



БОЛЬШАЯ КОНФЕРЕНЦИЯ МГПУ

Сборник тезисов

Том 2. Комплексная система
оценивания образовательных
результатов

Москва 2023



**Департамент образования и науки города Москвы
Государственное автономное образовательное учреждение
высшего образования города Москвы
«Московский городской педагогический университет»**

Большая конференция МГПУ

СБОРНИК ТЕЗИСОВ

ТОМ 2

**КОМПЛЕКСНАЯ СИСТЕМА ОЦЕНИВАНИЯ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ**

**Москва
2023**

ББК 74.4

УДК 001+101+159.9+37+316+801+330.1+339.1+573+501+910

Б 79

Рекомендовано к печати
Научно-методическим советом ГАОУ ВО МГПУ

Ответственный редактор:

Р.Г. Резаков,

начальник управления научных исследований
и разработок, доктор пед. наук, профессор

Рецензенты:

Воропаев Михаил Владимирович – профессор департамента
педагогики, доктор педагогических наук, профессор;

Сорокин Андрей Александрович – заведующий кафедрой
методики и методики преподавания истории, обществознания
и права, кандидат педагогических наук, доцент.

Б 79 **Большая конференция МГПУ:** сборник тезисов. В 3 т. Т. 2.
Комплексная система оценивания образовательных результатов // От-
ветственный редактор: Р.Г. Резаков. Составители: Т.С. Алференкова,
Е.В. Страннова. – М.: ПАРАДИГМА, 2023. – 414 с.

ISBN 978-5-4214-0149-0

В сборник включены тезисы выступлений участников Большой
конференции МГПУ, проходившей в ГАОУ ВО МГПУ в период
с 28 по 30 июня 2023 года. Материалы сборника издаются в авторской
редакции. Видеозаписи докладов Большой конференции МГПУ
доступны по QR-коду или ссылке <http://bigconf.mgpu.ru/>



ISBN 978-5-4214-0149-0

© МГПУ, 2023
© Издательство Парадигма, 2023

СОДЕРЖАНИЕ

Большой пленар

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ И ОЦЕНИВАНИЕ

Алексейчева Е.Ю. Хорошая и/или топовая школа: взгляды участников образовательного процесса 12

Бутко Г.А. Всероссийская олимпиада студентов «Я-профессионал»: инструменты оценки профессиональных компетенций 16

Мини-пленар

СИСТЕМА ОЦЕНИВАНИЯ

Айгунова О.А., Рожко Е.И. Оценка профессиональных компетенций студентов непедагогических направлений подготовки 20

Ступницкая М.А., Алексеева С.И. Образовательный потенциал критериального оценивания самостоятельной работы студентов 24

Чозгиян О.П. Развитие осознанности принятия профессиональной позиции у будущих учителей (уровень – СПО) 28

Мини-пленар

ИСТОРИЯ

Закиров О.А. Формирование гражданской грамотности в процессе изучения региональной истории периода Великой Отечественной войны 32

Кириллов В.В. Обновление содержательного компонента понятийного аппарата в современном историческом образовании 36

Секция

КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ПОДХОДЫ

К ПОДГОТОВКЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КАДРОВ ДЛЯ СОВРЕМЕННОЙ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ

Арапова П.И. Формирование субъектной позиции студентов педагогического вуза в процессе обучения 41

Афанасьев В.В., Афанасьев И.В., Павленко А.А. Моделирование процессов в области гуманитарных наук: методологические установки и сущностный анализ 45

<i>Нехорошева Е.В., Касаткина Д.А., Миронова А.В.</i> Содействие психологическому благополучию студентов в зарубежных университетах	47
<i>Кондратьев В.М.</i> Основания разработки концепции образования человека	51
<i>Лоскутникова М.Б., Гребениников Ю.Ю.</i> Русская классическая литература как фактор национальной безопасности в воспитании обучающихся	55
<i>Саликова Э.М.В., Яблокова Н.Б., Никитина Т.А.</i> Принципы формирования независимого экспертного сообщества для участия в оценочных процедурах	59
<i>Собянина В.А.</i> Введение новых специальностей ВАК по языкоznанию: время принятия решений	62
<i>Филиппова Л.С.</i> Практическая подготовка как средство интеграции в профессию будущих педагогов-художников	66
<i>Хабибова А.С.</i> Комплексная подготовка специалистов в области коммуникативного дизайна с учетом различных аспектов преподавания мультимедийной графики	69
<i>Хижняк Е.А.</i> Особенности обучения студентов-прикладников макетированию и моделированию	72
Секция	
ОСОБЕННОСТИ СИСТЕМЫ ОЦЕНИВАНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ДОСТИЖЕНИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ	
<i>Айгунова О.А., Гукасова М.П., Никитина Т.А.</i> Видеозанятие как инструмент оценки профессиональных педагогических компетенций студентов	76
<i>Беляев А.Г.</i> Интеграция демонстрационных экзаменов в систему оценки подготовки выпускников	79
<i>Боровская Е.Р.</i> Работа со словом на занятиях филологической направленности	82
<i>Григорьева Е.И., Сахарова М.В.</i> Проектные технологии как эффективный способ реализации индивидуальной траектории обучения	86
<i>Казанцева А.А., Абдулмаянова И.Р.</i> Профессиональная составляющая содержания интегрированных модульных экзаменов (направление подготовки: Педагогическое образование, профиль: Иностранный язык)	90

<i>Киселева О.И., Грибкова Г.И., Левина И.Д., Медведь Э.И., Панова Н.Г.</i> Специфика кадрового обеспечения приоритетных направлений в развитии социально-культурной сферы мегаполиса	93
<i>Козлова С.Ю., Стрижак А.П., Бутурлина С.А.</i> Формирование и оценка сформированности компетенций обучающихся вуза и основные проблемы их диагностирования	97
<i>Семёнова М.А.</i> Система выявления, поддержки и развития талантов детей и молодежи в области изобразительного искусства	101
<i>Суйская В.С., Тульцева А.Э.</i> Компетентностная модель выпускника направления «Педагогическое образование» как отражение запросов современной российской школы	105
Секция	
СОВРЕМЕННАЯ МОДЕЛЬ ПОДГОТОВКИ ПСИХОЛОГА: ОТ СТУДЕНТА ДО СПЕЦИАЛИСТА	
<i>Комарова О.Н., Рассказова А.Л.</i> Предикторы психологического благополучия субъектов образовательной среды	110
<i>Кравцов Л.Г.</i> Роль «универсальной педагогической компетенции» в становлении способности субъектного управления собственной обучаемостью в контексте получения СОО и СПО	114
<i>Романова Е.С., Абушкин Б.М.</i> Психологическая работа со школьниками по формированию компетенций личностного самоутверждения	117
<i>Толстикова С.Н.</i> Слагаемые имиджа как фактора успешности профессиональной деятельности молодого специалиста	121
<i>Фирер Т.В.</i> Исследование эффективности социально-психологического тренинга в развитии навыков самопрезентации, самоорганизации и стрессоустойчивости у студентов, обучающихся по программам среднего профессионального образования	128
Секция	
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ЖИЗНИ ЧЕЛОВЕКА В СОВРЕМЕННОМ ОБЩЕСТВЕ	
<i>Бершедова Л.И., Морозова Т.Ю.</i> Психологические эффекты копинг-поведения юношей в ситуации самоопределения	132
<i>Клепцова Е.Ю.</i> Деструктивный позитив как абыузивная практика межличностных отношений	136

Коган Б.М. Биологические основы зависимого поведения	141
Ларионова Л.И., Кочемирова Н.Ф. Особенности субъективного благополучия современных студентов	144
Матасова И.Л. Динамика жизненных смыслов женщины: от юношества до зрелости	148
Овчаренко Л.Ю. Психологическая помощь молодым людям в период неопределенности	152
Размахова С.Ю., Рusanova С.Н. Самооценка здорового поведения	156
Сороковых Г.В., Старицына С.Г., Морозова В.И. Непонимание между родителем и педагогом: что из этого следует?	159
Секция	
ПЕДАГОГИКА СТАРШЕГО ВОЗРАСТА	
Большакова О.И., Чубанова Г.Р., Борисовец Д.Р. Обучение людей третьего возраста знаниям по основам безопасности как социально-гуманитарная практика взаимодействия в системе «вуз-город»	164
Караваева В.Г., Толмачева Т.А., Абдульмянова Д.Р., Бусыгина М.В. Лингводидактика третьего возраста: к долголетию через языки	168
Стрельцова Г.В. Стратегии чтения и методика преподавания при изучении зарубежной литературы в «Серебряном университете»	176
Чуприна О.Г., Афанасьева О.В., Баранова К.М., Вишневецкая Н.В. Обучение и коммуникация – новое качество жизни 60+ в мегаполисе (городская программа «Московское долголетие»)	179
Секция	
КАРЬЕРНЫЕ ТРАЕКТОРИИ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ ПЕДАГОГОВ	
Комиссаров К.В. Курсы повышения квалификации предметной направленности для учителей школ в рамках дополнительного образования – сложные аспекты грамматики английского языка: синонимия и омонимия	183
Конобеева Т.А. Организация сетевого обучения в рамках реализации проекта «Новый педагогический класс в московской школе»	186

Шалашова М.М., Шевелёва Н.Н. Особенности изменений системы непрерывного образования в условиях цифровой образовательной среды 190

Секция

СОВРЕМЕННЫЕ СПЕЦИАЛЬНЫЕ УСЛОВИЯ ДЛЯ ЛИЦ С РАЗНЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ В ИНКЛЮЗИВНОМ ПРОСТРАНСТВЕ МЕГАПОЛИСА

Бутко С.С. Подходы к определению образовательных потребностей школьников с ограниченными возможностями здоровья 195

Гусейнова А.А. Специфика организации образовательного пространства для обучающихся с нарушениями опорно-двигательного аппарата 198

Екжанова Е.А. Кадры для системы специального и инклюзивного образования 202

Зоидзе Э.А. Прикнижная аннотация к изданиям инклюзивной тематики 206

Мануйлова В.В. Проектирование и реализация системы условий для инклюзивного среднего профессионального образования 209

Новикова Д.Э. Ретроспективный анализ становления системы ранней помощи за рубежом 213

Парамонова Г.В. Специальные условия сенсорного развития дошкольников с двигательными нарушениями 217

Ушакова Е.В. Психолого-педагогическое сопровождение обучающихся с различными образовательными потребностями в условиях единого образовательного пространства вуза: стратегии, ресурсы, риски 221

Яковлева И.М., Титова О.В. Адаптация детей с ограниченными возможностями здоровья к образовательным организациям разного уровня 225

Секция

ОПЫТ РАЗРАБОТКИ УЧЕБНИКОВ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ (ЛИНГВИСТИКА)

Беляева М.В. Актуальные вопросы дисциплины «Прикладная лексикология» с позиций креативной лингвистики 229

Вишневецкая Н.В., Идилова И.С. Проектирование учебных пособий по иностранному языку как современная реалия 231

Воскресенская М.С. Учебник по иноязычной профессиональной коммуникации для педагогов: вызовы и перспективы 235

Павлова А.С. Современные технологии начального иноязычного образования: от студента к учителю 237

Спичко Н.А. Школьный учебник иностранного языка в законодательных документах 239

Секция

ПРАВО, ПРАВОВАЯ КУЛЬТУРА И КОРПОРАТИВНАЯ БЕЗОПАСНОСТЬ

Кошелева А.А., Малков В.А., Богачёв М.И. Сложные вопросы школьного курса обществознания (на примере темы «Юридическая ответственность») 242

Самусенко Д.Н. Географические особенности совершения умышленных убийств в современном мире 246

Таренкова О.А. Реформа корпоративного законодательства: новые правила и процедуры 250

