «бакалавр»	Квалификация (степень) «магистр»
	<p><b>в области музыкально-просветительской деятельности:</b></p> <p>разрабатывать и реализовывать просветительские проекты в целях популяризации искусства в широких слоях общества, в том числе и с использованием возможностей радио, телевидения, Интернета (ПК-18);</p> <p>участвовать в общественных дискуссиях по вопросам развития музыкального искусства и образования, осуществлять связь со средствами массовой информации, организовывать пресс-конференции (ПК-19).</p>

Текстуально и содержательно перечисленные профессиональные компетенции ставят перед участниками образовательного процесса определенную трудность как для их освоения со стороны студентов, так и для выбора стратегии формирования этих компетенций со стороны педагогического коллектива профильной кафедры. Если освоение общекультурных и общепрофессиональных компетенций осуществлялось через блок дисциплин гуманитарной и социально-экономической направленности, то процесс освоения профессиональных компетенций имел свою специфику. Набор профессиональных компетенций в области *художественно-творческой и культурно-просветительской* у бакалавров и *музыкально-исполнительской* у магистров не могли быть полноценно сформированы без функционирующего при образовательной организации учебного оркестра народных инструментов. Это ключевое требование стандартов — наличие учебного коллектива — для российских вузов культуры (в консерваториях реализовывалось преимущественно подготовка дирижёров-симфонистов и хормейстеров академического хора) стало критическим для самой возможности реализации этих программ. Предоставление большого оркестрового коллектива для регулярной дирижер-

ской практики — задача и одновременно проблема для образовательной организации.

Следует упомянуть, что программы бакалавриата и магистратуры в России с начала 90-х годов прошлого столетия уже активно реализовывались преимущественно в точных науках; для сферы же художественного образования эти программы не применялись. Подразумевалось, что программа бакалавриата станет самодостаточной, своего рода, базисом для дальнейшей профессиональной деятельности. Продолжение обучения в магистратуре было как тогда, так и сейчас строго ограничено контрольными цифрами приема (КЦП). Логика такого ограничения ясна: программа магистратуры имела больше научный уклон, в противовес практико-ориентированному бакалавриату, дающему необходимые полноценные знания, достаточные для ведения профессиональной деятельности. Таким образом программа магистратуры предназначена для тех, кто увлечен наукой по профилю, кому интересны научные исследования, педагогика.

Итоговая аттестация выпускников обеих программ как раз и подводила определенную демаркационную черту между двумя уровнями высшего образования:

Таблица 2

Итоговая аттестация квалификация (степень) «бакалавр»	Итоговая аттестация квалификация (степень) «магистр»
бакалаврская работа (дирижирование концертной программой в исполнении учебного оркестра народных инструментов), работа с оркестром; государственный экзамен	художественно-творческий проект или магистерская диссертация; государственный экзамен

Государственный экзамен, устанавливаемый по решению Ученого совета вуза, призван комплексно оценить теоретическую подготовку выпускника по ряду ключевых дисциплин профессионального цикла, прежде всего. Форма данного экзамена — ответ на вопросы экзаменационного билета. Содержание экзамена определяется профильной кафедрой. Касаемо ВКР бакалавров, то в самом ФГОС дано пояснение в какой форме эта аттестация осуществляется. Сложнее организована процедура аттестации магистров. Для музыкантов наи-

более понятный, а потому предпочтительный выбор защиты ВКР — в форме художественно-творческого проекта. ФГОС не пояснял что подразумевалось под этим проектом. Ясность вносила Примерная основная образовательная программа (ПООП), в которой разработчики ФГОС магистратуры давали пояснение, что под проектом понимается представление магистрантом концертной программы (в одном-двух отделениях) в качестве дирижера. Выполнить данное требование могли только те вузы, которые в структуре своей имели оркестровый



коллектив, способный качественно исполнить большую концертную программу.

В 2016 году Минобрнауки издаёт очередной ФГОС ВО по направлению подготовки 53.03.05 Дирижирование (уровень бакалавриата) и 53.04.04 «Дирижирование» (уровень магистратуры). Слово «квалификация» в названии новых стандартах

не указывается, в отличие от предшествующих стандартов 2010/2011 годов. Следующее нововведение этих двух документов выражалось в предлагаемой форме реализации программ бакалавриата и магистратуры: в академической или прикладной. В Таблице 3 для сравнения указаны фактически унифицированные формулировки этих форм:

Таблица 3

Форма реализации программы бакалавриата	Форма реализации программы магистратуры
ориентированной на научно-исследовательский и (или) педагогический вид (виды) профессиональной деятельности как основной (основные) (далее — программа академического бакалавриата);	ориентированной на научно-исследовательский и (или) педагогический вид (виды) профессиональной деятельности как основной (основные) (далее — программа академической магистратуры);
ориентированной на практико-ориентированный, прикладной вид (виды) профессиональной деятельности как основной (основные) (далее — программа прикладного бакалавриата).	ориентированной на производственно-технологический, практико-ориентированный, прикладной вид (виды) профессиональной деятельности как основной (основные) (далее — программа прикладной магистратуры).

В Таблице 4 представлена профессионально-компетентностная модель выпускников в ФГОС ВО:

Таблица 4

Квалификация (степень) «бакалавр»	Квалификация (степень) «магистр»
<p><b>Музыкально-исполнительская деятельность:</b>                      способность демонстрировать артистизм, свободу самовыражения, исполнительскую волю, концентрацию внимания (ПК-1);                      способность создавать индивидуальную художественную интерпретацию музыкального произведения (ПК-2);                      способность пользоваться методологией анализа и оценки особенностей исполнительской интерпретации, национальных школ, исполнительских стилей (ПК-3);                      готовность к овладению музыкально-текстологической культурой, к прочтению и расшифровке авторского (редакторского) нотного текста (ПК-4);                      способность дирижировать профессиональными, учебными, любительскими/самодеятельными хорами и оркестрами, руководить творческими коллективами (хором, ансамблем, оркестром), певческим коллективом (ПК-5);                      способность проводить репетиционную работу с творческими коллективами и солистами (ПК-6);                      способность осуществлять переложение музыкальных произведений для различных видов творческих коллективов (хора, ансамбля, оркестра) (ПК-7);                      способность быть исполнителем концертных номеров и программ в качестве артиста (солиста) хора, артиста/солиста оркестров народных и духовых инструментов (ПК-8);                      способность осуществлять подбор репертуара для концертных программ и других творческих мероприятий (ПК-9);                      готовность к пониманию и использованию механизмов музыкальной памяти, специфики слухо-мыслительных процессов, проявлений эмоциональной, волевой сфер, работы творческого воображения в условиях конкретной профессиональной деятельности (ПК-10);</p>	<p><b>Музыкально-исполнительская деятельность:</b>                      осуществлять на высоком художественном и техническом уровне музыкально-исполнительскую деятельность и представлять ее результаты общественности путем дирижирования профессиональными музыкальными коллективами (хорами, оркестрами) (ПК-1);                      быть мобильным в освоении разнообразного классического и современного репертуара, участвовать в культурной жизни общества, создавая художественно-творческую и образовательную среду (ПК-2);</p>

Квалификация (степень) «бакалавр»	Квалификация (степень) «магистр»
<p>готовность к постоянной и систематической работе, направленной на совершенствование своего профессионального мастерства (ПК-11);</p> <p>способность осуществлять творческую деятельность в учреждениях культуры (ПК-12);</p> <p>способность использовать фортепиано в своей профессиональной (исполнительской, педагогической) деятельности (ПК-13);</p> <p>готовность к использованию знаний об устройстве голосового аппарата и основ обращения с ним в профессиональной деятельности (ПК-14);</p>	
<p><b>педагогическая деятельность:</b></p> <p>способность осуществлять педагогическую деятельность в организациях, осуществляющих образовательную деятельность (ПК-15);</p> <p>готовность к использованию в музыкальной деятельности педагогических, психолого-педагогических знаний (ПК-16);</p> <p>способность изучать и накапливать педагогический репертуар (ПК-17);</p> <p>способность использовать в практической деятельности принципы, методы и формы проведения урока в исполнительском классе, методику подготовки к уроку, методологию анализа проблемных ситуаций в сфере музыкально-педагогической деятельности и способы их разрешения (ПК-18);</p> <p>способность воспитывать у обучающихся потребность в творческой работе над музыкальным произведением (ПК-19);</p> <p>готовность к непрерывному изучению методики и музыкальной педагогики, к соотнесению собственной педагогической деятельности с достижениями в области музыкальной педагогики (ПК-20);</p> <p>способность анализировать и подвергать критическому разбору процесс исполнения музыкального произведения, проводить сравнительный анализ разных исполнительских интерпретаций на занятиях с обучающимися (ПК-21);</p> <p>способность использовать индивидуальные методы поиска путей воплощения музыкального образа в работе с обучающимися над музыкальным произведением (ПК-22);</p> <p>способность ориентироваться в выпускаемой профессиональной учебно-методической литературе (ПК-23);</p> <p>способность планировать образовательный процесс, осуществлять методическую работу, формировать у обучающихся художественные потребности и художественный вкус (ПК-24);</p>	<p><b>педагогическая деятельность:</b></p> <p>применять основные положения и методы психолого-педагогических наук, использовать их при решении профессиональных задач, анализировать актуальные проблемы и процессы в области музыкального образования (ПК-3);</p> <p>преподавать в образовательных организациях высшего образования, профессиональных образовательных организациях, организациях дополнительного образования (ПК-4);</p> <p>использовать разнообразные педагогические технологии и методы в области музыкального образования (ПК-5);</p>
<p><b>организационно-управленческая деятельность:</b></p> <p>готовность к работе в коллективе в целях совместного достижения высоких качественных результатов деятельности, планирования концертной деятельности творческого коллектива, организации творческих мероприятий (фестивалей, конкурсов, авторских вечеров, юбилейных мероприятий) (ПК-25);</p>	<p><b>организационно-управленческая и менеджерская деятельность:</b></p> <p>выполнять управленческие функции в федеральных органах государственной власти, органах государственной власти субъектов Российской Федерации и органах местного самоуправления в области культуры, в организациях сферы культуры и искусства, в творческих союзах и обществах, организациях, осуществляющих образовательную деятельность (ПК-14);</p>