Секция

ОБУЧЕНИЕ ВОСТОЧНЫМ ЯЗЫКАМ В КОНТЕКСТЕ ПОТРЕБНОСТЕЙ СОВРЕМЕННОГО ОБЩЕСТВА

Банкова Л.Л. Об исследовании числовой квантитативности в китайском языке 255

Дубровская К.Э. Опыт преподавания грамматики китайского языка на кафедре китайского языка института иностранных языков МГПУ 257

Курдюмов В.А. Пассивный залог в китайском языке: к проекту учебного пособия 259

Малых О.А. Особенности трилингвальной образовательной среды кафедры китайского языка МГПУ 263

Мизгулина М.Н., Прокофьев М.И. Обучение аудированию на японском языке в языковом вузе 267

Солянко Е.А. Личный блог как средство межличностной электронной коммуникации: дидактический потенциал 271

Федянина В.А., Савинская А.В. Ежегодные конференции «Японский язык и культура в образовательном пространстве»: содержание и динамика 275

Секция
СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ СИСТЕМЫ
ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ

<i>Александрова В.А., Скотникова А.В., Овчинников В.И., Ульянов Е.А.</i> Комплексная оценка физического развития младших школьников	280
<i>Бобкова С.Н., Налобина А.Н., Каченкова Е.С., Ступничая М.А.</i> Последствия COVID-19: здоровье и общество	283
<i>Борисова М.М., Морозова Л.Д.</i> Исследование проблем физического воспитания и развития детей дошкольного возраста в отечественной системе образования (период 1970-2000 гг.)	287
<i>Бубенцова Ю.А., Кекова Л.А., Торочкова Т.Ю., Писарева Е.А., Минашкин А.А.</i> Приобщение к здоровому образу жизни через совершенствование подходов к физическому воспитанию студентов	291
<i>Иванцов О.В.</i> Психологические аспекты подготовки спортсменов-пауэрлифтеров к соревновательному периоду	295
<i>Красильников А.А.</i> Применение современных технологий в обучении: возможности и преимущества	297
<i>Постольник Ю.А., Казанова И.В., Мальцев Д.В.</i> Использование основ артистического плавания для повышения плавательной подготовленности студентов университета	301
<i>Саблин А.Б.</i> Эффективность соревновательных форм организации занятий по элективным дисциплинам в командно-игровых видах спорта	305
<i>Серикова Ю.Н.</i> Использование современных педагогических двигательных технологий для совершенствования образовательного процесса по физической культуре	308
<i>Цветкова И.В., Гиттия М.А., Введенский С.С.</i> Воспитание гибкости на элективных дисциплинах по физической культуре и спорту (единоборства)	311
<i>Шалабодина В.А.</i> Физкультура 2.0: новые подходы к организации занятий	314

Секция
**ТЕХНОЛОГИИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО
СОПРОВОЖДЕНИЯ ЛИЦ С ОВЗ
И ИХ СЕМЕЙ В СОВРЕМЕННОМ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ**

Богданова Т.Г. Проблемы психологического сопровождения инклюзивного обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья	318
Браткова М.В. Использование коррекционно-педагогических технологий в комплексной реабилитации детей с нейротравмой	322
Волковская Т.Н. Междисциплинарная связь логопедии и логопсихологии в решении проблемы социализации детей с тяжелыми нарушениями речи	326
Григоренко Н.Ю. Формирование социального взаимодействия и коммуникативных навыков у детей раннего и дошкольного возраста с РАС	329
Дмитриева С.А. Психологическое сопровождение детей с ОВЗ	333
Караневская О.В., Шаргородская Л.В. Изучение социально-коммуникативного развития детей с расстройствами аутистического спектра	337
Кукушкина Ю.А. Особые дети и особые родители в инклюзивном образовании	341
Левченко И.Ю. Перспективные научные исследования в области изучения детей с тяжелыми множественными нарушениями развития	345
Миронова А.В. Психолого-педагогическая диагностика развития детей первых лет жизни с нарушениями слуха	349
Назарова Н.М., Полякова Н.П., Олешова В.В. Организационно-содержательные аспекты построения концептуальной модели системы обучения русскому (неродному) языку слепых подростков-билингвов	353
Павлова А.С. Особенности сопровождения младших школьников с задержкой психического развития в условиях художественно-развивающего пространства дополнительного образования	357
Скира Е.В. Формирование у обучающихся с умственной отсталостью базовых учебных действий на уроках математики	360

Соловьева И.Л. Организация инклюзивного отдыха и оздоровления детей: научно-методические аспекты 364

Югова О.В. Ресурсный подход к психолого-педагогической помощи семье ребенка с ОВЗ 366

Секция

**СОВРЕМЕННЫЙ ОБЛИК И КОНТУРЫ БУДУЩЕГО
В ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С ОВЗ**

Агаева В.Е. Семейно-центрированный подход в системе помощи детям с врожденными расщелинами губы и нёба 370

Журавлева Ж.И. Специфика развития словесного творчества у детей с ограниченными возможностями здоровья 373

Киселева Н.Ю. Развитие стратегий анализа текста у обучающихся с дислексией 377

Серебрякова Н.В., Шашикина Г.Р. Комплексное сопровождение дошкольников с заиканием 380

Скребец Т.В. Изучение психологического базиса письменной речи 384

Филатова И.А. Система логопедической помощи детям с нарушением артикуляционного аппарата 386

Хорошавина Е.В. Инклюзивное социокультурное пространство учреждений культуры как ресурс развития детей с речевыми нарушениями 389

Секция

**НАСТАВНИЧЕСТВО И ТЬЮТОРСТВО
В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ:
ПЕРЕОСМЫСЛЕНИЕ**

Звонарева Н.А., Шенер М.В. Потенциал наставнической деятельности преподавателя педагогического университета в ходе развития функциональной грамотности студентов-педагогов 394

Карастелев В.Е. Вопросно-ответное самонаправленное обучение: зачем и как использовать 397

Кондратова М.А., Чудина Н.В. Феномен наставничества в представлениях студентов педагогического колледжа 401

Сидоренко В.Н., Сухова Е.И. Наставничество как средство повышения профессиональной компетентности педагогов дошкольной образовательной организации 405

Теров А.А. Наставничество и тьюторство в образовании и образовательных организациях: переосмысление 408

КОМПЛЕКСНАЯ СИСТЕМА ОЦЕНИВАНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ

Большой пленар ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ И ОЦЕНИВАНИЕ

Алексеичева Елена Юрьевна
доктор экономических наук
профессор ГАОУ ВО МГПУ, г. Москва
e-mail: alekseichhevaeu@mgpu.ru

ХОРОШАЯ И/ИЛИ ТОПОВАЯ ШКОЛА: ВЗГЛЯДЫ УЧАСТНИКОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

Пол Самуэльсон, известнейший экономист, которого в 1970 году Шведская королевская академия, вручая Нобелевскую премию, назвала ученым, сделавшим «больше, чем любой другой современный экономист, для повышения уровня научного анализа в экономической теории», определял экономическую эффективность как получение максимума возможных благ от имеющихся ресурсов. В современных подходах, несмотря на существование множества вариаций, эта концепция остается доминирующей. В любой отрасли, в том числе и в образовании, соизмеряют соотношение полезных эффектов и затраченных усилий, чтобы определить, насколько эффективно ведется деятельность. Причем делать это нужно на постоянной основе, иначе легко можно проиграть в конкурентной борьбе [4].

В образовании, учитывая социальную значимость отрасли, эффективность рассматривают не только с позиции экономических результатов, но и с точки зрения развития человеческой личности, повышения уровня образования, профессиональной подготовки, положения в обществе. Поэтому в большей степени оценивают социально-экономическую эффективность, в качестве главного критерия которой выделяют степень удовлетворения потребностей людей и общества. Причем в зависимости от уровня образования и участника образовательных отношений выделяют различные показатели,

такие как издержки упущеных возможностей, качество жизни, предельный доход, получаемый предприятием в результате найма специалиста, затраты на подготовку и оплату труда работающих; занятость и безработица, в том числе молодых специалистов, развитие региональной экономики, производительность труда, ВВП, отдача от вложения бюджетных средств, качество трудового и научного потенциала, социальная стабилизация общества, повышение уровня жизни населения [3].

На уровне основного образования экономическая и социальная эффективность деятельности образовательной организации рассматривается с позиций участников и организаторов образовательного процесса (обучающиеся и их родители, законные представители; педагоги и управленческая команда школы). Особенностью образования является то, что экономический эффект может проявиться только через определенный промежуток времени. Возникает вопрос, как же тогда родителям и законным представителям определить «правильную» школу, в которую следует отдать ребенка, какие дополнительные образовательные программы оплачивать за счет средств семейного бюджета? Как учредителю определить, эффективно ли расходуются вложенные средства? Почему лента одних образовательных организаций пестрит вопросами о вакансиях, а другие вынуждены искать сотрудников? Как связаны источники получения средств и образовательные результаты?

Опыт внедрения формульного подхода в управлении государственными образовательными организациями, подведомственными Департаменту образования и науки города Москвы за прошедшее десятилетие доказал свою эффективность. Формульное личностно-ориентированное финансирование и выравнивание финансовых возможностей наряду с формированием Рейтинга вклада школ в массовое качественное образование московских школьников; публичной аттестацией руководителей образовательных организаций и зависимостью величины оплаты их труда от результатов деятельности школы министр Правительства Москвы, руководитель Департамента образования и науки города Москвы Молотков Александр Борисович называет «тремя китами» повышения эффективности системы образования столицы.

Образовательные организации Москвы непрерывно работают над обеспечением вариативности образовательных программ. Это позволяет персонализировать образовательный процесс для каждого обучающегося и делает крайне актуальной задачу выбора школы, способной, по мнению семьи, обеспечить личностное и предпрофессиональное развитие ребенка. У семей свои «киты»: доступность школы, рейтинги различного уровня и поступление после окончания школы в образовательную организацию следующей ступени образования для получения престижной профессии. И если для дошкольников и младших школьников родители и законные представители выбирают организацию рядом с домом, то для основной школы выбор ОО, максимально отвечающий потребностям ребенка и семьи, зачастую осуществляется в удалении от дома. Этому способствует как разнообразие образовательного пространства современного мегаполиса и усиление запроса семей на качественные уникальные образовательные программы для детей, так и развитие транспортной инфраструктуры, которое облегчает повседневную мобильность детей в передвижениях по городу в целях получения образования [2].

В настоящее время в Москве активно идет смена модели развития ученика, город ушел от подхода, когда школы имели возможность организовывать отбор учащихся, тем самым ограничивая доступность качественного образования московским семьям. Столица движется к модели, при которой московская семья может выбрать любую школу в комфортной доступности, так как в каждой школе обеспечиваются условия для развития самых разных талантов ребенка. Пока же московские семьи получили возможность выбирать школы в соответствии с интересами и талантами своих детей.

Для выбора школы семьи прибегают к различным способам поиска информации, достаточно популярными, помимо «маркетинга из уст в уста», или сарафанного радио, являются различные рейтинги. Основой ряда рейтингов, например, составляемых рейтинговым агентством RAEX, является «вклад в будущее» – количество выпускников, поступивших в ведущие вузы, конкурентоспособности выпускников. Рейтинг вклада школ в массовое качественное образование московских

школьников охватывает гораздо более широкий спектр вопросов, учитывая результаты образовательных организаций по вкладу в качественное массовое образование, развитие талантов у максимального количества обучающихся; работу дошкольных групп; профилактику правонарушений; успехи в инклюзивном образовании, массовом любительском спорте, социокультурном развитии; формировании профессиональных умений и мастерства, а также динамику результатов школы.

Портфолио директора и аттестационные справки членов управленческой команды школы и содержат широкий спектр показателей, по которым проводится оценка работы образовательной организации, выделяют четыре основные группы: управление ресурсами, вклад в качественное образование, развитие педагогического коллектива и обеспечение безопасности. По ряду показателей групп устанавливаются рекомендуемые значения, по другим оценивается только динамика. Управление по результатам позволяет руководству образовательной организации повышать свою конкурентоспособность. Мы полагаем, что стоит расширить критериальный анализ эффективности работы образовательных организаций за счет включения большего числа показателей социальной компоненты. Пока, например, результаты воспитательной деятельности представлены в аттестационной справке только показателем «Доля обучающихся 7-11 классов/ студентов, не достигших возраста 18 лет, состоящих на внутришкольном профилактическом учете и не совершивших правонарушений в течение учебного года, от общего числа обучающихся 7-11 классов/ студентов, состоящих на внутришкольном профилактическом учете», а обеспечение безопасности образовательной организации – показателем отсутствия травм. Нужно учитывать деятельность школы в области социальных проб и практик, качество образовательной среды, удовлетворенность всех участников образовательного процесса. Для актуализации системы критериев и показателей оценки эффективности деятельности образовательной организации необходима совместная работа представителей учредителя, педагогов и управленческой команды школы, а также обучающихся и их родителей, законных представителей. Организовать этот процесс можно на базе управляющих

советов школ, которые за последние десятилетия показали свою эффективность в решении сложных задач, таких, например, как объединение ресурсов школ [1].

Библиографический список

1. Алексейчева Е.Ю., Кириллов В.В., Малышева О.Г., Токарева Е.А. Проблемы развития государственно-общественного управления // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия «Экономика». 2019. № 4 (22). С. 32-43. DOI: 10.25688/2312-6647.2019.22.4.3
2. Алексейчева Е.Ю., Нехорошева Е.В. Большие данные и экономика образования: управленческая дилемма повседневной образовательной миграции московской агломерации // Вестник МГПУ. Серия: Экономика. 2020. № 1 (23). С. 89-101.
3. Алексейчева Е.Ю., Скубрий Е.В., Черкашин О.Ю. Образование: показатели оценки и вопросы его совершенствования в целях развития инновационной экономики // Вестник МГПУ. Серия: Экономика. 2019. № 1 (19). С. 99-110.
4. Нехорошева Е.В., Алексейчева Е.Ю. Имидж как управленческий ресурс общеобразовательной организации // Вестник МГПУ. Серия «Экономика». 2018. № 4 (18). С. 78-88. DOI: 10.25688/2312-6647.2018.18.4.9.

Бутко Галина Анатольевна
кандидат педагогических наук
доцент ГАОУ ВО МГПУ, г. Москва
e-mail: ButkoGA@mgpu.ru

ВСЕРОССИЙСКАЯ ОЛИМПИАДА СТУДЕНТОВ «Я-ПРОФЕССИОНАЛ»: ИНСТРУМЕНТЫ ОЦЕНКИ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ

Всероссийская олимпиада студентов «Я – профессионал» – это масштабные соревнования для студентов бакалавриата, магистратуры и специалитета российских вузов. В 2022-2023 г.г. прошел 6 сезон Олимпиады. МГПУ является вузом-организатором трех педагогических направлений, среди которых «Специальное (дефектологическое) образование» (далее СДО).

Цель направления – помочь талантливым студентам, будущим педагогам-дефектологам, проявить себя, продолжить обучение в магистратуре для бакалавров и в аспирантуре для магистров, начать профессиональную карьеру в лучших образовательных организациях, учреждениях здравоохранения, социальной защиты страны [1]. В 6 сезоне в Олимпиаде по направлению СДО участвовали студенты 186 высших учебных заведений из 8 федеральных округов Российской Федерации, Москвы и Санкт-Петербурга. Данный сезон отличался следующими инновациями: в Олимпиаде по направлению СДО впервые участвовали магистранты; финал 6 сезона Олимпиады впервые за последние 3 года проходил в очном формате на базе МГПУ.

По направлению СДО Олимпиада состоит из двух этапов: отборочного и заключительного. На отборочном этапе и бакалавры, и магистранты решают тесты на платформе Яндекс.Контекст. В категории «магистратура» задания распределяются по 4 блокам. В категории «бакалавриат» 5 блоков заданий. Заключительный этап Олимпиады по направлению СДО включает полуфинал и финал. Полуфинал проводится дистанционно в виде решения кейсового задания. Каждый кейс представляет собой представляет собой описание определенной педагогической ситуации. Кейсовые задания распределяются между участниками рандомно. Для выполнения задания участнику необходимо ответить на ряд вопросов в свободной развернутой форме [1].

Финал для категории магистратура проводился в формате представления итогов творческой исследовательской самостоятельной работы. Выбор темы осуществляется участником самостоятельно. Выступление участника было возможно в виде: представления плана-проспекта исследования актуальной проблемы теории и практики специальной педагогики; представления проектной работы (исследовательский проект, практико-ориентированный проект, информационный проект). Надо отметить, что 90% участников выбрали проект. Бакалавры представляли практико-ориентированную разработку в виде мастер-класса или демонстрации пособия для диагностической и (или) коррекционной работы с детьми с ОВЗ.

Олимпиада направлена на проверку как теоретических знаний, так и прикладных компетенций [2]. Первый

(отборочный) этап предполагает в большей степени оценку знаний, и только несколько задач в системе предлагаемых участникам тестов позволяют говорить об оценке базовых компетенций. Второй этап (полуфинал), состоящий в решении кейсов, прямо направлен на оценку компетенций и у бакалавров, и у магистров. Полуфинал позволяет оценить сформированность профессиональных компетенций в области диагностической, коррекционно-развивающей, воспитательной работы, консультирования и работы с семьей. Третий этап (финал) предполагает самостоятельную работу. Здесь уже на уровне бакалавриата происходит оценка интегративных компетенций [2]. У магистрантов же оцениваются реальные профессиональные компетенции.

Каковы же результаты?

В сравнении с первыми Олимпиадами, в нынешнем сезоне уровень работ отборочного этапа вырос, особенно в заданиях, где раскрываются знания студентов в области диагностической и коррекционно-развивающей работы. И на заключительном этапе наиболее благополучными оказались компетенции в области диагностической и коррекционно-развивающей деятельности педагога-дефектолога. Но надо отметить, что диагностическая компетенция все же сформирована лучше. Внутри ее проблемными оказались дифференциация сходных состояний, диагностика негрубых нарушений развития.

Какие же компетенции хуже всего сформированы у студентов? Во-первых, достаточно низкие результаты сформированности профессиональных компетенций выявились в области консультативной работы с семьями лиц с ОВЗ и другими участниками образовательного процесса. Это касается как уровня бакалавриата, так и уровня магистратуры. Во-вторых, у большинства участников Олимпиады на уровне бакалавриата фактически отсутствуют компетенции в области профориентации лиц с ОВЗ и психолого-педагогического сопровождения лиц с ОВЗ в среднем профессиональном образовании и профессиональном обучении. На уровне магистратуры несколько участников также выбрали темы проектов, связанные с профориентацией и работой дефектолога в системе среднего профессионального образования и обучения. Но эти проекты оказались несостоительными. Необходимо отметить, что эти недостатки в формировании

компетенций у студентов-дефектологов были выявлены впервые на Олимпиаде в результате изменения системы заданий, т.е. ведения мастер-классов и проектов, направленных на оценку профессиональных компетенций.

Итоги анализа профессиональных компетенций.

1. Как показал отборочный этап, а в нем участвовали представители практических всех регионов России, у студентов направления «специальное (дефектологическое) образование» достаточно высокий уровень овладения знаниями. Таким образом, в большинстве вузов, обучающих студентов по данному направлению, достаточно высокий уровень обучения.

2. Заключительный этап показал уровень сформированности профессиональных компетенций студентов из различных вузов нашей страны, и, следовательно, результаты работы вузов по компетентностной модели. Олимпиада на уровне финала впервые поставила вопрос о необходимости усиления работы над рядом компетенций.

3. В результате проведения Олимпиады определились вузы-лидеры по осуществлению компетентностной модели подготовки педагогов-дефектологов. Среди них Московский городской педагогический университет, Дагестанский государственный педагогический университет, Санкт-Петербургский государственный университет, Саратовский национальный исследовательский государственный университет им. Н.Г. Чернышевского, Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена.

Проблемное поле.

1. Проблемы организационного порядка, связанные с трудностями выезда для участия в очном финале экспертов из регионов. В результате большинство экспертов финала были представителями вузов города Москвы. В связи с этим в регионах может возникнуть вопрос об объективности оценки региональных участников на этапе финала.

2. В ходе Олимпиады появились интересные проекты участников категории магистратура. Они заслужили высокую оценку и могут быть внедрены в практику образовательных организаций. Следовательно, необходимо разработать механизмы продвижения этих проектов в практику.

3. Для уровня магистратуры не разработаны реальные механизмы поощрения участников. В связи с этим в будущем сезоне может произойти снижение числа участников – магистрантов. Следовательно, необходимо продумать, каким образом мотивировать магистрантов к участию в Олимпиаде.

Общий вывод: Всероссийская Олимпиада студентов «Я-профессионал» является индикатором для выявления компетенций и творческого потенциала студентов и магистрантов, а также одной из продуктивных форм взаимодействия вузов Российской Федерации.

Библиографический список

1. *Бутко Г.А., Киселева Н.Ю., Шашкина Г.Р.* Профессиональные компетенции студентов: итоги педагогической олимпиады // Проблемы современного педагогического образования. 2021. № 72-2. С. 32-35.
2. *Бутко Г.А., Киселева Н.Ю., Шашкина Г.Р.* Педагогическая олимпиада – инструмент оценки профессиональных компетенций // Педагогика. 2022. Т. 86. № 2. С. 72-83.

Мини-пленар СИСТЕМА ОЦЕНИВАНИЯ

Айгунова Ольга Александровна
кандидат психологических наук
директор центра ГАОУ ВО МГПУ, г. Москва
e-mail: aigunovaaoa@mgpu.ru

Рожко Елена Игоревна
начальник экспертного отдела ГАОУ ВО МГПУ, г. Москва
e-mail: rozhkoei@mgpu.ru

ОЦЕНКА ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ НЕПЕДАГОГИЧЕСКИХ НАПРАВЛЕНИЙ ПОДГОТОВКИ

Успешность специалиста на рынке труда определяется совокупностью многих факторов, среди которых в рамках

исследования были выделены два: наличие необходимых профессиональных компетенций у специалиста и соответствие уровня их сформированности ожиданиям работодателя.

Проведение процедуры независимой оценки компетенций студентов позволяет решить несколько задач:

– Университет в ходе диалога с работодателями, привлекаемыми к проведению процедуры в качестве экспертов, получает информацию об изменениях на рынке труда и о новых требованиях, предъявляемых к специалистам того или иного направления подготовки.

– Университет на основе результатов процедуры и информации от экспертов получает возможность качественного изменения образовательных программ, обеспечивающих подготовку специалистов, соответствующих требованиям рынка труда.

– Студенты получают опыт профессиональных проб и понимание требований работодателя к специалисту.

– По результатам независимой оценки компетенций каждый участник процедуры получает индивидуальный компетентностный профиль, позволяющий построить траекторию дальнейшего профессионального развития.

В ходе реализации работ в рамках программы стратегического академического лидерства «Приоритет-2030» была проведена разработка модели оценки профессиональных компетенций студентов непедагогических направлений подготовки 40.03.01 – Юриспруденция (далее – юрист в сфере образования) и 51.03.03 – Социально-культурная деятельность (далее – организатор досуга в городском пространстве). Выбор направлений подготовки обусловлен тем, что ГАОУ ВО МГПУ – городской университет, готовящий кадры для различных сегментов столичного рынка труда.

Для определения ключевых компетенций юриста в сфере образования рабочей группой были проанализированы основные нормативные документы, регламентирующие его деятельность [1-3], а также запросы работодателей, прежде всего, директоров крупных московских школ. В ходе этой работы юрист в сфере образования был характеризован как специалист в области образовательного права, решающий правовые задачи образовательной организации и минимизирующий риски нарушения действующего законодательства.