Квалификация (степень) «бакалавр»	Квалификация (степень) «магистр»
	<p>разрабатывать перспективные и текущие программы деятельности организаций культуры и искусств, репертуарные планы, программы фестивалей, творческих конкурсов (ПК-15);</p> <p>осуществлять работу, связанную с организационно-производственной структурой концертных и театральных организаций, различных агентств, а именно: обеспечивать функционирование творческого коллектива, социально-культурное и финансовое планирование, проектирование и маркетинг в концертных организациях (ПК-16);</p> <p>применять знания в области организации менеджмента в сфере искусства, планирования и финансового обеспечения музыкально-театральной и концертной деятельности (ПК-17);</p> <p>осуществлять работу с авторами произведений музыкального искусства по пропаганде и распространению их продукции, выполнять заказы организаций в области музыкально-исполнительского искусства (ПК-18);</p> <p>применять управленческие технологии информационного маркетинга в сфере музыкального искусства, культуры, образования (ПК-19).</p>
<p><b>музыкально-просветительская деятельность:</b> готовность к показу своей исполнительской работы (соло, в спектакле, ансамбле, хоре, с оркестром) на различных сценических площадках (в организациях, осуществляющих образовательную деятельность, клубах, дворцах и домах культуры), к компетентной организации и подготовке творческих проектов в области музыкального искусства, осуществлению связей со средствами массовой информации, организациями, осуществляющими образовательную деятельность, и учреждениями культуры (филармониями, концертными организациями, агентствами), различными слоями населения с целью пропаганды достижений народного музыкального искусства и культуры (ПК-26).</p>	<p><b>музыкально-просветительская деятельность:</b> разрабатывать и реализовывать просветительские проекты в целях популяризации искусства в широких слоях общества, в том числе и с использованием возможностей радио, телевидения, сети «Интернет» (ПК-12);</p> <p>участвовать в общественных дискуссиях по вопросам развития музыкального искусства и образования, осуществлять связь со СМИ, организовывать пресс-конференции (ПК-13);</p>
	<p><b>научно-методическая деятельность:</b> разрабатывать учебно-методические комплексы, отдельные методические пособия и материалы в соответствии с профилем преподаваемых дисциплин (модулей) для всех форм обучения (очной, очно-заочной и заочной) (ПК-6);</p> <p>разрабатывать новые образовательные программы и дисциплины (модули) и создавать условия для их внедрения в практику (ПК-7);</p> <p>проводить мониторинга, организовывать и проводить научные практические конференции, семинары, мастер-классы (ПК-8);</p>
<p><b>научно-исследовательская деятельность:</b> способность применять рациональные методы поиска, отбора, систематизации и использования информации (ПК-27);</p> <p>способность выполнять под научным руководством исследования в области искусства дирижирования и музыкального образования (ПК-28).</p>	<p><b>научно-исследовательская деятельность:</b> выполнять научные исследования в области искусства дирижирования и музыкального образования (ПК-9);</p> <p>руководить отдельными этапами (разделами) научно-исследовательских работ обучающихся, составлять научные тексты на иностранном языке (ПК-10);</p> <p>владеть методологией научно-исследовательской деятельности в области искусства дирижирования и музыкального образования (ПК-11);</p>

Сравнительный анализ содержательной части профессиональных компетенций ФГОС ВПО 2010–2011 годов и ФГОС ВО 2016 года (см. Таб. 1 и Таб. 4) демонстрирует экспоненциальную степень возрастания предъявляемых требований к современному дирижеру-народнику. Наиболее объемный перечень компетенций сохраняется в программах бакалавриата, как базового образовательного уровня, однако надо понимать, что компетенции количественно коррелируются с формой реализации данной программы — прикладной или академической.

Музыкальное искусство находится в постоянном обновлении, возрастают требования к новому поколению музыкантов-интерпретаторов, к их навыкам, мировоззрению, эрудиции. Все современные тенденции отражаются в нормативной документации — в образовательном стандарте. Умение дири-

жировать, проводить репетиционную работу, осуществлять переложение музыкальных произведений, осуществлять подбор репертуара как ключевое требование сохранено. От бакалавра новой формации требуется уже гораздо большее — создавать индивидуальную художественную интерпретацию музыкального произведения. Эту компетенцию нельзя сформировать только лишь в дирижерском классе под аккомпанемент фортепиано; полноценный процесс профессионального становления молодого дирижера может осуществляться только в общении с оркестровым коллективом.

Примечательно, что итоговая аттестация выпускников по двум ФГОС ВО 2016 года предоставляет образовательной организации право вводить или не вводить государственный (междисциплинарный) экзамен:

Таблица 5

итоговая аттестация уровень «бакалавр»	итоговая аттестация уровень «магистр»
защита выпускной квалификационной работы, включая подготовку к процедуре защиты и процедуру защиты; подготовка к сдаче и сдача государственного экзамена (если организация включила государственный экзамен в состав государственной итоговой аттестации).	защита выпускной квалификационной работы, включая подготовку к защите и процедуру защиты; подготовка к сдаче и сдача государственного экзамена (если организация включила государственный экзамен в состав государственной итоговой аттестации).

Исходя из специфики направленности подготовки, регламента самого стандарта выпускная квалификационная работа может являться самодостаточной аттестационной формой [6, пункт 12]. На основании «Закона об образовании» 2012 года (с учетом последующих редакций) в состав государственных экзаменационных комиссий вводят работодателей (статья 59). Конкретная форма аттестации, содержание каждого аттестационного испытания определяется вузом самостоятельно.

С разницей в один год, в 2017 году, по двум направлениям утверждаются так называемые «ФГОС ВО 3++» с формулировкой «бакалавриат по направлению» 53.03.05 «Дирижирование», и «магистратура по направлению» 53.04.04 «Дирижирование».

Действующие на сегодняшний день эти стандарты ориентированы на профессиональные стандарты, утверждённые Министерством труда и социальной защиты РФ. В стандарте фигурируют профессиональные стандарты по укрупнённой группе: 01. «Образование и наука» и 04. Культура и искусство». Формулировка и содержание, и наименование компетенций подверглись изменениям. На смену неизменно присутствующих во всех стандартах прошлых лет *общекультурные* компетенции упразднены. На смену им введены *универсальные*, сгруппированные по предметным областям знания (одинаково для двух уровней). В Таблице 6 можно убедиться в универсальности компетенций, предлагаемых для освоения бакалаврами и магистрантами:

Таблица 6

бакалавриат	магистратура
Системное и критическое мышление; Разработка и реализация проектов; Командная работа и лидерство; Коммуникация; Межкультурное взаимодействие; Самоорганизация и саморазвитие (в том числе здоровьесбережение); Безопасность жизнедеятельности.	Системное и критическое мышление; Разработка и реализация проектов; Командная работа и лидерство; Коммуникация; Межкультурное взаимодействие; Самоорганизация и саморазвитие (в том числе здоровьесбережение); Безопасность жизнедеятельности.

По тому же принципу в стандартах нового поколения определены *общепрофессиональные* компетенции, что указана в Таблице 7.

Касаемо же *профессиональных* компетенций, то они никак не определены и не сформулированы в стандартах. Именно в этой

части должно быть осуществлено сращение с профессиональными стандартами. Следует уточнить, что на сегодняшний день нет даже проекта профессионального стандарта «Дирижер оркестра» (симфонического или народного), соответственно, полноценного слияния с бизнесом по данному профилю под-



Таблица 7

бакалавриат	магистратура
История и теория музыкального искусства; Музыкальная нотация; Музыкальная педагогика; Работа с информацией; Информационно-коммуникационные технологии; Музыкальный слух; Государственная культурная политика.	История и теория музыкального искусства; Музыкальная нотация; Музыкальная педагогика; Работа с информацией

готовки не случилось. Как следует из пунктов 3.4 и 3.5 обоих стандартов, где указано, что при отсутствии таковых стандартов предлагается самостоятельная разработка и формулирование профессиональных компетенций образовательной организацией, исходя из современных требований рынка труда, рекомендаций работодателей по профилю подготовки.

Важной вехой в сфере высшего дирижерского образования в целом стало обращение внимания Министерства культуры РФ к разработке нормативной документации послевузовского образования, к программам так называемой творческой аспирантуры, а именно — к ассистентуре-стажировке. Данная форма является последней, высшей, ступенью в системе подготовки дирижерских кадров. Понятие «ассистентура-стажировка» как форма профессионализации творческих кадров известна в системе высшего образования с давних пор. Фактически с 50-х годов прошлого века многие вузы (преимущественно консерватории) осуществляли подготовку специалистов в аспирантуре на основе различных положений.

Коллаборация Минвуза (*Министерство высшего и среднего специального образования*) СССР с Министерством культуры СССР в области регламентирующей документации принесла пользу: с 1968 года ассистентуру-стажировку как форму послевузовской подготовки творческих кадров вводят в структуру научной аспирантуры. В статье бывшего директора Департамента науки и образования Минкультуры России Аракеловой А.О на тему становления ассистентуры-стажировки как формы послевузовского образования в РФ поясняется: «Особенность послевузовского образования в сфере искусств определялась, в частности, тем, что здесь от аспирантов (до 1968 г.), а позднее — от ассистентов-стажеров не требовалось написания диссертации». [7,95]. Последующие нормативно-регулирующие документы не позволяли осуществлять подготовку кадров в ассистентуре-стажировке на основании стандарта и выдачу выпускникам соответствующего диплома. Ситуация изменилась только в 2011 году, когда Министерством культуры РФ было издано «Положение о получении послевузовского профессионального образования в форме ассистентуры-стажировки» [8], а в 2012 году появились «Федеральные государственные требования (ФГТ) к структуре основной профессиональной образовательной программы послевузовского профессионального образования для обучающихся в форме ассистентуры-стажировки» [9].

С 2012 года на основании ФГТ в вузах искусства в аспирантуру начался прием на обучение творческих кадров, имеющих

различные достижения в своей области. Для многих дирижеров-народников такая форма стала долгожданной и востребованной. Единственным упущением перечисленных выше документов стало то, что выпускники не получали диплома установленного образца об окончании ассистентуры-стажировки. Но на основании Закона «Об образовании» 2012 года вузам предоставлялась возможность самостоятельно разрабатывать документы (дипломы), подтверждающие факт завершения обучения в аспирантуре по программе ассистентуры-стажировки.

И только в 2015 году, утвержденный ФГОС ВО (уровень — подготовка кадров высшей квалификации) по творческой специальности (программа ассистентуры-стажировки) 53.05.09 «Искусство дирижирования (по видам)» инициировал выдачу дипломов государственного образца. Выпускникам присваивается квалификация — «дирижер высшей квалификации, преподаватель творческих дисциплин в высшей школе». Стандарт строго регламентировал образовательный процесс по данной специальности; в нём, как и в ряде других стандартов, указывались виды и задачи профессиональной деятельности (концертно-исполнительская, педагогическая, музыкально-просветительская), компетенции *универсальные* (УК) и *профессиональные* (ПК), в том числе. В Таблице 8 обращает внимание последовательность перечисления видов деятельности ассистентов-стажеров.

**Педагогическая деятельность:**

- ПК-1 готовность преподавать творческие дисциплины на уровне, соответствующем требованиям ФГОС ВО в области дирижирования;
- ПК-2 способность анализировать актуальные проблемы и процессы в области музыкального образования, применять методы психолого-педагогических наук и результаты исследований в области музыкальной педагогики в своей педагогической деятельности;
- ПК-3 способность разрабатывать и применять современные образовательные технологии, выбирать оптимальную цель и стратегию обучения, создавать творческую атмосферу образовательного процесса;
- ПК-4 способность формировать профессиональное мышление, внутреннюю мотивацию обучаемого, систему ценностей, направленных на гуманизацию общества;
- ПК-5 способность осваивать разнообразный по эпохам, стилям, жанрам, художественным направлениям педагогический репертуар.