Сформированная модель профессиональных компетенций юриста в сфере образования включает 4 компетенции.

В рамках процедуры оценки профессиональных компетенций юриста в сфере образования предложены следующие инструменты, к которым разработаны оценочные средства:

1. Тестирование, включающее в себя тестовые задания и кейсы закрытого типа. Формат оценки – автоматический.

2. Разработка юридического документа. Формат оценки – экспертный. Участники разрабатывают документ юридического содержания (претензия, отзыв, возражение).

3. Моделирование выступления в суде. Формат оценки – экспертный. Участники представляют экспертам видеозапись выступления в суде, подготовленного по заданию.

В качестве экспертов привлечены юристы, работающие в образовательных организациях города Москвы.

При разработке модели оценки компетенций организатора досуга в городском пространстве применялся тот же алгоритм, что для юриста в сфере образования: анализ нормативных документов [4-6], запросов работодателей, формирование перечня ключевых компетенций, определение инструмента оценки и разработка оценочных средств.

5 ключевых компетенций организатора досуга в городском пространстве отражают специфику его деятельности: руководство организацией культурно-массовых мероприятий различного уровня и направленности от идеи до воплощения, с учетом особенностей городских локаций и потребностей жителей московского мегаполиса.

В рамках процедуры оценки компетенций предложены следующие инструменты:

1. Тестирование, включающее в себя тестовые задания и кейсы закрытого типа. Формат оценки – автоматический.

2. Презентация паспорта проекта. Формат оценки – экспертный. Участник разрабатывает представляет паспорт проекта в форме видеопрезентации.

3. Моделирование репетиционной ситуации. Формат оценки – экспертный. Участники демонстрируют экспертам работу с творческой группой (актеры, осветители, работники сцены).

4. Анализ досугового мероприятия. Формат оценки – экспертный. Участники в ходе просмотра видеозаписи состоявшегося мероприятия проводят его анализ, фиксируя сильные и слабые стороны. Результат анализа – документ, представляемый для оценки экспертам.

В качестве экспертов привлекались руководители и специалисты ведущих учреждений культуры и образовательных организаций города Москвы (Галерея Глазунова, ГБПОУ «Воробьевы горы», КЦ «Меридиан», окружные объединения культурных центров).

В 2022-2023 учебном году была проведена апробация оценочного инструментария с участием 92 студентов направления подготовки «Юриспруденция» и 53 студентов направления «Социально-культурная деятельность». По итогам апробации в настоящее время проводится доработка оценочного инструментария и разработка проектов локальных актов Университета, регламентирующих проведение процедуры независимой оценки компетенций студентов непедагогических направлений подготовки.

Библиографический список

1. Проект Приказа Министерства труда и социальной защиты РФ «Об утверждении профессионального стандарта «Юрист» (подготовлен Минтрудом России 27.03.2020 г [Электронный ресурс]. URL: <https://www.consultant.ru/law/hotdocs/61222.html?ysclid=1jwq88ibsj731959547>

2. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» [Электронный ресурс]. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/

3. Приказ Минобрнауки России от 25.11.2020 № 1451 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования – магистратура по направлению подготовки 40.04.01 Юриспруденция» [Электронный ресурс]. URL: <https://rulaws.ru/acts/Prikaz-Minobrnauki-Rossii-ot-25.11.2020-N-1451/>

4. Приказ Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 5 мая 2018 г. № 298н «Об утверждении профессионального стандарта «Педагог дополнительного

образования детей и взрослых» [Электронный ресурс]. URL: <https://normativ.kontur.ru/document?moduleId=1&documentId=320620>

5. Приказ Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 8 сентября 2014 г. № 611н «Об утверждении профессионального стандарта «Специалист по техническим процессам художественной деятельности» [Электронный ресурс]. URL: <https://docs.cntd.ru/document/420222695>

6. Приказ Министерства образования и науки РФ от 6 декабря 2017 г. № 1179 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 51.03.03 социально-культурная деятельность» [Электронный ресурс] URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-51-03-03-socialno-kulturnaya-deyatelnost-1179/?ysclid=l63nov1ioj784241000>

Ступницкая Мария Анатольевна
кандидат психологических наук
доцент ГАОУ ВО МГПУ, г. Москва
e-mail: StupnickayaMA@mgpu.ru

Алексеева Светлана Ивановна
кандидат физико-математических наук
доцент ГАОУ ВО МГПУ, г. Москва
e-mail: AlekseevaSI@mgpu.ru

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ КРИТЕРИАЛЬНОГО ОЦЕНИВАНИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ

Глубочайшим свойством человеческой природы является
страстное стремление людей быть оцененными
по достоинству (У. Джеймс)

Известно, что проверка и оценивание знаний – одна из самых психотравмирующих ситуаций, которая нередко становится причиной учебного стресса. Под системой оценивания понимается: шкала, которая используется при выставлении отметок; периодичность выставления оценок; механизм связи

между всеми субъектами образовательного процесса; а также механизм самостоятельного определения обучающимся того, насколько успешно они обучаются. Иными словами, функция оценивания – это внутренний механизм саморегуляции образовательного процесса.

Основной системой оценивания, применяемой сегодня в школьном и вузовском образовании, является нормативное оценивание. При нормативном оценивании достижения обучающихся сравниваются со среднестатистической нормой, то есть, показателями большинства обучающихся, прошедших обучение по данной дисциплине в установленные сроки. При критериальном оценивании достижения обучающегося сравниваются с эталоном, заранее определенной и четко сформулированной целью обучения. Собственно, критерий – это и есть ожидаемый результат обучения, а оценивание по любому критерию – определение степени приближения студента к этому результату.

Система критериального оценивания предполагает применение следующих инструментов измерения. **Рубрика** – это перечень критериев оценивания знаний и умений студентов по определенной теме или в определенном виде учебной работы. Она определяется **целями обучения** и содержательно наполняется критериями, раскрывающими данную рубрику. **Критерии** определяются **задачами обучения** и представляют собой перечень различных видов деятельности студента, которую он осуществляет в ходе работы и должен в совершенстве освоить в результате. Критерии описываются с помощью дескрипторов. **Дескрипторы** описывают **уровни** достижения по каждому критерию, они оцениваются определенным количеством условных баллов: чем выше достижение – тем больше балл по данному критерию [1]. Иными словами, рубрики показывают студенту, **зачем** он учится, критерии показывают, **чему** он сможет научиться, а дескрипторы показывают, **как** он это может сделать. Рубрика фактически является для студента подробной инструкций по работе. Пользуясь соответствующей рубрикой, он ясно видит, какой должна быть идеальная работа, какие шаги нужно предпринять, чтобы добиться этого результата. Четко сформулированные критерии оценивания являются своего рода соглашением о «правилах игры» [2]. Это мотивирует

студентов добиваться хорошо понятных целей обучения, давать самооценку своей учебной деятельности, корректировать ее, иными словами, побуждают его занять субъектную позицию в отношении своего обучения.

Как известно, одной из наиболее популярных форм самостоятельной работы студента является выполнение реферата. Рубрика оценивания этой формы работы включает шесть критериев: соответствие поставленных целей и задач теме реферата, соответствие содержания реферата целям и задачам, логика изложения материала, обзор источников информации, соответствие стандартам оформления реферата, письменная речь. Каждый критерий раскрывается с помощью дескрипторов. В таблице 1 приведен пример оценивания по одному из критериев.

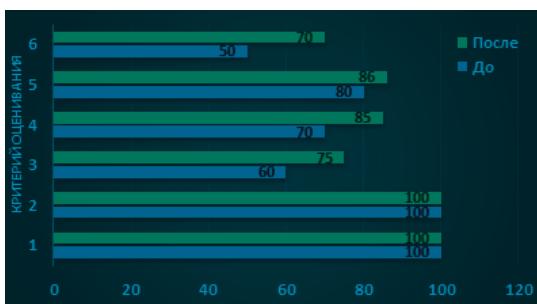
Таблица 1. Дескрипторы критерия «Письменная речь» рубрики оценивания реферата

Критерий 6. Письменная речь	Использован широкий лексический аппарат и грамматические структуры. Отсутствуют орфографические и стилистические ошибки	3
	Использован достаточный лексический аппарат и грамматические структуры. Имеются отдельные орфографические и (или) стилистические ошибки.	2
	Использован не вполне достаточный лексический аппарат и грамматические структуры. Имеется определенное количество орфографических и (или) стилистических ошибок.	1
	Использован ограниченный лексический аппарат и грамматические структуры. Имеются множественные орфографические и (или) стилистические ошибки.	0

В формулировках дескрипторов жирным шрифтом выделены принципиальные достижения, отличающие каждый уровень выполнения работы. Самые «дорогие» дескрипторы описывают эталон работы. Наиболее значимые критерии имеют большее количество дескрипторов и оцениваются большим количеством баллов. Понимая, что, получив наибольшее количество баллов по самым «дорогостоящим» критериям, он может

значительно улучшить общую оценку, студент будет прикладывать усилия именно к этим сторонам своей работы, совершенствуя при этом самые недостаточно освоенные умения и навыки.

Критериальное оценивание позволяет преподавателю практически точечно воздействовать на формирование тех или иных умений и навыков путем «удорожания» соответствующих критериев. На рисунке 1 приведен пример критериального оценивания рефератов студентов до и после «удорожания» критериев.



- 1 - Соответствие поставленных целей и задач теме реферата
- 2 - Соответствие содержания реферата целям и задачам
- 3 - Логика изложения материала
- 4 - Обзор источников информации
- 5 - Соответствие стандартам оформления реферата
- 6 - Письменная речь

Рисунок 1. Доля (%) студентов второго курса, имеющих высшие баллы, до и после увеличения «стоимости» критериев 3-6

Из рисунка видно значительное отставание по критериям 3-6, и более всего – по критерию 6 (письменная речь) при первичном оценивании (до «удорожания»). Это указывает на то, что дальнейшая работа должна быть направлена, в первую очередь, на совершенствование умения письменно излагать свои мысли, а также на развитие навыков по критериям 3-5. После увеличения преподавателем «стоимости» критериев 3-6 удалось заметно повысить отстающие показатели, побудив студентов сосредоточиться именно на них.

Критериальное оценивание дает студентам возможность извлекать опыт из своей учебной деятельности, видеть сильные и слабые стороны своей работы, выстраивать на основе их осмысливания собственную программу дальнейшей деятельности. Критериальное оценивание удобно и для преподавателя. Видя, по каким критериям большинство студентов получает

максимальные или минимальные баллы, преподаватель получает возможность понять, чего ему удалось достичь в обучении студентов, и над чем еще предстоит работать.

Библиографический список

1. *Романов Ю.В.* Система оценивания: опыт осмыслиния и использования https://schools.techno.ru/ms45/win/history/krit_st1.html
2. *Ступницкая М.А.* Критериальное оценивание: что это такое и как оно работает <https://cyberleninka.ru/article/n/kriterialnoe-otsenivanie-cto-eto-takoe-i-kak-ono-rabotaet/viewer>

Чозгиян Ольга Петровна
кандидат педагогических наук
начальник департамента ГАОУ ВО МГПУ, г. Москва
e-mail: ChozgianOP@mgpu.ru

РАЗВИТИЕ ОСОЗНАННОСТИ ПРИНЯТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОЗИЦИИ У БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ (УРОВЕНЬ – СПО)

Актуальные тенденции современного этапа профессиональной подготовки включают последовательную работу по совершенствованию подходов к проектированию и реализации образовательного процесса в контексте создания комплекса необходимых условий, стимулирующих развитие осознанности принятия профессиональной позиции у будущих учителей. В соответствии с требованиями образовательного стандарта нового поколения и функциями, раскрываемыми в профессиональном стандарте педагога, организуется исследование в рамках актуализации содержания и организационно-педагогических условий развития уровня сознательного принятия профессиональной позиции студентов.