**Концертно-исполнительская деятельность:**

- ПК-6 способность создавать индивидуальную художественную интерпретацию музыкального произведения;
- ПК-7 способность осуществлять концертно-исполнительскую деятельность и представлять ее результаты обществу;
- ПК-8 способностью обладать знаниями закономерностей и методов исполнительской работы над музыкальным произведением, подготовки к публичному выступлению, студийной записи;
- ПК-9 способность быть мобильным в освоении репертуара разнообразного по эпохам, стилям, жанрам, художественным направлениям.

**Музыкально-просветительская деятельность:**

- ПК-10 готовность показывать свою исполнительскую работу на различных сценических площадках;
- ПК-11 готовность участвовать в культурной жизни общества, создавая художественно-творческую и образовательную среду;
- ПК-12 способность разрабатывать и реализовывать собственные и совместные с музыкантами-исполнителями других организаций, осуществляющих образовательную деятельность, и учреждений культуры просветительские проекты в целях популяризации искусства в широких слоях общества, в том числе, и с использованием возможностей радио, телевидения и информационно-телекоммуникационной сети Интернет (далее — сеть Интернет).

Анализируя формулировку всех профессиональных компетенций, можно отметить, что дирижер оркестра русских народных инструментов — бакалавр, магистр, ассистент-стажер — в современной образовательной системе должен обладать гораздо большим функционалом, чем просто уметь дирижировать. Компетентный подход акцентирует внимание на результатах образования, которые понимаются не только как объем усвоенной информации, но и как способность человека действовать в различных проблемных ситуациях. Выпускники должны быть деятельными: свободно ориентироваться в информационно-коммуникационной среде профессиональной сферы деятельности, приобретать новые знания с помощью современных информационных технологий, стремиться к освоению культуры

социальных отношений, анализировать исходные данные для формирования суждений по соответствующим социальным, научным и этическим проблемам, аргументированно отстаивать личную позицию в отношении современных процессов в области музыкального искусства и культуры, и многое другое.

Резюмируя изложенное выше, надо отметить положительную динамику развития нормативной документации в области дирижирования оркестром народных инструментов. Эта часть исполнительского искусства всегда находилась в тени академического в силу историко-культурных традиций, активного развития симфонического ансамблево-оркестрового исполнительства, оперной и кантатно-ораториальной музыки, примата западноевропейского искусства в России на протяжении многих веков. Всё это обуславливало отеснение фольклора, народно-инструментальной культуры, а связь русских народных инструментов с демократической направленностью деятельности скоморохов провоцировало гонения на народное искусство со стороны светской и церковной власти. Прошло слишком много времени, чтобы народно-инструментальное исполнительство заняло свою достойную нишу среди академического искусства.

Утверждаемые Министерством образования и науки РФ разноуровневые ФГОС, сформировали некую систему, которую условно можно рассматривать как трехуровневую вертикаль «бакалавр — магистр — ассистент-стажер». При идеальных условиях, когда обучающийся проходит все образовательные уровни от бакалавра до ассистента-стажера, получается компетентный музыкант, владеющий системными знаниями в области дирижирования оркестром народных инструментов, теории и истории дирижерского искусства, методологии педагогического процесса в различных образовательных учреждениях (дополнительного образования детей, организации среднего профессионального образования, высшего образования), а также владеющий широким диапазоном репертуара для оркестра русских народных инструментов.

Начавшись в конце XX столетия европеизация российского художественного образования, активно развивается и в наши дни. На пороге внедрения ФГОС ВО 4-го поколения. Процесс стандартизации образования в области дирижирования оркестром народных инструментов находится в активной фазе своего развития.

**Литература:**

1. FGOSVO. Портал федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования [Электронный ресурс]. — Точка доступа <https://fgosvo.ru/archivegosvpo/index/2?parent=207&edutype=3> (Дата обращения: 09.01.2023 г.).
2. Богданов Ю. Б. «Дневники по памяти (осколки воспоминаний)». — СПб.: Композитор, Санкт-Петербург, 2013. — 196 с. ил.
3. Федеральные Государственные Образовательные Стандарты Высшего Профессионального Образования: законодательно-правовая база проектирования и реализации. — М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, Координационный совет УМО и НМС Высшей школы, 2009. — 100 с.
4. Википедия — электронная энциклопедия [Электронный ресурс]. — Точка доступа: [https://ru.wikipedia.org/wiki/Компетенция#:~: text=Компетенция%20—%20круг%20вопросов%2C%20в, всех%20\(большинства\)%20профессий%20и%20специальностей](https://ru.wikipedia.org/wiki/Компетенция#:~:text=Компетенция%20—%20круг%20вопросов%2C%20в,всех%20(большинства)%20профессий%20и%20специальностей) (Дата обращения: 15.01.2023 г.).
5. Ермолова В. С. Проблемы развития теории компетентного подхода в ведущих странах западной Европы // Человек и образование. 2018. № 4 (57). стр.192–195.
6. Приказ Министерства образования и науки РФ от 29 июня 2015 г. №636 «Об утверждении Порядка проведения государственной итоговой аттестации по образовательным программам высшего образования — программам бакалавриата,

- программам специалитета и программам магистратуры» [Электронный ресурс].— Точка доступа: <https://base.garant.ru/71145690/> (дата обращения: 16.01.2023 г.).
7. Аракелова А. О. «К вопросу об ассистентуре-стажировке» //Вестник Челябинской государственной академии культуры и искусств. 2011 / 3 (27). Стр. 95–101.
  8. Об утверждении Положения о получении послевузовского профессионального образования в форме ассистентуры-стажировки (зарегистрирован Минюстом России № 23618 от 27.03.2012) [Электронный ресурс].— Точка доступа: [https://culture.gov.ru/documents/ob-utverzhdanii-polozheniya-o-poluchenii-poslevuzovskogo-professionalnogo-obrazovaniya-v-forme-assis\\_1133/?sphrase\\_id=698446](https://culture.gov.ru/documents/ob-utverzhdanii-polozheniya-o-poluchenii-poslevuzovskogo-professionalnogo-obrazovaniya-v-forme-assis_1133/?sphrase_id=698446) (Дата обращения: 19.01.2023 г.).
  9. «Об утверждении федеральных государственных требований к структуре основной профессиональной образовательной программы послевузовского профессионального образования для обучающихся в форме ассистентуры-стажировки по творческо-исполнительской специальности »Искусство дирижирования (по видам)» [Электронный ресурс].— Точка доступа: [https://culture.gov.ru/documents/project-document-public-discussions-1403125/?sphrase\\_id=698454](https://culture.gov.ru/documents/project-document-public-discussions-1403125/?sphrase_id=698454) (Дата обращения: 22.01.2023 г.)

## Военно-профессиональная ориентация кадет с помощью интернет-ресурсов

Хрящева Наталья Викторовна, методист

Санкт-Петербургский кадетский военный корпус имени князя Александра Невского

Русские офицеры — гордость и слава нашей армии и, конечно же, России. Во все времена эти люди были на страже интересов собственной страны и всегда, несмотря на постоянные лишения и неудобства, своей грудью защищали ее жителей. Именно поэтому офицер — это даже не профессия, а призвание.

Санкт-Петербургский кадетский военный корпус работает по программе развития «Кадетский военный корпус — корпус успеха. 2021–2025 г.г.». Одно из направлений Программы развития «Социальная активность. Лифт к военной профессии» — создание системы ранней военно-профессиональной ориентации кадет и осознанного выбора воспитанниками военной профессии.

Целью данного направления является развитие целостной системы воспитательной работы и социально-психологического сопровождения кадет, направленной на воспитание гармонично развитой и социально ответственной личности, формирование и повышение военно-профессиональной мотивации кадет, привлечение кадет к участию в социально значимых познавательных, творческих, культурных и благотворительных проектах, волонтерском движении; развитие системы кадетского самоуправления и повышение его роли в управлении образовательным процессом.

Создание условий для персонифицированного образования и развития высоконравственной личности, разделяющей российские традиционные духовные ценности, обладающей актуальными знаниями и умениями, способной реализовать свой потенциал в условиях современного общества, готовой к мирному созиданию и защите Родины.

Профессиональная ориентация — это система мероприятий, направленных на оказание помощи молодёжи в профессиональном самоопределении и трудоустройстве. [1, с. 89]

Профессиональная ориентация включает в себя просвещение — ознакомление выпускников учебных заведений с со-

временными видами трудовой деятельности, социально-экономическими и психофизиологическими особенностями различных профессий, потребностями в квалифицированных кадрах, требованиями, предъявляемыми профессиями к человеку, возможностями профессионально-квалификационного роста и самосовершенствования в процессе трудовой деятельности. Профессиональное просвещение формирует у молодежи мотивированные профессиональные намерения, в основе которых лежит осознание ими социально-экономических потребностей и своих психофизиологических возможностей. [3, с. 102]

Выбор профессии — важный этап в жизни любого выпускника довузовского образовательного учреждения, от которого зависит будущее.

Конечно, кадет не остается один на один со своим выбором — ему помогают психологи, педагоги, родители, товарищи и т.д., кроме того, сеть Интернет предлагает ряд профориентационных ресурсов.

Итак, чем может быть полезен Интернет для тех, кто находится на распутье выбора?

Во-первых, сеть Интернет предлагает ряд ресурсов, направленных на профессиональную ориентацию, где пользователь может познакомиться с секретами выбора профессии.

Во-вторых, в сети Интернет можно познакомиться с миром профессий:

На официальном сайте Министерства обороны Российской Федерации <http://mil.ru/> в разделе «Образование» → «Высшее» представлен перечень высших военно-учебных заведений Министерства обороны Российской Федерации. <http://vuz.mil.ru/Vysshie-uchebnye-zavedeniya>

На странице каждого вуза Минобороны России можно познакомиться с историей вуза. Безусловно, эта информация заинтересует тех, кто планирует выбрать благородную профессию — защищать Родину.

<http://vuz.mil.ru/map> — карта образовательных организаций  
<http://vuz.mil.ru/Perechen-specialnostei> — перечень специальностей с подробным описанием

Одним из основных направлений военно-профессиональной ориентации воспитанников является информирование.

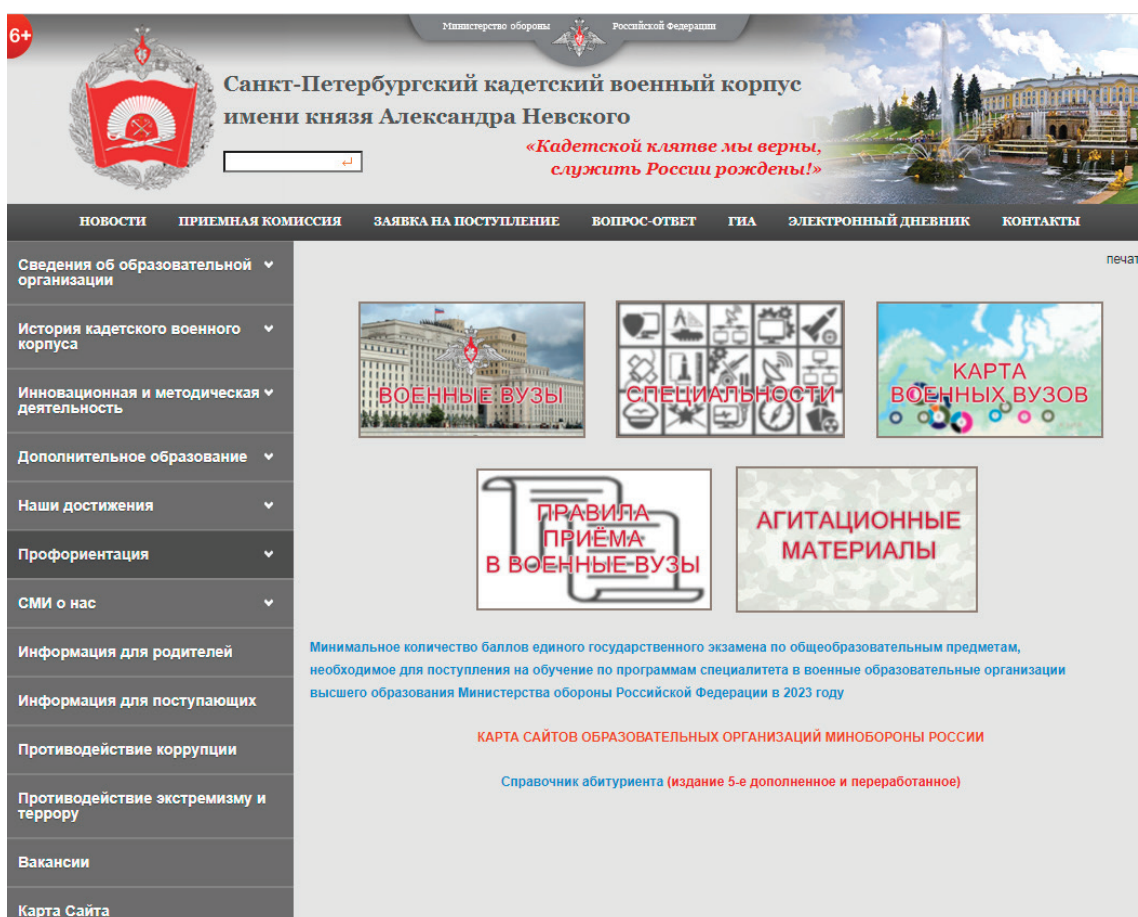
Реализуется данное направление посредством знакомства воспитанников с военными ВУЗами, а также воинскими должностями и званиями. Преследуемая цель — сформировать у них представление о видах деятельности в сфере обороны, пробудить интерес к ним и стремление стать военнослужащим.

Многие кадеты уже имеют выраженные профессиональные интересы и достаточно устойчивый план профессионального пути. Нужна информация. Необходимо показать следующие конкретные шаги кто, что, где, по каким правилам, поэтому

мы предложили нашим выпускникам подборку материалов на сайте Санкт-Петербургского кадетского военного корпуса имени князя Александра Невского ([www.spbkk.org](http://www.spbkk.org)). Исходя из этой идеи, на нашем сайте был создан раздел «Профориентация», где публиковались материалы о:

- встречах с представителями приемных комиссий учебных заведений высшего профессионального образования Санкт-Петербурга, которые побывали в корпусе,
- правилах поступления в данные ВУЗы,
- Днях открытых дверей, которые проводят ВУЗы.

Сегодня актуальна ориентация на военное образование. Так и в нашем разделе на сайте перечислены все военные ВУЗы России, для того чтобы выпускники кадетского военного корпуса могли самоопределиться в профессиональном выборе.



Таким образом, мы считаем, что использование Интернет предоставляет большие возможности для профессионального самоопределения.

Результат успешной пропаганды — сформированное осознанное желание поступить на службу, выбор военной специальности и стремление освоить ее. [2, с. 63]. Информирование дает воспитанникам необходимые сведения о военных вузах России,

требованиях к личностным качествам военнослужащего и особенностях подготовки к службе в Вооруженных Силах. Применение этого направления способно сориентировать кадета касательно выбора военного вуза для поступления. Его основная задача — формирование позитивного отношения к учебе в военном вузе, выраженной мотивации к получению знаний и навыков, необходимых для выбранной воинской профессии.

#### Литература:

1. Военно-профессиональная ориентация воспитанников суворовских училищ «Время выбирать военную профессию: три шага к успеху»/ Борисов Д. Г., Бочкарева А. Г., Григорьев В. В., Ермолов Е. М., Ерохин С. В., Ильин М. В., Ильичев А. И., Лабунов В. П., Макаров И. Б., Моисеенков Д. Ю., Красковский А. В., Коренек А. Н., Коротков Ю. А., Крыжановский А. М., Ку-



- дряшова Л. Н., Приставко А. Е., Рыхлов К. В., Цап В. А., Щербаков С. А., Щербович В. А. — Издательство ФГКОУ СПб СВУ МО РФ, Санкт-Петербург, 2016.
2. Денисов Р. А., Михайлова С. В. Подготовка молодёжи к военной службе. Учебно-методическое пособие — Саров: СГТ, 2010. ISBN978-5-904105-25-9
  3. Лебединцев, В. Б. Разработка образовательной программы: проектирование процесса достижения результата // Народное образование. — 2012. — № 7.

## Поддержание и повышение мотивации студентов к чтению текстов по специальности

Чьонг Тхи Зунг, преподаватель РКИ;  
Нгуен Тхи Хонг Нга, преподаватель РКИ

Вьетнамский государственный технический университет имени Ле Куи Дона (г. Ханой, Вьетнам)

*Успех любого действия обычно зависит от того, насколько мы стремимся достичь своей цели, а также от нашего желания это сделать. Этот психологический процесс называется мотивацией. Как указывает сам термин, мотивация — это «побуждение к действию». Мотивация побуждает или стимулирует действие. Будет недостаточно, если под мотивацией понимается только желание к начальным стадиям действия, то есть пробуждение первоначального интереса и превращение его в решение заняться какой-либо деятельностью. Большое значение имеет также необходимость поддерживать это состояние возбуждения, определять кого-либо для совершения необходимого усилия для совершения действия. В этой статье рекомендуются некоторые способы повышения и поддержания мотивации студентов неязыковых институтов при обучении чтению специальных текстов.*

**Ключевые слова:** мотивация, активность, язык специальности, чтение текстов специальности

### Введение

Мотивация играет первостепенную роль при изучении иностранных языков. Мотивированные учащиеся всегда готовы усердно заниматься для выполнения учебных задач, упорно преодолевать трудности без постоянной поддержки и могут даже поощрять своих одноклассников к участию в учебном процессе. Однако, мотивация не одинаковая у каждого учащегося. Она повышается и понижается в течение учебного года (или даже во время одного занятия в классе). Поэтому, бывает немало студентов, которым в первые дни интересно и внимательно учиться, но постепенно они теряют мотивацию. Следовательно, они не могут достичь намеченного уровня владения языком, отстают от графика и, наконец, сдаются. Мы — учителя, мы, конечно, можем видеть, какой студент мотивирован, а какой — нет. Но не всегда мы можем поддержать и повысить мотивацию у мотивированных, сформировать мотивацию у невнимательных и равнодушных студентов, или передать мотивацию у мотивированных равнодушным студентам.

### Понятия о мотивации

Понятие «мотивация» происходит от латинского слова «*mo-vere*» — двигать. Существует множество различных определений термина «мотивация».

В Философском энциклопедическом словаре (2010), под мотивацией понимается «система внутренних факторов, вызывающих и направляющих ориентированное на достижение цели поведение человека или животного.» А В Кратком психологическом словаре (1998), Л. А. Карпенко и соавторы написали: «Мотивация — побуждения, вызывающие активность организма

и определяющие ее направленность.» [3]. Согласно Г. Г. Зайцеву: «Мотивация — это побуждение к активной деятельности личностей, коллективов, групп, связанное со стремлением удовлетворить определенные потребности». [2] С точки зрения Б. Ю. Сербинского: «Мотивация — это побуждение людей к деятельности». [4]. Уткин Э. А. дает такое определение: «Мотивация — это состояние личности, определяющее степень активности и направленности действий человека в конкретной ситуации» [5]. По мнению Р. К. Гарднера, чтобы быть мотивированным, учащийся должен иметь что-то, чего можно ожидать, цель, связанную с целью или задачей. [1]

На наш взгляд, все определения мотивации, так или иначе, имеют общую характеристику: это активные движущие силы, определяющие поведение человека. С одной стороны — побуждение, навязанное извне, а с другой стороны — самопобуждение учащихся. Мотивация носит динамический характер и может меняться от момента к моменту в зависимости от контекста обучения или задачи. Мотивация занимает важное место в процессе обучения, поэтому долгое время мотивация рассматривалась как показатель успеха или неудачи в выполнении любой сложной учебной задачи. Некоторые исследователи, которые изучали мотивацию студентов к изучению иностранного языка технических вузов, обнаружили, что студенты имеют лишь умеренно положительное отношение к изучению языка. Они часто относят иностранный язык к «второстепенным», «не основным» дисциплинам и поэтому не уделяют ему должного внимания. Это доказывает, что процесс обучения сильно влияет на изменение мотивации студентов. Когда учащиеся теряют мотивацию, им становится трудно учиться.

Практика показывает нам, что студентам нужна атмосфера, в которой их побуждают к учёбе. Они должны быть уверены

в себе, чтобы быть мотивированными для изучения иностранного языка в общем и языка специальности в частности, кроме того, материалы должны быть пересмотрены таким образом, чтобы привлечь их внимание и быть связанными с их собственной жизнью. Студентам также нужен преподаватель, который может разделить их ответственность, понять их потребности и проблемы, который не критикует их перед другими.

Именно поэтому, мы думаем, что при обучении будет недостаточно, если занятие начинается путём, что преподаватель просто просит студентов открыть учебник на нужной странице, прочитать специальный текст и выполнить поставленные упражнения. Это приведёт к отсутствию необходимого результата и бессмысленной потере времени на уроке.

Поддержание и повышение мотивации студентов к чтению текстов специальности производились с учётом процесса работы над текстом и этапов формирования навыков и умений. В данном исследовании мы придерживаемся концепции Е. Н. Солововой, которая выделяет работу над текстом на три этапа: дотекстовый, текстовый и послетекстовый [Соловова, 2002].

Задачами дотекстового этапа являются создание мотивационных условий, развитие уже существующих и формирование новых рецептивных лексических и грамматических навыков для дальнейшей работы с учебным текстовым материалом. На текстовом этапе следует обратить внимание на развитие уже существующих и формирование новых умений чтения у студентов. На третьем этапе приоритет отдаётся проверке уровня понимания прочитанного студентами и реализации коммуникативных личностно-ориентированных заданий в более творческой работе.