Становление и развитие профессиональной позиции будущего учителя, начинающего путь освоения педагогической профессии, раскрывается в последовательном освоении общих и профессиональных компетенций по профилю специальности, отражающих систему отношений студентов к педагогической

профессии, к обучению в целом, к построению траектории личностного и профессионального роста [1]. Структура профессиональной позиции раскрывается в совокупности компонентов, содержательными смыслами которых являются формирование ценностных ориентиров профессии, поддержание устойчивого уровня мотивации, стимулирование готовности к организации профессиональной деятельности на основе системы сформированных представлений по вилям деятельности с перспективой регулирования процесса на основе проведенного рефлексивного анализа. Совокупность обозначенных компонентов направлена на развитие осознанности будущего учителя в контексте освоения образовательной программы специальности, в ситуациях продуктивного взаимодействия с субъектами образовательного процесса, стремления на основе осознанного целеполагания к самоопределению и реализации собственной траектории развития [3].

Процесс развития осознанности принятия профессиональной позиции включает организацию системы работы, обеспечивающей мониторинг и самомониторинг освоения компетенций специальности в ходе междисциплинарных курсов и практики в контексте практико-ориентированной образовательной среды [2]. Основными этапами развития сознательного отношения к принятию профессиональной позиции являются актуализация профессионального выбора; профессиональная идентификация.

На современном этапе профессиональной подготовки специалистов было установлено, что для студентов в целом характерен кризис выбора профессии и неустойчивый уровень стремления к самореализации и учебно-профессиональной мотивации, недостаточно сформированное представление о роли ответственного подхода к проектированию образовательного маршрута, некритичность и неадекватность самопонимания и самооценки. В комплексном решении обозначенных проблем положительное значение имеют результаты организованной совместной деятельности в рамках дискуссионного клуба, разработки продуктов проектной деятельности.

Целью развивающей работы было определено достижение большинством студентов готовности к преодолению

затруднений с перспективой личностного и профессионального развития в учебно-профессиональной деятельности. В систему спроектированной и организованной работы вошла деятельность исследовательской группы объединения «Школа преподавателей СПО», подготовка и проведение обучающих семинаров и практикумов, создание ситуаций поиска смысла, свободного выбора, принятия ответственного решения, избирательности, рефлексии, где учтены полученные результаты, рекомендации работодателей и руководителей практики.

Сравнительный анализ данных показывает позитивную динамику принятия профессиональной позиции студентов, наглядно представленную на рисунке 1.



Рисунок 1. Развитие осознанности принятия профессиональной позиции у будущих учителей (по мотивационно-ценостному, когнитивно-деятельностному, рефлексивно-регулятивному компонентам)

Таким образом, процесс развития осознанности принятия профессиональной позиции у будущих учителей осуществляется последовательно и непрерывно.

Результаты проведенного исследования были положены в основу актуализированного содержания основных образовательных программ по специальностям СПО. Так, обновлены

подходы к организации практики, которая начинается с первого курса освоения обучающимися образовательной программы, включает отработку компетенций по профилю специальности по видам деятельности в соответствии с разработанной компетентностной моделью. Практика организуется последовательно, включает, например, для специальности 44.02.02 Преподавание в начальных классах, такие актуализированные направления, как: Введение в специальность, Проектная деятельность в начальном общем образовании, Учебно-исследовательская деятельность в начальном общем образовании. Особое место в обновлении подходов к реализации образовательной программы занимает производственная практика «Погружение в профессиональную деятельность (стажировка)», которая организуется непрерывно во втором полугодии выпускного курса и включает отработку компетенций комплексно по видам деятельности под руководством наставника в лице представителя образовательной организации.

Библиографический список

1. *Заблодская, К.И.* Становление понятия профессиональная позиция будущих педагогов / К.И. Заблодская // Человек. Наука. Социум. – 2022. – № 2(10). – С. 122-146. – EDN BKKLMI.
2. *Матросова, В.В.* Применение современных образовательных технологий при сопровождении обучения студентов по индивидуальным образовательным траекториям / В.В. Матросова // Научные труды Калужского государственного университета имени К.Э. Циолковского: Материалы региональной университетской научно-практической конференции, Калуга, 17–18 апреля 2019 года. – Калуга: ФБГОУ ВПО «Калужский государственный университет им. К.Э.Циолковского», 2019. – С. 357-361. – EDN MUDHAG.
3. *Чозгиян, О.П.* Формирование когнитивно-деятельностного компонента субъектной профессиональной позиции будущих учителей / О.П. Чозгиян // Вестник МГПУ. Серия: Современный колледж. – 2022. – № 1(1). – С. 51-69. – EDN QZNXVR.

Мини-плебар ИСТОРИЯ

Закиров Олег Алиевич
кандидат исторических наук
доцент ГАОУ ВО МГПУ, г. Москва
e-mail: ZakirovOA@mgpu.ru

ФОРМИРОВАНИЕ ГРАЖДАНСКОЙ ГРАМОТНОСТИ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ РЕГИОНАЛЬНОЙ ИСТОРИИ ПЕРИОДА ВЕЛИКОЙ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ВОЙНЫ

Проблемы формирования функциональной грамотности являются одной из приоритетных тем исследований коллектива кафедры методики преподавания истории, обществознания и права института гуманитарных наук МГПУ [4, 9, 10, 11, 12]. Ориентируясь на выводы И.А. Нидерман и Н.Н. Масловой, можно трактовать гражданскую грамотность как «функциональную грамотность, ключевыми характеристиками которой являются: готовность успешного взаимодействия человека с изменяющимся миром; способность самостоятельно конструировать алгоритмы деятельности для успешного решения учебных и жизненных задач; умение выстраивать социальные отношения в соответствии с этическими ценностями, правилами партнерства и сотрудничества; способность к рефлексии, обеспечивающей стремление к дальнейшему образованию, самообразованию, духовному развитию. С этим рамочным определением пересекаются большинство используемых на практике: в широком понимании гражданская грамотность XXI века – это функциональная грамотность, способность к участию в жизни реального общества, способность эффективно коммуницировать с внешней средой – с государством, с другими людьми, а также с самим собой» [9, с. 343]. В данной публикации используется изложенная выше трактовка гражданской грамотности в контексте проблем изучения истории московского региона и судеб москвичей в годы Великой Отечественной войны.

В поиске практических решений воспитательных задач можно опираться на следующие теоретические положения.

Грамотность (в отношении к гражданской или исторической функциональной грамотности) – это умение находить необходимую информацию, ориентироваться в поле исторической информации, анализировать и синтезировать полученные сведения, применяя их на практике. Формирование гражданской и социальной ответственности реализуется через активное усвоение исторических знаний (активный поиск исторической информации – повышение исторической грамотности). ВУЗы играют важную роль в формировании гражданской идентичности, патриотических установок молодежи, в формировании чувства причастности к своей истории, культуре, малой и большой Родине. Антропологический подход (изучение истории, через историю людей) перспективен и эффективен. В том числе в изучении региональной истории периода Великой Отечественной войны. Л.П. Малахова отмечает: «Наиболее эффективное формирование гражданских и духовных ценностей, приобщение к лучшим традициям отечественной истории и культуры осуществляется в процессе взаимодействия воспитательного и учебного процесса в вузе. Создание соответствующих педагогических условий на протяжении всего времени обучения в вузе позволяет последовательно формировать у молодежи историческую грамотность, лежащую в основе воспитания патриотизма молодых граждан. Достигнуть обозначенной цели можно через разработку и реализацию проектов гражданско-патриотической направленности <...>. Процесс формирования исторической грамотности в высшем учебном заведении должен способствовать осмыслению собственного опыта молодежью и опыта предшествующих поколений» [8, с. 161.].

Примером реализации антропологического (историко-биографического) подхода и организации проектной деятельности в формировании гражданского и патриотического сознания студентов в процессе изучения истории региона стал музейно-педагогический проект ИГН МГПУ 2023 года «ОПОЛЧЕНЦЫ, ДОБРОВОЛЬЦЫ. МОСКОВСКИЕ ПЕДАГОГИ – ЗАЩИТНИКИ РОДИНЫ», реализованный совместно с АНО «Сообщество потомков московских ополченцев Великой Отечественной войны» в рамках городской программы ПАМЯТИ

МОСКОВСКОГО НАРОДНОГО ОПОЛЧЕНИЯ при поддержке Правительства Москвы и Московской городской Думы. Исследование истории Московского народного ополчения 1941 года и гражданско-патриотическое воспитание студентов происходило в рамках проекта через изучение и популяризацию жизни и подвигов московских педагогов – ополченцев. Реализация проекта включила следующие этапы: 1) формирование команды, целеполагание, согласование финансирования; 2) определение тематики выставочных стендов и формата изготовления стендов; 3) сбор исторического материала (исторические сведения, документы, фотографии и т.д.); 4) подготовка экспозиционных текстов и разработка дизайн-макетов стендов; 5) редактирование; 6) изготовление стендов; 7) развертывание передвижной выставки на разнообразных площадках и проведение экскурсионной работы. За первые месяцы после изготовления стендов (апрель – август 2023 г.) выставка экспонировалась уже на ряде городских площадок: ИГН МГПУ, московские Школа № 1231 им. В.Д. Поленова и Школа им. Н.Е. Чернышева, в Государственной публичной исторической библиотеке России. Автор данной публикации выступил научным руководителем выставочного проекта, перекликающегося с кругом его научных интересов, в который входят: история и культура нашей страны в годы Великой Отечественной войны [1], проблемы воспитательной работы [7], вопросы исторических биографий [2, 3, 5], публичной истории [4], музейной педагогики [6], наглядности обучения и методики преподавания истории [11] и др.

Библиографический список

1. Закиров О.А. Исторические фильмы СССР 1936-1946 гг. (Патриотическое освещение дореволюционного прошлого средствами игрового кино). Диссертация на соискание ученой степени кандидата исторических наук. М., 2011. 393 с.
2. Закиров О.А. Сергей Федорович Бондарчук: к 100-летию со дня рождения // Преподавание истории в школе. 2020. № 7. С. 38-41.
3. Закиров О.А. Жизненный путь и научное наследие Кирилла Кирилловича Ширини (1921-2020) // Вестник МГПУ. Серия: Исторические науки. 2020. № 2. (38). С. 32-39.

4. Закиров О.А. Историческое образование и публичная история в условиях преобладания дистанционных форм коммуникации // Развитие цифровых форм компетенций и функциональной грамотности школьников: лучшие практики дистанционного образования на русском языке. М., 2020. С. 64-72.

5. Закиров О.А. Московский довоенный этап биографии Героя Советского Союза Е.Ф. Колесовой (1920-1942) // Вестник МГПУ. Серия: Исторические науки. 2021. № 1. (41). С. 28-40.

6. Закиров О.А. Экспозиционная деятельность, исследования и публикации, экскурсии и квесты в музейно-педагогической работе образовательной организации // Актуальные вопросы гуманитарных наук: теория, методика, практика. М., 2021. С. 537-553.

7. Кириллов В.В., Закиров О.А., Кокарева О.В. Векторы и механизмы нормативно-правового регулирования воспитательной деятельности в школе и вузе // Педагогическое образование и наука. 2021. № 1. С. 126-131.

8. Малахова Л.П. Историческая грамотность молодежи как основа гражданской идентичности и патриотизма // Вестник Сургутского государственного педагогического университета. 2018. № 4 (55). С. 159-164.

9. Маслова Н.Н., Нидерман И.А. Гражданская грамотность: подходы к формированию // Актуальные вопросы гуманитарных наук: теория, методика, практика. М., 2019. С. 340-354.

10. Рутковская Е.Л., Половникова А.В., Сорокин А.А. Потенциал курса обществознания в контексте формирования ценностных отношений обучающихся при реализации программ основного общего образования // Отечественная и зарубежная педагогика. 2022. Т. 1. № 6 (88). С. 73-85.