### Дотекстовый этап

Любое чтение специального текста начинается со знакомства с заголовком, согласно современной методике, чем лучше организован дотекстовый этап, тем легче студенту читать текст и выше достигаемый им планируемый результат. Перед тем как попросить студентов прочитать текст, преподаватель может попросить их определить тематику текста по заголовку приёмом «мозговой штурм». Он может обратиться к студентам с вопросом: «*Какие ассоциации возникли у вас при чтении заголовка текста?*». Именно на этом этапе у студентов возникает состояние готовности, необходимое для дальнейшего активного восприятия. У них появляется ожидание определённых знаний, предположение о содержании текста, об отношении этих знаний к старым, уже известным (и на иностранном, и на родном языке). Любой заголовок может дать большие возможности для включения новых знаний в те, что у студентов есть, и для предугадывания основного смысла текста. Время проведения этого способа 3–5 минут. Все студенты участвуют в процессе обучения одновременно. Важно, чтобы все студенты не боялись высказывать свои мысли, даже если они кажутся невероятными, фантастичными. Критика и комментирование не допускаются. Все идеи, выкладываемые студентами, преподаватель высоко оценивает и записывает на доске, и студенты должны знать, что каждый из них может и должен внести свой вклад в создание банка идей.

Другим приёмом работы с заголовком, который часто используется для актуализации и повторения словаря, связанного с темой текста, является «**Глоссарий**». Целью проведения этого способа является повышение и поддержание мотивации, актуализация предшествующих знаний и опыта, имеющих отношение к изучаемой теме. Опираясь на знания, полученные на предыдущих уроках и после изучения дисциплины специальности на родном языке, студенты могут угадывать слова/словосочетания, которые связаны с тематикой текста. После прочтения текста преподаватель попросит студентов вернуться к данным словам/словосочетаниям и сравнить.

Даже до чтения текста студентам даётся ряд утверждений, связанных с темой текста, и предлагается отметить те, с которыми они согласны. Целью является максимальная опора на заголовки, фотографии, подпись и надпись к тексту, предшествующие знания и опыт для определения основного содержания текста.

Работа на предтекстовом этапе может сочетать разные режимы работы: индивидуальный, парный, групповой, но главной целью являются постановка задач и цели чтения, актуализация предшествующих знаний и опыта, понятий и словаря текста, а также создание мотивации, активности студентов к чтению. В ходе предтекстовой работы студенты получают возможность продемонстрировать свои знания и задуматься о возможных вариантах решения задачи. Кроме того, использование данных приёмов способствует развитию творческого и аналитического мышления, коммуникативных навыков, умения принимать мнение других. Ещё одним достоинством данных приёмов является отсутствие необходимости предварительной подготовки.

К недостаткам данных приёмов можно отнести невозможность их применения для сложных дискуссионных вопросов. Особенно при применении приёма «мозговой штурм», хотя студенты имеют хорошие идеи, они не могут выразить эти идеи на иностранном языке из-за ограничения словарного запаса. В этом случае преподаватель может принимать все мнения студентов на родном языке и переводить их на изучаемый иностранный язык. Это действие преподавателя, казалось, бессмысленное, поможет студентам запоминать и обогатить словарный запас.

### Тестовый этап

После выполнения предтекстовых упражнений студентам предлагается прочитать текст. Главная задача студентов на этом этапе — это полноценное восприятие содержания прочитанного текста. Чтобы эффективно выполнить поставленную задачу, во время чтения от студентов требуется вдумчиво читать и классифицировать информацию в тексте. Этот приём носит название «**Чтение с пометками**».

Читая текст, студенты делают пометки карандашом на полях значками по следующему алгоритму:

- «i» — Знакомая информация (уже знал);
- «+» — Новая информация;
- «-» — Думал иначе;
- «?» — Не понял, есть вопросы.

Работа может проводиться как индивидуально, так и в парах или группах. Однако при анализе большого текста рекомендуется групповая работа. Приём «чтение с пометками» лучше всего подходит для уроков усвоения новых знаний. Он требует от студента не пассивного чтения, а внимательного, вдумчивого. Если раньше он просто пропускал непонятные моменты в тексте, то данный приём заставляет обратить на них внимание, сконцентрироваться на каждом элементе информации в тексте. После прочтения преподаватель попросит студентов обсудить результаты, которые отмечены на полях.

Заметим, что студентам не надо слишком часто использовать «галочку», то есть пометать каждую строчку, а надо делать пометки по мере необходимости. В процессе чтения студент может обращаться к тексту несколько раз, возможно, добавляя, заменяя или удаляя некоторые значки.

Данный приём не только даёт студентам метод работы с информационным текстом, но и зримо демонстрирует процессы продвижения от незнания к знанию, делает процесс чтения специальных текстов более осмысленным, помогает выделять основные аспекты в изучаемой информации, формирует умение графически представлять результаты работы с текстом. И студентам будет легко отвечать на вопросы: «Что нового вы узнали из текста?»

Хотя на первых занятиях студентам трудно будет анализировать текст, и делать пометки, приём «Чтение с пометками» следует использовать регулярно. Начинать эту работу нужно с небольших по объёму текстов, постепенно увеличивая не только

объём, но и сложность. Таким образом, использование данного приема на уроке является подготовкой студентов к самостоятельной работе с большими сложными специальными текстами в будущем.

Таким образом, приём «Чтение с пометками» можно эффективно использовать при работе с любым информационным текстом. Использование данного приема позволит поддерживать активность и интерес студентов, проявленные ими на дотекстовом этапе работы, их усилия по отслеживанию изменения собственного понимания. Студенты сознательно увязывают новое знание с уже известным, тем самым тренируя умение анализа и синтеза.

### Послетекстовый этап

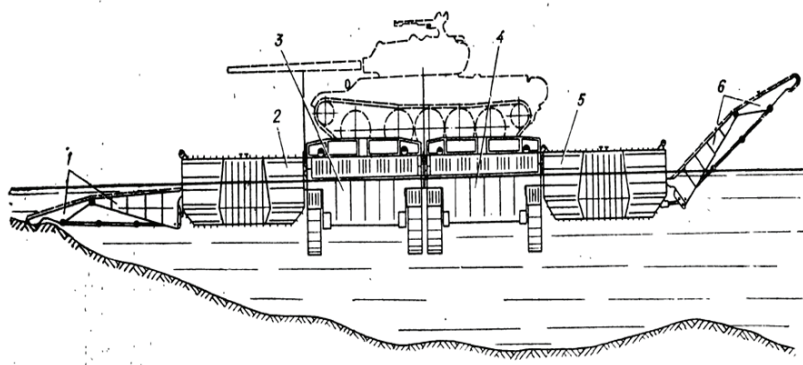
После чтения текстов, преподаватель проверяет уровень понимания содержания текстов курсантов разнообразными заданиями в разных формах: игра, тест, интервью, рассказ по схеме, рассказ по интеллектуальной карте, ... Эти формы проверки помогают оживить атмосферу в классе, и важно в том, что студенты больше не чувствуют, что их проверяют, поэтому они не подвергались стрессу или давлению.

#### Например: Игра: «Какая команда быстрее?»

Преподаватель делит группу на две команды, даёт каждой команде одну интеллектуальную карту, и просит их написать соответствующее ключевое слово/словосочетание возле каждой ветки. Победителем будет команда, которая быстрее и правильнее выполнит карту.



### Конкурс на лучший рассказ по рисункам



Или **онлайн-тесты** на уроке. В основном сейчас студенты предпочитают использовать компьютеры или мобильники для выполнения учебных задач, чем писать на бумаге. Чтобы

повысить активность и мотивацию студентов, преподаватели могут разрабатывать онлайн-тесты и просить их выполнять на уроке.

**Тест №3 - Русский язык специальности**  
ID: 2-ri1329246xd

[Add to my workbooks \(0\)](#)
[Add to Google Classroom](#)
[Add to Microsoft Teams](#)
[Edit](#)
[Remove](#)

**Link to this worksheet:** <https://www.liveworksheets.com/2-ri13292>
[Copy](#)
[Custom link](#)
[Share through Whatsapp](#)

---

**Задание 1. Отметьте правильные высказывания словом "Да", неправильные - словом "Нет"**

№	Утверждения	Да	Нет
1.	ГСП предназначен для уничтожения средних и тяжелых танков, самоходных артиллерийских установок и средних танков с минными трапами при форсировании войсками водных преград.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.	Каждый полуаром имеет в своём составе ведущие машины, ёмкость навесной (лодки) и аппарелей	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.	В корпусе ведущей машины полуарома размещены три отделения: отделение управления, силовое отделение и грузовое отделение.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.	Отделение управления расположено в носовой и средней частях корпуса машины.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.	Съемные решетки устанавливаются над силовым отделением.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**Задание 2: Выберите правильный вариант**

- Различные ВВ обладают:
  - разной чувствительностью к начальным импульсам.
  - разной чувствительностью к удару
  - разной чувствительностью к трению
  - разной чувствительностью к действию открытого пламени
- Чем определяется чувствительность ВВ?
  - Возможностью его практического применения
  - Эффективностью его действия
  - Стабильностью ВВ
  - Все варианты
- Влияние величины воздействия, необходимое для возбуждения взрывного превращения на чувствительность ВВ?
  - Чем меньше по величине воздействие, тем чувствительнее ВВ.
  - Чем больше по величине воздействие, тем чувствительнее ВВ.
  - Не очень влияет
  - Чем меньше по величине воздействие, тем лучше ВВ.
- Напряжения, возникающие во взрывчатом веществе при выстреле, могут привести:
  - к разрыву снаряда в канале ствола орудия
  - к быстрому и сильному сжатию заряда
  - к разрыву орудия
  - к дальнейшему разрыву
- Когда нужно заботиться о чувствительности ВВ к тепловому импульсу?
  - При наполнении боеприпасов заливкой

- В процессе перевозки и использования ВВ
- Во время полета снаряда
- В момент выстрела из артиллерийского орудия

**Заключение**

Одним словом, мотивация занимает важное место в большинстве теорий обучения. Она влияет на то, что студент либо сдастся, либо продвинется вперёд. Именно поэтому поддержание и повышение мотивации учащихся является постоянной задачей каждого педагога. Бывают разные способы и инстру-

менты, которые помогают поддержать и повысить мотивацию студентов, но мы думаем, что самое важное — это создать доброжелательный настрой урока. Для этого каждому преподавателю нужно уделять внимание каждому студенту, нужно хвалить их за каждый новый, пусть даже незначительный, но полученный ими самими результат. Преподаватель должен вести себя корректно, уважать студента и всегда приходить к нему на помощь.

**Литература:**

- Gardner R. C., 1985, Social Psychology in Second Language Learning, Edward Arnold Ltd, London, Great Britain.
- Зайцев, Г. Г., 1998, Управление персоналом [Текст]: учебное пособие /СПб.: Северо-Запад.
- Карпенко Л. А., Петровский А. В., Ярошевский М. Г., 1998, Краткий психологический словарь.— Ростов-на-Дону: «ФЕНИКС».
- Сербиновского Б. Ю., Самыгина С. М., 1999, Управление персоналом [Текст]: учебное пособие / под ред.— М.: Приор.
- Уткин Э. А., 2000, Мотивационный менеджмент [Текст]: учебник/ — М.: ЭКМОС.



## Педагогический потенциал проектной деятельности в формировании социальной компетенции подростков

Шубина Мария Александровна, студент магистратуры  
Мордовский государственный педагогический университет имени М. Е. Евсевьева (г. Саранск)

*Статья посвящена педагогическому потенциалу проектной деятельности в формировании социальной компетенции подростков. Проанализированы характерные черты метода проектов, влияние проектных технологий на обучающихся.*

**Ключевые слова:** метод проектов, проектная деятельность, педагогический процесс, социальная компетентность, учебная деятельность.

## Pedagogical potential of project activities in the formation of social competence of adolescents

Shubina Mariya Aleksandrovna, student master's degree  
Mordovia State Pedagogical University named after M. E. Evseviev (Saransk)

*The article is devoted to the pedagogical potential of project activities in the formation of adolescents' social competence. The characteristic features of the project method, the impact of project technologies on students are analyzed.*

**Keywords:** project method, project activity, pedagogical process, social competence, educational activity.

В настоящее время чрезвычайно актуален разговор о поиске новых педагогических технологий, методов и средств обучения, которые бы соответствовали внедряющимся подходам к отбору содержания образования. Одной из широко известных педагогических технологий, причисляемых к сравнительно новым, является метод проектной деятельности.

Метод проектов привлек внимание русских педагогов еще в начале 20 века. Идеи проектного обучения возникли в России практически параллельно с разработками американских педагогов. Большое значение методу проектов уделял С. Т. Шацкий. По его мнению, индивидуальный подход в обучении заключался в том, что здесь можно «... нащупать для каждого ученика в отдельности наиболее целесообразный для него темп и способ работы».

Метод проектов вносит разнообразие в учебную работу, в развитие интереса к учению, стимулирует учащихся к творческому поиску, самостоятельному исследованию, преобразованиям, способствует воспитанию у учащихся инициативности, коллективизма, развитию умений и навыков планирования и организации труда, распределения сил и средств и т.д.

В российской педагогике методу проектов уделяли и уделяют свое внимание многочисленные исследователи, среди которых Л. Левин, Е. Г. Когаров, Н. Ю. Пахомова, Е. С. Полат, Н. Б. Крылова, В. Д. Симоненко, И. А. Сасова и др., чем объясняется такое разнообразие подходов к определению понятия метода проектов, структуры и этапов непосредственной работы над проектом, а также различных возможностей метода [1].

В педагогическом энциклопедическом словаре метод проектов описывается как система обучения, в которой знания и умения учащиеся приобретают в процессе планирования и выполнения постепенно усложняющихся практических заданий — проектов. Тем не менее, исторический опыт апробации данного метода показывает, что данная педагогическая технология не должна являться доминирующей, но должна быть ор-

ганично вплетена в образовательный процесс наряду с другими методами и технологиями обучения и воспитания.

В педагогике проектная деятельность рассматривается как способ организации педагогического процесса, основанного на взаимодействии, сотрудничестве и сотворчестве педагога и воспитанников в ходе поэтапной практической деятельности по достижению намеченных целей.

В соответствии с указанными определениями и различными описаниями метода проектов выделим его характерные черты:

- сотрудничество и сотворчество всех субъектов педагогического процесса, при ориентации на самостоятельность учеников;
- использование комплекса знаний из различных сфер;
- соответствие поставленных проблем реальным интересам и потребностям воспитанников;
- четкая последовательность этапов реализации проекта и работы над ним;
- творческая направленность, стимулирование самореализации и самоактуализации личности;
- направленность на практический, социально-значимый результат.

Даже при первом ознакомлении с характерными особенностями (активность и самостоятельность учеников, практическая направленность, соответствие тем проектов интересам учащихся) метода проектов становится очевидной его направленность на социализацию личности и, вследствие, развитие социальной компетентности. Это позволяет нам сделать вывод, что метод проектов должен быть более полно использован в педагогической деятельности, направленной на развитие социальной компетентности и получить максимально широкое применение в современной школе.

Как справедливо отмечает С. В. Аласова, «Развитие социальной компетентности школьников может быть эффективным при условии опоры на личный опыт учащихся, что

предполагает обращение к реальной политической, экономической, социальной действительности, ее противоречиям и тенденциям, которое и происходит в работе над проектом». «Необходимо синтезировать личный опыт и научную информацию и на их основе эффективно развивать социальную компетентность школьников»

Таким образом, для результативного внедрения метода проектов в современный образовательный процесс в дальнейшем становится необходимым выявление условий эффективности использования данного метода в деятельности педагогов. Участие в проектной деятельности предполагает наличие у школьников определенного набора качеств, таких, как самостоятельность, инициативность, креативность, способность к целеполаганию [1].

Проектные технологии способствуют:

- мотивации к учебной деятельности, создание ситуации успеха;
- созданию обстановки, вызывающей положительные эмоции;
- организации положительных эмоций в общении;
- организации самоанализа собственной деятельности.

Включение обучающихся в процессе выполнения проекта подразумевает овладение ими следующими проектными умениями и компетенциями:

- исследовательскими: генерировать идеи, выбирать лучшее решение;
- социального взаимодействия: сотрудничать, оказывать и принимать помощь;
- оценочными: оценивать ход и результат своей деятельности и деятельности других;
- информационными: самостоятельно осуществлять поиск нужной информации, выявлять, какой информации или каких умений недостает;
- презентационными: выступать перед аудиторией, отвечать на незапланированные вопросы, использовать различные средства наглядности;
- рефлексивными: адекватно выбирать свою роль в коллективном деле;

Литература:

1. Моисеев, А. М. Проектное управление в образовании: учебно-методический комплекс материалов для подготовки тьюторов / А. М. Моисеев, О. М. Моисеева. — Москва: АCADEMIA АПК и ППРО, 2014. — 124 с. — Текст: непосредственный.
2. Москвин, С. Н. Управление проектами в сфере образования: учебное пособие для вузов / С. Н. Москвин. — Москва: Издательство Юрайт, 2019. — 139 с. — Текст: непосредственный.
3. Полянских, Н. Г. Формирование социальных ориентаций подростков в детских и юношеских объединениях: автореферат диссертации кандидата педагогических наук / Полянских Н. Г.; Московский педагогический государственный университет. — Москва, 2002. — 17 с. — Текст: непосредственный.
4. Стандровская, Е. К. Теоретические основы управления проектами в образовательной организации / Е. К. Стандровская. — Текст: электронный // Научно-методический электронный журнал «Концепт». — 2016. — Т. 2. — С. 181–185. — URL: <http://e-koncept.ru/2016/46047.htm> (дата обращения: 20.05.2023).
5. Стрелкова, А. В. Формирование социальных компетенций старших подростков методом кейсов: диссертация кандидата педагогических наук / Стрелкова Анастасия Владимировна; Московский городской педагогический университет. — Москва, 2016. — 22 с. — Текст: непосредственный.
6. Чечель, И. Д. Проектная деятельность как способ организации семиотического образовательного пространства / И. Д. Чечель, И. Д. Грабарь, Л. И. Монахова: электронный учебник. — Текст: электронный. — URL: <http://bg-prestige.narod.ru/proekt/> (дата обращения 20.11.2022).

— менеджерскими: проектировать процесс, планировать деятельность — время, ресурсы; принимать решения, распределять обязанности при выполнении коллективного проекта.

Сегодня проектирование выделяют в отдельную категорию проектов. Социально значимая деятельность в социально одобряемой ситуации является наиболее перспективным направлением проектирования. Здесь имеются самые богатые возможности для реализации себя как личности. Это объясняется тем, что главными условиями для продуктивной работы над социальными проектами являются следующие умения и навыки школьников [5]:

- видение проблемы, ее значимости и актуальности для себя и для социума;
- нахождение оптимальных способов ее решения, не противоречащих существующим социальным нормам;
- освоение позитивных способов общения и взаимопомощи;
- объективная оценка своего личного вклада в коллективное дело;
- понимание значимости и взаимодополняемости каждого участника проекта;
- осознание значимости реализации проекта, его конечного продукта для социума.

Проектирование помогает решить многие психологические проблемы становления личности ребенка, присвоения правил и норм поведения взрослого полноправного субъекта общества. Через проектную деятельность, социальное проектирование и формируется социальная компетентность школьника. Проектирование следует определять как социальное творчество. Такая деятельность помогает осваивать и усваивать такую составляющую правового государства, как права человека. И если ребенок знает права человека и умеет ими пользоваться, то, значит, он социально компетентен. Проектная деятельность в ходе учебной деятельности формирует в основном предметные знания, умения и навыки; общеучебные умения и навыки; опыт практической предметной деятельности.

## Развитие зрительного восприятия в процессе коррекции оптической дисграфии у младших школьников с общим недоразвитием речи

Щербакова Наталия Федоровна, студент магистратуры  
Оренбургский государственный педагогический университет

**Актуальность.** Нарушения письменной речи являются распространенным расстройством у детей младшего школьного возраста. В настоящее время наука накапливает обширные знания в области дисграфии.

**Степень изученности проблемы исследования.** По данной проблеме трудились такие исследователи как Р.И. Лалаева [3], Р.Е. Левина [4], Е.А. Логинова [5], М.Е. Хватцев [8], А.Н. Корнев [4], Л.Г. Парамонова [6], И.Н. Садовникова [7].

Эти исследования показали, что дисграфия обусловлена недоразвитием высших психических функций, которые ответственны за процесс становления письма как такового.

**Противоречия.** В настоящее время в отечественной логопедии достаточно подробно и широко освещены симптомы, механизмы и структура данного языкового нарушения, разработаны как общие методологические подходы и направления, содержание, так и дифференцированные методы коррекции различных видов дисграфии (И.Н. Ефименкова [1], А.Н. Корнев [4], Р.И. Лалаева [3], Е.А. Логинова [5], И.Н. Садовникова [7] и др.); между тем, особенности логопедической работы, в частности при коррекции пространственно-оптической дисграфии у обучающихся, получающих начальное общее образование, по-прежнему остаются поверхностно раскрываемыми.

**Проблема исследования.** Несмотря на то, что проблеме дисграфии посвящено много исследований и публикаций, единого подхода к пониманию ее причин и типологических проявлений не существует.

На основе теоретического анализа темы данного исследования становится ясно, что недостаточное формирование пространственных представлений может негативно влиять на формирование аутентичной и связной речи и развитие понимания прочитанного, приводя к многочисленным ошибкам у обучающихся в процессе письма.

Этот вопрос открывает перспективы для совершенствования логопедической работы по профилактике и коррекции оптической дисграфии у младших школьников. Коррекционная работа может быть более эффективной, если:

— Организовать целенаправленные задания на развитие логического мышления для продуктивности процесса устранения оптической дисграфии.

— Организовать комплексные коррекционно-развивающие упражнения на формирование зрительно-пространственного восприятия, зрительного анализа и зрительного синтеза.

— Организовать включение дополнительных и развивающих упражнений в структуру общеобразовательного курса.

Анализ литературы логопедической направленности и количественный анализ коррекционно-педагогической практики выявляет диссонанс между потребностью современного общества в образованных людях и неразвитостью системы профи-

лактики и коррекции оптических нарушений письма у обучающихся начальной школы.

Предпосылки письменной речи, а именно формирование функциональной основы письма, завершаются у детей примерно к семи годам, когда по статистике они еще являются обучающимися дошкольной ступени образовательных организаций.