11. Сорокин А.А., Нидерман И.А., Закиров О.А. и др. Методика обучения истории. М., 2017. 176 с.

12. Шенер М.В. Специфика преподавания основ экономики и финансовой грамотности в образовательной организации // Актуальные вопросы гуманитарных наук: теория, методика, практика. М., 2019. С. 392-395.

Кириллов Виктор Васильевич
кандидат исторических наук, профессор
директор института ГАОУ ВО МГПУ, г. Москва
e-mail: kirillov.vv@inbox.ru

ОБНОВЛЕНИЕ СОДЕРЖАТЕЛЬНОГО КОМПОНЕНТА ПОНЯТИЙНОГО АППАРАТА В СОВРЕМЕННОМ ИСТОРИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ

Статья посвящена рассмотрению изменений оценок и точек зрения на правительственную политику Александра III в 80–90-е годы XIX века, так как ранее преобладавший термин «контрреформы» в оценке его действий вызывает сомнения в современных исследованиях.

Применительно к эпохе Александра III и его политике термин «контрреформы» стал сущностной квинтэссенцией в историографии и историко-политической публицистике. Возникает вопрос о том, насколько это понимание соответствует исторической действительности. Утверждается, что консервативные мыслители и чиновники, близкие к Александру III (такие как К.П. Победоносцев, П.А. Толстой, М.Н. Катков, В.П. Мещерский и др.), считались разработчиками курса «контрреформ», хотя официально правительство не использовало этот термин для описания своей политики.

Впервые в историко-публичном пространстве это понятие стало использоваться в начале XX века в среде либеральных российских историков для оценки политики Александра III. А.А. Кизеветтер [9, с.181] и А.А. Корнилов [13, с.13], оценивали политику Александра III как контрреформы, указывая на изменения в судебных уставах и оторванность от либеральной общественности. Корнилов в своих исследованиях называл этот период «решительным поворотом к реакции» [13, с.404].

Оценки российских либералов-историков в советское время стали доминирующими в историографии. Ю.Б. Соловьев рассматривал «контрреформы» как экономические и политические преобразования, осуществляемые Александром III, которые замедляли развитие капиталистических отношений в России [21, с.171]. П.А. Зайончковский обратил внимание

на три правительственные акта, являющихся основой контрреформ: Положение о земских участковых начальниках 1889 года, Земское положение 1890 года и Городовое положение 1892 года [10].

Понятие «контрреформы» продолжает использоваться и в постсоветское время. Исследования в данной области остаются актуальными, появляются новые гипотезы и научные выводы [5, с.393; 15, с.159; 19, с.237].

Оценочные трактовки в исследуемую проблему вносят не только историки, но и правоведы. Наглядным примером может послужить позиция А.В. Кирина, представленная им в монографии, посвященной государственным реформам в России. В рамках даже одного раздела книги встречается значительное количество терминологических нестыковок, очевидно по причине недостаточной изученности содержания дискуссий по этой теме в среде историков [12, с.114–117].

В современном историографическом пространстве распространены несколько точек зрения в понимании сущностного значения термина «контрреформы». Первое направление можно обозначить, как бескомпромиссных противников термина «контрреформы». Наиболее непримиримым в этом вопросе всегда считался А.Н. Боханов [2, с.10]. Похожую позицию занимает Т.А. Филиппова [22, с.56–60].

Представителем другого направления можно считать исследователя Л.Н. Панову. Основу ее убеждений составляет мнение, согласно которому «особенность правления Александра III заключалась в одновременном сочетании реформ и контрреформ: в сфере экономики и финансов были проведены глубокие прогрессивные реформы, положено начало рабочему законодательству, а в сфере политico-идеологической – контрреформы» [16]. Также интересна точка зрения И.Е. Барыкиной [1, с.234], по смыслу совпадающая с высказыванием близкого к придворным кругам второй половины XIX века князя В.П. Мещерского [14, с.98].

В конце 1990-х годов историк Л.Ф. Писарькова представила новую оценку Городового положения 1892 года, сделав вывод о том, что данный правовой акт способствовал позитивным изменениям состава Думы и развитию городского

хозяйства, следовательно, рассматривать его как контрреформу нельзя [17]. Это стало импульсом для переоценки понятия «контрреформы».

П.В. Галкин, исследуя проведение земских избирательных кампаний и проблемы взаимоотношений земств и административных властей, акцентирует внимание на том, что изменения, связанные с реформой 1890 года, сочетали в себе как элементы «контрреформ», так и «коррекции реформ» [6, с.152–166]. Данную позицию поддержали авторы новейшего фундаментального издание «Реформы в России с древнейших времен до конца XX века» [18, с.10, 184].

Наряду с понятием «коррекция реформ» используется понятие «консервативная стабилизация». А.А. Васильев констатирует, что, начиная с эпохи Александра I в России в XIX веке сформировалась консервативная государственно–правовая идеология, которая позволила блокировать попытки коренных преобразований верховной власти – введение конституции и освобождение крестьян. При Николае I консервативная стабилизация стала частью государственной политики и идеологии. Окончательно эта теория оформилась в эпоху Александра III [3, с.151–154].

Определенной оценочно–терминологической эволюции подвергается исследуемая проблема в современной учебной литературе. В нормативных документах, регламентирующих содержательный компонент отечественной истории (Историко-культурный стандарт 2020 г.; Концепция преподавания учебного курса «История России» в образовательных организациях Российской Федерации, реализующих основные образовательные программы) сохраняются термины «реформы» и «контрреформы». Но термин «контрреформы» берется в кавычки и это дает возможность историкам и преподавателям трактовать их по–разному [7, с.5; 8, с.178; 4, с.217–218; 20, с.149; 10, с.327; 11, с.275].

Анализ рассматриваемых материалов позволяет сделать ряд выводов:

1. В настоящее время продолжает использоваться устоявшаяся терминологическая конструкция оценки правительенной политики Александра III как «контрреформы».

2. Начинают утверждаться такие новые понятия, как «коррекция реформ» и «консервативная стабилизация» и очевидно, что данный процесс будет продолжаться.

3. При рассмотрении понятий «консервативная стабилизация» и «коррекция реформ» определено, что они являются весьма близкими по существенному значению.

Основываясь на перечисленных выводах, можно предложить следующее: 1) Внести изменения в сложившуюся трактовку понятия «контрреформы» и наполнить ее новым историко-содержательным нарративом; 2) Более активно внедрять и использовать в исследовательской и образовательной практике для характеристики и оценки периода отечественной истории (1880–1890-х гг.) логически взаимосвязанные понятия «консервативная стабилизация» и «коррекция реформ».

Библиографический список

1. *Барыкина И.Е.* Внутренняя политика и личность Александр III: источники и историография // Вестник Русской христианской гуманитарной академии. 2013. Т. 14, № 4, С. 226-236.
2. *Боханов А.Н.* Император Александр III. М.: Русское слово, 1998. 509 с.
3. *Васильев А.А.* Концепция консервативной стабилизации в российском обществе // Вопросы истории. 2016. № 12. С. 151-159
4. *Вишняков Я.Д., Могилевский Н.А., Агафонов С.В.* История России XIX – начало XX в. под ред. Медынского В.Р. Учебник для 9 классов. М.: ООО «Дрофа». 2020. С.217-218.
5. Власть и реформы: от самодержавной к советской России. СПБ.: Дмитрий Буланин, 1996. 800 с.
6. *Галкин П.В.* Земская «контрреформа» или «коррекция реформ» (по материалам избирательных кампаний в Московской губернии) // Русская политология. 2017. № 1 (2). С. 152-166.
7. История России / 9 класс. В 2 ч. Ч.2. (учебник) / Н.М. Арсентьев, А.А. Данилов, А.А. Левандовский и др. Под ред. А.В. Торкунова. М.: Просвещение, 2021. С.5
8. История России XIX – начало XX века. 9 класс (учебник) / Л.М. Ляшенко, О.В. Волобуев, В.А. Клоков, Е.В. Симонова. Под ред. В.Р. Мединского. М.: ООО «Дрофа», 2021. С. 178.

9. *Кизеветтер А.А.* История России в XIX веке. 2 Ч. М.: О-во взаимопомощи студентов-филологов по зап. студента Ф. Юрьева, 1909.

10. *Кириллов В.В.* История России в 2 ч. Часть 1. До XX века: учебное пособие для вузов / В.В. Кириллов. 8-е изд., перераб. и доп. М.: Юрайт, 2020. С. 327.

11. *Кириллов В.В., Бравина М.А.* История. История России до 1914 года. Повторительно-обучающий курс. Учебник. Базовый и углубленный уровни. 11 класс / Под редакцией Ю.А. Петрова. М.: Русское слово, 2019. С. 275.

12. *Кирин А.В.* Государственные реформы в России: от Петра до Путина. М.: Изд. дом Высшей школы экономики, 2021. 408 с.

13. *Корнилов А.А.* Курс истории России XIX века. М.: Высшая Школа, 1993. 446 с.

14. *Мещерский В.П.* Речи консерватора. СПб.: тип. и лит. В. Оболенского, 1876.

15. *Мироненко С.В.* Сто событий, которые изменили Россию. М.: Кучково поле Музейон, 2019. 622 с.

16. *Панова Л.Н.* Реформы и контрреформы в правление Александр III // Научные исследования: от теории к практике. 2016. № 2-1(8). С. 38-41.

17. *Писарькова Л.Ф.* Московская городская дума: 1863-1917 гг. М.: Изд. объединения «Мосгорархив», 1998. 568 с.

18. Реформы в России с древнейших времен до конца XX века. В 4 т. Т. 3. Вторая половина XIX – начало XX в. М.: РОССПЭН, 2016. 765 с.

19. Российская историческая энциклопедия. Т.1. М.: ОЛМА Медиа Групп, 2011.

20. *Соловьев К.А., Шевырев А.П.* История России 1801-1914: учебник для 9 класса / Под ред. Ю.А. Петрова. М.: Русское слово, 2015. С. 149.

21. *Соловьев Ю.Б.* Самодержавие и дворянство в конце XIX в. Ленинград: Наука. Ленингр. отд-ние, 1973. 383 с.

22. *Филиппова Т.А.* «Русские тори»: консерватизм и модернизация // Исследования по консерватизму. 1996. С. 56-60.

**Секция
КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ПОДХОДЫ
К ПОДГОТОВКЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КАДРОВ
ДЛЯ СОВРЕМЕННОЙ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ**

Арапова Полина Иосифовна
кандидат педагогических наук, доцент
доцент ГАОУ ВО МГПУ, г. Москва
e-mail: arapovap@mail.ru

**ФОРМИРОВАНИЕ СУБЪЕКТНОЙ ПОЗИЦИИ
СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА
В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ**

Для рассмотрения заявленной проблемы необходимо обратиться к отечественной психологии субъекта. Субъектный подход представлен разными вариантами: субъектно-деятельностный (С.Л. Рубинштейн, К.А. Абульханова-Славская, А.В. Брушлинский и др.); субъектно-объектный (Е.Ю. Коржова, М.А. Щукина и др.); системно-субъектный (Е.А. Сергиенко) и др. Субъект деятельности есть субъект отношений, который характеризуется активностью, уникальностью, сознательностью и творческой свободой. Формирование субъектной позиции будущих педагогов представлено в трудах Н.М. Борытко, В.В. Серикова, Е.Н. Шиянова и др.

Выделяются следующие качества субъекта: активность как способность к инициированию взаимодействия; автономность (самостоятельность, самодетерминация); интегративность (целостность) как способность к кооперации; опосредованность взаимодействий психологическими средствами (прогнозирование поведения; рефлексия причин и последствий поведения); креативность как способность осуществлять преобразования в себе и других; самоценность как уверенность в себе, доверие себе (М.А. Щукина) [5].