Сокращение количества различных профильных учреждений и организаций, таких как логопедические группы и детские сады компенсирующего вида для детей с нарушениями речи также приводит к невозможности оказания качественной и своевременной коррекционной помощи всем нуждающимся дошкольникам, что имеет негативные последствия в будущем.

От эффективности работы, проводимой в стенах логопедических кабинетов образовательных организаций, от заинтересованности родителей / законных представителей в коррекции речевых нарушений у детей зависит успешность дальнейшего освоения образовательной программы. До недавнего времени не все образовательные учреждения были укомплектованы специалистами коррекционного звена, такими как педагог-психолог, учитель-дефектолог, учитель-логопед, что также оказывало негативное влияние на качество получаемого образования.

И учителям-предметникам, и учителям-логопедам, и родителям / законным представителям необходимо комплексно заниматься вопросами правильного письма. Всестороннее развитие речи обучающихся (устной и письменной) является приоритетной задачей как учителей-логопедов, так и учителей начального звена общеобразовательных школ и реализуется как на логопедических занятиях, так и на уроках русского языка / родного русского языка и уроках литературного чтения.

Изучение степени развития зрительного восприятия обучающихся в процессе эксперимента показало, что наиболее часто ошибки допускались при написании слогов, содержащих один и тот же согласный звук как в мягком, так и в твердом звучании. При списывании обучающимися были допущены графические ошибки: происходили изменения количества элементов в буквах (и, ш, м, л, п, т и т.д.), видоизменение букв по пространственному расположению («отзеркаливание»). Здесь стоит отметить, что почти у каждого испытуемого в процессе списывания наблюдались исправления, помарки, у большинства обучающихся буквы имели отличия в размерах, не соответствовали каллиграфической норме.

После проведения учителем-логопедом целенаправленной работы по развитию зрительного восприятия в процессе коррекции оптической дисграфии у младших школьников с общим недоразвитием речи, был проведен мониторинг письменных работ обучающихся на динамику допущения дисграфических ошибок.

В процессе письма «под диктовку», обучающиеся экспериментальной группы не допустили ошибок при обозначении заглавных и строчных букв, при записи имени собственного — Миша, в слове «мышы» орфографическую ошибку допустил один обучающийся, написав «мышы», остальные обучающиеся с заданием справились успешно, не допустив тем самым видоизменения букв путем приписывания лишних элементов.

Проводимая коррекционная работа в экспериментальной группе обучающихся осуществлялась посредством методики логопедической работы Е. В. Мазановой, применяемой для преодоления оптической дисграфии. Выбор данной методики осуществлен с учетом особенностей речевых нарушений и на основе качественной диагностики состояния высших психических функций у обучающихся. Нарушение мелкой моторики, графических навыков, пространственного восприятия, связано с недостаточностью межполушарного взаимодействия, что в свою очередь негативно влияет на письменную речь, проявляясь на письме в виде оптических ошибок. В этой связи

было уместно направить логопедическую работу по коррекции оптико-пространственной дисграфии на развитие мелкой моторики и оптико-пространственного гнозиса в первую очередь, а также проводить коррекционную работу по развитию памяти, логического мышления, объема и концентрации внимания.

По результатам комплексной коррекционной работы учителя-логопеда и учителя-предметника у обучающихся экспериментальной группы наблюдается незначительная положительная динамика. Цель оправдала средства — ожидаемый результат наступил в силу правильного целеполагания и конкретности поставленных задач.

На основании эксперимента можно предположить, что количественное увеличение коррекционно-развивающих занятий с учителем-логопедом и включение элементов коррекционной работы на уроках обучения грамоте и письму даст качественный отклик для полного преодоления оптической дисграфии у обучающихся начальной школы

#### Литература:

1. Ефименкова Л. Н. Коррекция устной и письменной речи / Л. Н. Ефименкова. — М.: Просвещение, 2017. — 224с.
2. Корнев А. Н. Нарушения чтения и письма у детей / А. Н. Корнев. — С — Пб.: Питер, 2016. — 262с.
3. Лалаева Р. И. Особенности симультанного анализа и синтеза у школьников с тяжелыми нарушениями речи / Р. И. Лалаева. — Дефектология, 2016. — 262с.
4. Левина Р. Е. Недостатки чтения и письма у детей / Р. Е. Левина. — М.: Просвещение, 2018. — 299с.
5. Логинова Е. А. Нарушения письма. Особенности их проявления и коррекции у младших школьников с задержкой психического развития: Учебное пособие / Под ред. Л. С. Волковой. — СПб.: «ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2016. — 243с.
6. Парамонова Л. Г. Логопедия в таблицах и схемах / Л. Г. Парамонова: Учебное пособие для студентов дефектологических факультетов педагогических вузов по курсу «Логопедия», 2015. — 216 с.
7. Садовникова И. Н. Нарушение письменной речи и их преодоление у школьников / И. Н. Садовникова. — М.: Просвещение, 2017. — 255с.
8. Хватцев М. А. Логопедия / М. Е. Хватцев. — Питер., 2017. — 211с.

## Ценностно-целевые ориентиры формирования культуры педагогического взаимодействия у современного руководителя образовательной организации

Яшкина Ксения Николаевна, студент;

Кондрашова Наталья Владимировна, кандидат педагогических наук, доцент  
Мордовский государственный педагогический университет имени М. Е. Евсевьева (г. Саранск)

*В статье представлены сущность и основные ценностно-целевые ориентиры формирования культуры педагогического взаимодействия у современного руководителя образовательной организации. На основе анализа современных достижений теории и практики авторами представлена программа «Культура педагогического взаимодействия современного руководителя образовательной организации», которая предусматривает освоение слушателями следующих модулей: первый теоретический модуль «Основы культуры педагогического взаимодействия руководителя образовательной организации», второй практический модуль «Совершенствование культуры педагогического взаимодействия у руководителей посредством современных технологий».*

**Ключевые слова:** педагогическая технология, культура педагогического взаимодействия, руководитель, образовательная организация.

**К**ультура педагогического взаимодействия руководителя образовательной организации это один из важных компо-

нентов профессионально-педагогической культуры современного управленца, включающий духовные, умственные и твор-



ческие возможности, деловые и личностные черты и качества личности, позволяющих ему эффективно и результативно выстраивать деловые, партнерские, конструктивные и иные отношения с учетом специфики своей профессиональной деятельности [1–10].

Культура педагогического взаимодействия как часть личной культуры в наибольшей степени отражает ценностно-целевые ориентиры и потребности современного образования, которые касаются способов управленческой и творческой педагогической деятельности, обеспечивающее решение тактических и ближайших задач. Необходимо особо отметить, что взаимодействие в современных социокультурных условиях по содержанию становится интегрированным, а традиционные формы взаимодействия дополняются инновационными, интерактивными и дистанционными и пр. Педагогическое взаимодействие рассматривается многопланово. Приведем несколько примеров с учетом заваленной темы: важное средство и способ успешного решения профессиональных задач и достижения результатов в соответствии с поставленными задачами; связь субъектов образования или сотрудников образовательной организации, содействующая их количественно-качественным изменениям и, которая детерминирована или опосредована образовательной ситуацией, социально-психологическими или социально-педагогическими процессами; сложный процесс, включающий комплекс взаимозависимых воспитательных, дидактических и социально-педагогических взаимодействий, обусловленный спецификой образовательной или управленческой деятельности; согласованная деятельность двух субъектов как участников образовательных отношений по достижению совместных целей и результатов; контакты руководителя с коллегами, подчиненными, родителями или ребенком (преднамеренные или непреднамеренные, прямые или косвенные, длительные или временные), включающие два основных и взаимообусловленных компонента — педагогическое воздействие и ответная реакция, выраженная в активном восприятии, эмоциональном переживании, поступках и пр.; личностный контакт нескольких субъектов (частный или публичный, длительный или кратковременный, вербальный или невербальный), приводящий к взаимным изменениям их поведения, деятельности, отношений или установок и т.д. [1–10].

Педагогическое взаимодействие присутствует во многих видах профессиональной деятельности и играет важную роль в общении, деловых и партнерских отношениях, решении профессиональных задач, а также обеспечивает качество работы образовательной организации и имеет свои особенности в работе руководителей.

О сформированности культуры педагогического взаимодействия у руководителя можно судить по следующим критериям:

1. Сформированность основных структурных компонентов культуры педагогического взаимодействия: когнитивный (наличие знаний у руководителя о современных методах организации и управлении образовательной организацией или коллективом, лучших практиках осуществления педагогического взаимодействия, понимание изменчивости образования с учетом независимых и индивидуальных причин, ши-

рокий кругозор и компетентность руководителя по вопросам этики взаимоотношений и норм поведения в различных ситуациях и пр.); ценностно-смысловой или аксиологический (целевые установки на гуманистические ценности и нормы сотрудничества при проектировании и реализации взаимодействия с различными участниками образовательных отношений и пр.; понимание ценности совместной деятельности и своей ответственности при реализации разных форм взаимодействия; наличие у руководителя образовательной организации ценностных ориентиров, направленных на профессиональное развитие и саморазвитие и пр.); эмоционально-волевой (способность понимать переживания других, умение искренне проявлять сорадость или сопереживание в процессе межличностных отношений, способность к самообладанию, желание и готовность выражать солидарность и согласие и пр.); оценочно-рефлексивный (способность к самонаблюдению и оценке качества взаимодействия; умение проявлять гибкость в принятии решений с учетом конкретной ситуации и состояния участников взаимодействия и пр.); потребностно-мотивационный (потребность во взаимно доброжелательных, открытых и конструктивных действиях по отношению к участникам взаимодействия, в конструктивном разрешении противоречий, положительная установка для взаимодействующих сторон на совместную работу и пр.); прагматический (стремление руководителя помогать участникам взаимодействия, совершенствовать их интеллектуально-познавательные умения, профессиональные компетенции, саморазвитие и поддержание хорошей психологической атмосферы в коллективе и пр.); операционально — деятельностный или технологический компонент включает комплекс взаимосвязанных показателей. Остановимся на них более подробно: готовность осуществлять взаимодействие с разными участниками в системах «личность — личность», «руководитель — коллектив» и пр.; способность успешно использовать наглядно-информационные формы педагогического взаимодействия (сбор, обработку и использование данных об участниках образовательных отношений, своих подчиненных и пр.), мониторить качество работы и проблемы в профессиональной деятельности своих подчиненных и пр.; способность успешно использовать досуговые формы организации взаимодействия, которые нацелены на установление теплых, доверительных и иногда и неформальных отношений, важных для налаживания социально-педагогического партнерства, сотрудничества и пр.; способность успешно использовать нетрадиционные формы взаимодействия, построенные по принципу диалога и партнерства, усиления межличностного взаимодействия и привлечение их внимание к важным проблемам образовательной организации; готовность и умение использовать разные типы взаимодействия (поддерживающее, компромиссное, однонаправленное содействие, сотрудничество, деловое, а также взаимодействие на уровне личных отношений и в форме неформального диалога); способность осуществлять конструктивное взаимодействие, позволяющее создавать благоприятный психологический климат среди подчиненных, поддерживать активность, интерес и желание участвовать всех субъектов взаимодействия в определенной деятельности, достигать поставленных целей,

обеспечивать удовлетворенность участвующих сторон процессом и результатами совместной деятельности, удерживать оптимальное соотношение приложенных усилий и полученных результатов и пр. [4–8; 10].