В экопсихологической модели субъектности выделяются стадии становления субъектности, на которые можно ориентироваться в процессе формирования субъектной позиции студентов педагогического вуза: субъект потребности

(мотивации); субъект восприятия, способный сформировать образ (ментальную модель) осваиваемого действия-образца («наблюдатель»); субъект подражания, способный повторить осваиваемое действие «по образцу» («подмастерье»); субъект учения, способный произвольно выполнять требуемое действие под контролем преподавателя («ученик»); субъект критического отношения к выполнению действия-образца другими обучающимися («критик»); субъект самостоятельного выполнения действия-образца и самостоятельного контроля за правильностью его выполнения («мастер»); субъект продуктивного действия, способный использовать освоенное действие в качестве продуктивного средства для освоения более сложных действий («созидатель, творец») (В.И. Панов) [4].

Субъектная позиция – интеграция доминирующих избирательных отношений человека в каком-либо существенном для него вопросе (В.Н. Мясищев). Сущностные характеристики субъектной позиции: осознанность; ценностный характер, формирующийся во взаимодействии педагога и студента; связь с поверхностным (нормативно-поведенческим) и глубинным (смысловым) слоями деятельности (Н.М. Борытко) [2].

Функции субъектной позиции: самопонимание (рефлексивная мыследеятельность субъекта, «произведение» личностного смысла); самореализация (выявление, раскрытие и опредмечивание своих сущностных сил); самоутверждение (осознание себя и отношение к себе через предъявление своего «конкретного Я» другим людям); саморазвитие (самосозидание человека, обеспечивающее неповторимость и открытость его индивидуальности); самооценки (сопоставление потенциала, стратегии, процесса и результата своей учебно-профессиональной деятельности и других). Внутренняя структура субъектной позиции: эмоционально-смысловая составляющая; деятельно-ценостная составляющая; поведенчески-нормативная составляющая [2].

Субъектная позиция формируется тогда, когда целью обучения становится развитие смыслового сознания и обретение личностных смыслов. Средства смыслообразования – смыслы и их формы (переживания, рефлексия, творческие

акты) (А.Г. Асмолов, Н.М. Борытко, В.В. Рубцов, В.Е. Клочко, Е.А. Ямбург и др.) Основной вопрос – как обнаружить смысловые интенции студентов, инициировать их и перевести в режим самоактуализации?

Процесс смыслообразования происходит тогда, когда у студентов есть выбор [1]. В то же время нередко студенты констатируют, что в вузе «нет никакого выбора: книги читать предлагают одни и те же, задания тоже одинаковые для всех. Неужели так трудно разнообразить?»

Выбор целей, содержания, средств и способов деятельности необходим как во время лекций, так и практических занятий. Только в этом случае возможно формирование критического отношения к выполнению действия-образца и переход к позиции субъекта самостоятельного выполнения и самостоятельного контроля. Позиция творца формируется как в процессе обучения в вузе, так и постоянного профессионально-личностного саморазвития.

Отличительной особенностью современного образовательного пространства является наличие в его структуре доминирующего элемента – информационной среды, обеспечивающей активное использование информационных технологий в организации образовательных процессов [3]. Субъектность современного педагога должна включать в себя способность к организации совместного, кооперативного взаимодействия в учебном процессе, в том числе в условиях цифровой образовательной среды: совместная работа в подготовке презентации, доклада, деловой игры, дискуссии, проекта урока или внеурочного занятия с применением цифровых технологий; на практических занятиях – организация работы над кейсами или проблемными вопросами в малых группах со сменой ролей: «разработчики», «аналитики», «эксперты» и т.п.

В рефлексии важен факт анализа личностного участия каждого студента: какова деятельность, ее результат и мера удовлетворенности полученным результатом. Анализируется не полученный результат: «получилось-не получилось», который и так очевиден, а характер деятельности и взаимодействие с однокурсниками. Палитра методик и приемов рефлексии в процессе преподавания в вузе разнообразна: портфолио,

самоинтервью, эссе, рефлексивная карта, «дискуссионные качели» и т.д.

Формирование субъектной позиции студентов педагогического вуза, их активности, автономности, креативности, рефлексии возможно только в процессе смыслообразования, когда в результате выбора целей, содержания, средств и способов деятельности происходит становление персональной внутренней структуры с эмоционально-смысовой, деятельно-ценностной, поведенчески-нормативной составляющими. Субъектная позиция студента является необходимым условием успешного профессионально-личностного саморазвития и готовности к выстраиванию субъект-субъектных взаимоотношений со школьниками.

Библиографический список

1. Арапова П.И. Выбор жизненного пути старшеклассников как социально-педагогический феномен //Вестник МГПУ: Педагогика и психология. – 2013. – № 3 (25). – С. 77-85.
2. Борытко Н.М. Система профессионального воспитания в вузе: учеб.-метод. пособие / науч. ред. Н.К. Сергеев. 2-е изд. – Волгоград: ОПТИМ, 2006. –120 с.
3. Галанова М.А. Формирование профессионально-субъектной позиции будущего педагога в условиях информационной образовательной среды // Образование и наука. – 2009. – №8(65). – С.104-113.
4. Панов В.И. Этапы овладения профессиональными действиями: экопсихологическая модель становления субъектности //Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. – 2016. – №4.– С. 16-25.
5. Щукина М.А. Субъектный подход к саморазвитию личности: возможности теоретического понимания и эмпирического изучения //Психология. Журнал Высшей школы экономики. – 2014. Т. 11. – №2. – С.7-22.

Афанасьев Владимир Васильевич
доктор педагогических наук
профессор ГАОУ ВО МГПУ, г. Москва
e-mail: Afanasievv@mgpu.ru

Афанасьев Илья Владимирович
кандидат юридических наук
доцент Финансового университета при Правительстве
Российской Федерации, г. Москва
e-mail: IVAfanasev@fa.ru

Павленко Андрей Альфредович
аспирант ГАОУ ВО МГПУ, г. Москва
e-mail: philolog74@mail.ru

МОДЕЛИРОВАНИЕ ПРОЦЕССОВ В ОБЛАСТИ ГУМАНИТАРНЫХ НАУК: МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ УСТАНОВКИ И СУЩНОСТНЫЙ АНАЛИЗ

Представлен сущностно-содержательный анализ, открывающий доступ к моделированию в области гуманитарных наук на «философском», «общенаучном» и «частнонаучном» уровнях, что позволило научно обоснованно подойти к изучению типологии применения метода моделирования в данной сфере знания сferах, методологической экстраполяции данного метода на иные сферы научного познания.

Методологическая конструкция построения «гуманитарных» моделей базируется на трех наиболее репрезентативных установках. Первая выстраивается на основе синтеза качественных и количественных моделей изучаемых процессов. Качественная модель должна отражать уровень развития теоретического представления данных процессов. Количественная модель детально отражает детально определенные этапы развития этих процессов [4, с.79]. Вторая реализуется тогда, когда трудно определить критерии, характеризующие качественно отличные состояния изучаемых процессов, особенно в области культуры и искусства, а также при изучении социальных процессов. В этих случаях строят эталонные модели по большой выборке объектов с широким спектром ключевых признаков с последующей обработкой на ЭВМ по всему спектру выделенных данных, что дает возможность получить доминирующую тенденцию развития моделируемого процесса [5, с.156].

Третья установка – это декомпозиция моделируемого процесса по заданному признаку; моделирование структуры по данному признаку; синтез полученных структур в единое целое [7, с. 83]. Условиями адекватности модели являются: модель отражает не только структуру, но и развитие изучаемого процесса; она не противоречит его качественному описанию.

Ключевыми инструментариями моделирования выступают аналогии, сущностной анализ, прием типологии с целью решения вопросов о типах моделируемых явлений в сочетании с гибкостью исследовательских стратегий [3, с.46].

Результатом моделирования, который можно признать результативным, являются формализованные варианты изучаемых процессов, которые раскрываются в виде моделей [6, с. 216].

Необходимость создания моделей при проверке выдвинутых гипотез, при конструировании «модельных форм» изучаемой реальности, выражаемой в знаковой форме [8, с. 99].

«Процедура моделирования оправдана только тогда, когда требуется получить новое знание, а не для того, чтобы представить уже написанное автором в иной форме, например, в виде некой схемы, состоящей из «прямоугольников», соединенных «стрелками» [1, с. 37]. При этом значимость теоретических материалов для построения «гуманитарных моделей» сохраняется, поскольку они не могут быть построены без опоры на имеющиеся теоретические представления об особенностях изучаемого [2, с.15]. Содержательный анализ полученных моделей будет способствовать приросту знаний более высокого уровня по сравнению с теми знаниями, которые имеют место в данный момент.

Библиографический список

1. *Афанасьев В.В.* Моделирование в системе гуманитарного знания: от аналогии к типологии / В.В. Афанасьев, И.В. Афанасьев, А.А. Павленко // Педагогическое образование и наука. 2023. № 1. С. 37–46. – DOI 10.56163/2072-2524-2023-1-37-47. – EDN IMQCTD.

2. *Афанасьев В.В.* Моделирование как общенаучный метод познания социальной действительности: методологический анализ / В.В. Афанасьев, И.В. Афанасьев // Педагогическое

образование и наука. 2022. № 1. С. 11–16. – DOI 10.56163/2072-2524-2022-1-11-16. – EDN LFMEGF.

3. Глинский Б.А. Моделирование как метод научного исследования: гносеол. анализ / Б.А. Глинский, Б.С. Грязнов, Б.С. Дынин, Е.П. Никитин. Москва: Изд-во Моск. ун-та, 1965. 248 с.

4. Глинский Б.А. Моделирование и когнитивные представления / Б.А. Глинский. М. 2000. 147 с.

5. Уемов А.И. Логические основы метода моделирования. Москва: Мысль, 1971. 311 с.

6. Бирюков Б.В., Геллер Е.С. Кибернетика в гуманитарных науках / Б.В. Бирюков, Е.С. Геллер. М: Наука, 1973. 312 с.

7. Батароев К.Б. Аналогии и модели в познании. Новосибирск: Наука, Сиб. отд-ние. 1981. 319 с.

8. Тимофеев И.И., Астафьев О.В., Чукашов А.Н. Имитационное моделирование в образовании // Вестник Набережночелнинского государственного педагогического университета. 2021. № S5-1 (34). С. 98-101.

Нехорошева Елена Владимировна
кандидат педагогических наук
заведующая лабораторией ГАОУ ВО МГПУ, г. Москва
e-mail: nehoroshevaev@mgpu.ru

Касаткина Дарья Алексеевна
кандидат психологических наук
научный сотрудник ГАОУ ВО МГПУ, г. Москва
e-mail: kasatkinada@mgpu.ru

Миронова Анастасия Валерьевна
специалист ГАОУ ВО МГПУ, г. Москва
e-mail: mironova1@mgpu.ru

СОДЕЙСТВИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОМУ БЛАГОПОЛУЧИЮ СТУДЕНТОВ В ЗАРУБЕЖНЫХ УНИВЕРСИТЕТАХ

В последние годы среди студентов наблюдается рост числа нервных заболеваний и психологических затруднений,

что характерно для зарубежных стран и России [5, 6]. К фактограм, негативно влияющим на психическое здоровье и психологическое благополучие молодых людей, относятся: 1) сочетание академических нагрузок и возрастных особенностей юношества [4]; 2) учебные нагрузки в сочетании с принадлежностью к уязвимой группе (малоимущие, из неблагополучных семей, представители меньшинств) [1]; 3) смена места жительства [3]; 4) необходимость адаптироваться к новой среде и вызовам взрослой жизни [2].

В отечественной практике большее внимание уделяется адаптации, социализации и поддержке здоровья студентов, и только в последнее время – их психическому здоровью и психологическому благополучию, в основном в рамках деятельности собственных психологических служб [7]. Однако по опыту зарубежных университетов видно, что это не единственная и далеко не самая эффективная с точки зрения трудозатрат и результативности модель.