Важное и безусловно во многом определяющие результаты и процесс педагогического взаимодействия играют качества руководителя:

— деловые качества (инициативность и способность быстро и гибко применять свои знания и опыт в решении управленческих задач; способность видеть положительные стороны и недостатки в деятельности сотрудников; способность находить каждому работнику наилучшее применение; способность устанавливать справедливую меру воздействия; умение доводить дело до конца и требовать этого от других; чувство ответственности и пр.).

— личностные социально-значимые качества (гуманизм как уважительное отношение к каждому субъекту взаимодействия, ориентация на его личное достоинство, вера в его способность к совершенствованию; патриотизм; справедливость; великодушие, оптимизм, доброжелательность при взаимодействии с людьми; готовность понимать индивидуальные особенности участников взаимодействия и выстраивать линию поведения с их учетом; способность замечать и отмечать положительное в работе субъектов взаимодействия и пр.).

Огромное влияние на выбор стратегии и типа взаимодействия влияет этика руководителя, которую с учетом заявленной темы следует рассматривать как: этику отношений руководителя к своему труду и процессу педагогического взаимодействия (понимание специфики своей профессии и сущности педагогического взаимодействия; способность осознавать и нести ответственность за свои слова, действия и их последствия; умение проявлять гибкость собственного мышления при взаимодействии и пр.); этику отношений в педагогическом и научном сообществе в системах «руководитель-коллега», «руководитель-подчиненный» и пр. (интерес и уважение к участникам педагогического взаимодействия; осознание правомерности плюрализма мнений при взаимодействии; способность слушать и слышать участников взаимодействия; умение сочетать монолог и диалог при взаимодействии; открытость новому и толерантность к иным точкам зрения; стремление и умение при взаимодействии адекватно интерпретировать полученную информацию; готовность к преодолению препятствий при взаимодействии); этика служебных отношений в коллективе (приоритет использования норм делового общения и служебной этики с учетом специфики своей деятельности; терпимость к недостаткам, вредным привычкам участников взаимодействия, к раздражающим и иным взглядам или убеждениям; стремление к взаимопониманию и желание понять других; способность к сочувствию и сопереживанию; готовность соблюдать базовые принципы и нормы руководства коллективом (вежливость, приветливость, предупредительность, тактичность, корректность, справедливость и пр.) [2–3; 8–10].

Управленческая культура и педагогическая техника руководителя во многом определяют эффективность и результаты взаимодействия, поскольку включает базовые для такого рода деятельности компетенции: умение управлять собой и обла-

дать социально-перцептивными способностями (способность к наблюдательности, избирательность восприятия, сензитивность и пр.) и управлять своими эмоциями или настроением, использовать выразительность мимики и жестов; умение организовать работу в команде и делегировать полномочия; умение управлять другими при организации определенной деятельности; умение взаимодействовать, подавать информацию и пр.; речевое мастерство и умение выбрать стилистически уместный вариант, (выразительно и доходчиво изложить мысль, грамматическая правильность речи, логика изложения, лексическое богатство, владение техникой речи и разнообразными элементами невербального общения и пр.); аккуратность, умение одеваться к случаю и пр.); умение руководствоваться нормами, принятыми в обществе, педагогической среде и в конкретном образовательном учреждении и пр.; готовность применять разнообразные и эффективные демократические методы принятия управленческих решений в условиях дефицита времени; готовность применять конструктивные и разнообразные способы разрешения конфликтов; умение слушать и слышать собеседника, корректно и грамотно задавать вопросы; адекватно передавать свое отношение по поводу чего-либо и пр. [2–3; 8–10].

В целях повышения уровня культуры педагогического взаимодействия среди руководителей образовательных учреждений можно использовать дополнительную образовательную программу «Культура педагогического взаимодействия руководителя образовательной организации», которая рассчитана на 72 часа.

В процессе реализации программы предусмотрено освоение слушателями двух модулей. Первый модуль «Основы культуры педагогического взаимодействия руководителя образовательной организации» содержит теоретический материал по следующим темам («Педагогика взаимодействия: актуальные вопросы и современные подходы к вопросам педагогического взаимодействия», «Культура педагогического взаимодействия руководителя как важная часть культуры личности»; «Особенности проявления культуры педагогического взаимодействия руководителя образовательной организации в основных видах его деятельности»; «Основные структурные компоненты культуры личности современного руководителя образовательной организации».

Второй модуль «Совершенствование культуры педагогического взаимодействия посредством современных технологий» предполагает проведение следующих практических занятий: «Совершенствование у руководителя образовательной организации навыков осуществления прямого и косвенного взаимодействия»; «Совершенствование у руководителя образовательной организации навыков делового взаимодействия»; «Совершенствование у руководителя образовательной организации навыков взаимодействия на уровне личных отношений и в форме неформального диалога»; «Совершенствование навыков использования наглядно-информационных форм педагогического взаимодействия»; «Совершенствование у руководителя образовательной организации навыков использования досуговых и нетрадиционных форм педагогического взаимодействия»; «Совершенствование у руководителя навыков использования удаленных форм педагогического взаимодействия» и пр.

Для создания условий и возможностей совершенствования культуры педагогического взаимодействия среди руководителей образовательных организаций в программу включены разнообразные мероприятия, имитирующие отдельные аспекты профессиональной деятельности и педагогического взаимодействия слушателей с применением современных образовательных технологий, таких как деловая игра, педагогическая мастерская, анализ инцидентов, баскет-метод, видеоуроки, тренинги и пр.

Итак, культура педагогического взаимодействия является основой успешной профессиональной деятельности совре-

менных руководителей образовательных организаций, важным слагаемым общей культуры личности каждого из них и показателем их профессионализма. В качестве ключевых ценностно-целевых ориентиров ее формирования следует выделить: сформированность когнитивного, ценностно-смыслового, эмоционально-волевого, оценочно-рефлексивного, потребностно-мотивационного, праксиологического и операционально-деятельностного компонентов культуры педагогического взаимодействия; владение педагогической техникой и этикой руководителя; сформированность управленческой культуры, наличие деловых и личностных качеств пр.

#### Литература:

1. Гущина, Л. И. Диагностика проблем педагогического взаимодействия в современной школе / Л. И. Гущина. — Текст: электронный // Известия РГПУ имени А. И. Герцена. — 2007. — № 32. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/diagnostika-problem-pedagogicheskogo-vzaimodeystviya-v-sovremennoy-shkole> (дата обращения: 18.01.2023).
2. Домикова, А. И. Стиль руководства образовательной организации / А. И. Домикова. — Текст: непосредственный // Актуальные исследования. — 2020. — № 7 (10). — С. 65–68.
3. Жулева, М. И. Деловая педагогическая коммуникация в образовательном пространстве / М. И. Жулева. — Текст: непосредственный // Язык. Культура. личность: материалы Всероссийской с международным участием научной конференции молодых ученых, Самара, 16 декабря 2021 года. — Самара: ООО «Научно-технический центр», 2022. — С. 256–264.
4. Исаев И. Ф. Профессионально-педагогическая культура преподавателя: учебное пособие для студентов высших учебных заведений / И. Ф. Исаев. — Москва: Издательский центр «Академия», 2012. — 208 с. — Текст: непосредственный.
5. Кондрашова Н. В. Современные подходы к формированию культуры педагогического взаимодействия у педагога дошкольного и начального образования в условиях постиндустриального общества / Н. В. Кондрашова, Г. А. Шулутина // Гуманитарные науки и образование. — 2020. — № 2 (42). — С. 54–61. — Текст: непосредственный.
6. Кондрашова, Н. В. Ценностно-целевые ориентиры подготовки педагогов дошкольного и начального образования к взаимодействию с детьми младшего возраста и их родителями / Н. В. Кондрашова // Гуманитарные науки и образование. — 2020. — № 4. — С. 43–49. — Текст: непосредственный.
7. Панфилова, А. П. Взаимодействие участников образовательного процесса: учебник и практикум для вузов / А. П. Панфилова, А. В. Долматов; под редакцией А. П. Панфиловой. — Москва: Издательство Юрайт, 2022. — 487 с. Текст: электронный // Образовательная платформа Юрайт [сайт]. — URL: <https://urait.ru/bcode/488992> (дата обращения: 18.01.2023).
8. Рублева, Ю. Ю. Сущность педагогического взаимодействия как фактора развития всех участников воспитательно-образовательного процесса / Ю. Ю. Рублева. — Текст: электронный // Интернет-журнал «Мир науки». — 2016. — № 3. — Том 4. — URL: <http://mir-nauki.com/PDF/43PDMN316.pdf> (дата обращения: 18.01.2023).
9. Скляр, Н. А. Профессиональная этика в психолого-педагогической деятельности: учебное пособие / Н. А. Скляр, Е. А. Васильева. — Великие Луки: ВЛГАФК, 2020. — 292 с. — Текст: электронный // Лань: электронно-библиотечная система. — URL: <https://e.lanbook.com/book/151136> (дата обращения: 18.01.2023).
10. Чекушкина, Е. Н. Профессиональная этика: учебно-методическое пособие / Е. Н. Чекушкина. — Саранск: МГПИ имени М. Е. Евсевьева, 2020. — 133 с. — Текст: электронный // Лань: электронно-библиотечная система. — URL: <https://e.lanbook.com/book/163528> (дата обращения: 18.01.2023).

# Молодой ученый

Международный научный журнал  
№ 4 (451) / 2023

Выпускающий редактор Г. А. Кайнова  
Ответственные редакторы Е. И. Осянина, О. А. Шульга, З. А. Огурцова  
Художник Е. А. Шишков  
Подготовка оригинал-макета П. Я. Бурьянов, М. В. Голубцов, О. В. Майер

За достоверность сведений, изложенных в статьях, ответственность несут авторы.  
Мнение редакции может не совпадать с мнением авторов материалов.  
При перепечатке ссылка на журнал обязательна.  
Материалы публикуются в авторской редакции.

Журнал размещается и индексируется на портале eLIBRARY.RU, на момент выхода номера в свет журнал не входит в РИНЦ.

Свидетельство о регистрации СМИ ПИ № ФС77-38059 от 11 ноября 2009 г., выдано Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций (Роскомнадзор).

ISSN-L 2072-0297

ISSN 2077-8295 (Online)

Учредитель и издатель: ООО «Издательство Молодой ученый». 420029, г. Казань, ул. Академика Кирпичникова, д. 25.

Номер подписан в печать 08.02.2023. Дата выхода в свет: 15.02.2023.

Формат 60×90/8. Тираж 500 экз. Цена свободная.

Почтовый адрес редакции: 420140, г. Казань, ул. Юлиуса Фучика, д. 94А, а/я 121.

Фактический адрес редакции: 420029, г. Казань, ул. Академика Кирпичникова, д. 25.

E-mail: [info@moluch.ru](mailto:info@moluch.ru); <https://moluch.ru/>

Отпечатано в типографии издательства «Молодой ученый», г. Казань, ул. Академика Кирпичникова, д. 25.