Цель – проанализировать кейсы моделей поддержки психического здоровья и психологического благополучия ВУЗов разных стран и выявить наиболее перспективные для использования в отечественном опыте направления поддержки. Проанализированы кейсы 11 ВУЗов: Университет Нельсона Мандэлы в ЮАР; Ближневосточный технический университет в Турции; Университет Мельбурна в Австралии; Университет Васэда в Токио, Япония; Университет Торонто в Канаде; Колумбийский университет в Нью-Йорке, США; Университет Буэнос-Айреса в Аргентине; Университет Азэй и Католический университет Куэнка в Эквадоре; Университет Гумбольда в Берлине и Потсдамский университет, Германия.

Критерии отбора кейсов: географическое расположение; упоминаемость ВУЗов в рейтингах и научных работах; существование системы поддержки студентов от 3-х лет; доступная информация о структуре и работе системы; использование ВУЗом разнообразных инструментов поддержки. При анализе кейсов учитывались направление подготовки ВУЗа, его миссия, политика и стратегия в отношении поддержания благополучия, наличие единой системы или отдельных органов, отвечающих за поддержание благополучия студентов, ее состав, функции,

отдельные мероприятия и направления работы по поддержанию благополучия.

Выявлено, что вне зависимости от упоминания в миссии университета ценности благополучия, личностного и социального развития студентов, чаще всего поддержка их благополучия, включающая просвещение (статьи по основным психическим и психологическим проблемам), информирование о мероприятиях, консультирование и помощь (медицинская, психиатрическая, психологическая, социальная), осуществляется на базе медицинского центра ВУЗа (Австралия, Аргентина, Германия, США, Турция, Япония). В Японии, Турции, Германии и США параллельно с психологической службой поддержка предоставляется учебными или образовательными центрами (центр ÖGEM, Турция), проводящими консультации, мероприятия, занятия. В Японии наравне с медицинским центром отдел по работе студентов консультирует обучающихся по всем проблемам, связанным с учебой и проживанием. В вузах Эквадора психологические службы созданы на базе факультета психологии. В Канаде, в отличие от других ВУЗов, вся поддержка благополучия студентов регулируется миссией ВУЗа, и объединяет все направления работы в единую систему. Почти во всех проанализированных ВУЗах представлены ресурсы самопомощи, где студенты могут прочитать информацию о проблеме, найти контакты сотрудников ВУЗа, или внешних партнеров, оказывающих помощь. Также большинство ВУЗов предлагает специальные или интегрированные в учебные курсы занятия по психологической грамотности, или тренинги отдельных навыков. Что касается студенческой взаимопомощи, кураторства и волонтерства, то оно присутствует в ЮАР, Канаде и Турции. В США и Германии проводят периодически мониторинги психического здоровья и благополучия студентов, предоставляя обобщенные результаты на сайте.

Наиболее ценные модели поддержки, представленные в кейсах, основаны на единой стратегии поддержки здоровья и благополучия студентов, которая устанавливает принципы и содержание просвещения, информирования, работу психологических служб. Такой подход предполагает создание

в Университете единой базы знаний о психологическом и психическом здоровье, единой стратегии предоставления информации и общей системы навигации по ресурсам помощи и самопомощи, выбор в пользу систематических мероприятий и мониторингов против разовых мер, наличие единого инструментария и принципов решения схожих ситуаций. Системный подход также позволяет дифференцировать потребности разных групп студентов, и предоставлять поддержку, не создавая подразделений с дублирующими функциями.

Библиографический список

1. Baik C., Larcombe W., Brooker A. How universities can enhance student mental wellbeing: the student perspective // Higher Education Research and Development. 2019. № 4 (38). C. 674–687.
2. Brooker A., Vu C. How do university experiences contribute to students' psychological wellbeing? // Student Success. 2020. № 2 (11). C. 99–108.
3. Huang L., Kern M.L., Oades L.G. Strengthening university student wellbeing: Language and perceptions of Chinese international students // International Journal of Environmental Research and Public Health. 2020. № 15 (17). C. 1–18.
4. Liu C. [и др.]. Identifying predictors of university students' wellbeing during the COVID-19 pandemic—a data-driven approach // International Journal of Environmental Research and Public Health. 2021. № 13 (18).
5. Sivis-Cetinkaya R. Turkish College Students' Subjective Wellbeing in Regard to Psychological Strengths and Demographic Variables: Implications for College Counseling // International Journal for the Advancement of Counselling. 2013. № 4 (35). C. 317–330.
6. Васильева А. Российские студенты доучились до депрессии // Коммерсантъ. Российское образование [Электронный ресурс]. URL: <https://www.kommersant.ru/doc/4985925> (дата обращения: 13.02.2023).
7. Концепция развития сети психологических служб в образовательных организациях высшего образования в Российской Федерации // 2022.

Кондратьев Виктор Михайлович
кандидат философских наук, доцент
доцент ГАОУ ВО МГПУ г. Москва
e-mail: kondrut@mail.ru

ОСНОВАНИЯ РАЗРАБОТКИ КОНЦЕПЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ ЧЕЛОВЕКА

Исходным понятием исследования образования человека является понятие *жизнь*. В понимании жизни воспользуемся определением Х. Плеснера: «Созерцаемые телесные вещи, в которых принципиально дивергентное отношение внутреннего/внешнего предметно раскрывается как присущее их бытию, называются живыми» [2, с. 97]. Рождение – первое разделение целого на части. Обособление частей создаёт различные виды их зависимости как друг от друга, так и от внешнего им мира. Человек вступает в отношения с внешним миром, познаёт его, и тем самым формирует свой внутренний мир. Способность осознавать свой внутренний мир, как и процесс его формирования, представляет специфическое отличие человека от других живых существ.

Однако человек не может жить один, для продолжения рода и сохранения жизни ему нужен другой: дивергенции противостоят конвергенции. Противоречивое единство дивергенции и конвергенции (разделения и объединения) образует сущностное противоречие жизни человека и служит основой её неопределенности. Разрешение противоречия зависит от свойств человека как субъекта отношений и деятельности, от уровня его осознанной самостоятельности, формирование и развитие которой является целью образования человека.

Исходными свойствами человека, как и представителей животного мира, являются обладание энергией, феномены зависимости и неопределенности. Данными свойствами обладают все люди, независимо от их национальности, народности, времени и места проживания. Базовое свойство, без которого жизнь невозможна, – обладание энергией. Естественными источниками энергии являются вода, воздух, огонь (Солнце), земля, так называемые первоначала жизненного мира человека,

известные людям с начала их истории и представленные как в религиозных, так и в философских учениях. Кроме названных первоначал источниками жизненной энергии являются вторичные, производные от первичных, объекты растительного и животного мира. Со временем люди стали использовать энергию угля, нефти, газа, а в XX веке – атома. Для сохранения естественных и производства искусственных источников энергии люди объединялись в группы. Следствием объединения стало как уменьшение зависимости людей от явлений и процессов природы, так и увеличение зависимости людей друг от друга, то есть уменьшение степени их свободы. Изменения условий жизни людей создавали ситуацию неопределенности и стимулировали развитие их сознания и мышления. Отражением происходящих изменений стали ранние формы религиозных верований, возникновение мифов и религий, а в последующие времена – философских учений, создававших целостное видение мироустройства. Зависимость человека представлялась в них как зависимость от природных явлений, бога или, как в древнегреческих трагедиях, от судьбы.

Анализ соотношения зависимости и свободы в жизни человека поставил перед мыслителями проблему справедливости. Ближе всех в эпоху Античности к её решению подошёл Платон в произведении «Законы». Основываясь на логике его понимания проблемы, мы можем сказать, что справедливым будет такое общество, в котором достигается гармония между зависимостью и свободой. Так как зависимость послужила основой создания морали, а свобода – права, то справедливость можно определить как гармонию между моралью и правом.

К ключевым проблемам познания жизни человека и общества относится проблема соотношения устойчивости и изменчивости их содержания. Возникновению её мы обязаны диалогу между Гераклитом и Парменидом. Гераклит, напомним, утверждал постоянное изменение всего существующего, а Парменид – его неизменность. Решением же проблемы мы обязаны Зенону, последователю Парменида, его апориям, в частности, апории «летящая стрела». Осознание Зеноном проблемы единства покоя и движения летящей стрелы свидетельствует о высоком уровне

развития его мышления, основы рефлексии. Научное же решение этой проблемы стало возможным лишь с созданием дифференциального исчисления Ньютоном и Лейбницем в XVIII веке.

Практическое же решение этой проблемы в образовании человека происходило путём определения целей образования. Так, в советское время целью образования провозглашалось воспитание всесторонне развитой гармоничной личности. Для большинства учащихся данная цель являлась лишь идеалом, достижение которой было возможно лишь особо одарённым подросткам. Реальной оказывалась установка на совершенствование человека в процессе его образования. Однако и совершенствование может основываться на исторически неизменном образе-идеале, что отмечено было ещё евангелистом Матфеем: «Итак будьте совершенны, как совершенен Отец ваш Небесный» (Мф. 5, 48). Динамическим же критерием совершенствования может (должно) служить возрастание степени осознанной самостоятельности человека (учащегося). Как известно, историческая тенденция возрастания степени самостоятельности работника была выявлена К. Марксом. Учащийся – работник (создатель) самого себя, но для развития своих способностей и осознания своих достижений ему нужен представитель внешнего мира – учитель, наставник, друг.

В философии, со времён Гегеля, проблема единства изменчивости и устойчивости была представлена тремя законами диалектики: единства и борьбы противоположностей, перехода количественных изменений в качественные и обратно, отрицания отрицания. Напомним, в философии отрицание означает преемственность в развитии объекта, а противоречие (борьба противоположностей) рассматривается как источник развития. Примером перехода количественных изменений в качественные может служить рождение (или изменение) души человека как результат увеличения количества восприятий объектов, гармоничных по форме или по содержанию: звуковых, цветовых, архитектурных, скульптурных, смысловых. Иначе сказать, гармония чувств создаёт новое качество, именуемое душой. И проявлением жизни души является забота о гармонии жизни других, стремление к прекрасному.

Но жизнь человека не сводится к порывам души, какими бы благами они не были. Большую роль в ней играет мышление, сила воли и сила духа человека. Если исключить религиозное понимание духа как одной из ипостасей Бога, то дух может быть определён как стремление человека к достижению идеалов личной и общественной жизни. Сила духа оказывается одним из видов проявления жизненной энергии человека, направленной на решение проблем его жизни, уменьшения степени его зависимости и неопределенности.

Итак, основой образования (развития) человека является жизненная энергия, а основаниями – использование энергии для разрешения противоречий его жизни. Базовые противоречия жизни человека, его взросления – противоречия между устойчивостью и изменчивостью содержания его жизни, между зависимостью и свободой, определённостью и неопределенностью его отношения к внешнему миру, к способам и возможностям своего развития. Так как человек и естественное (природное), и искусственное (общественное) существо, то он вынужден гармонизировать свои природные и приобретённые свойства. Наиболее эффективным способом их гармонизации в детском возрасте является игра, а в последующие годы – труд. «Труд, – согласно К. Марксу, – есть прежде всего процесс, совершающийся между человеком и природой... Воздействуя... на внешнюю природу и изменяя её, он в то же время изменяет свою собственную природу. Он развивает дремлющие в ней силы и подчиняет игру этих сил своей собственной власти» [1, с. 188–189]. Благодаря труду человек обретает самостоятельность, а осознание достигнутого её уровня происходит позже, но оно необходимо для определения своего места в мире, для своего дальнейшего развития и образования.

Библиографический список

1. *Маркс К.* Капитал. Критика политической экономии. (Пер. И.И. Скворцова-Степанова.) Т. I. Кн. I. Процесс производства капитала. М., Политиздат, 1978. – 907 с.
2. *Плеснер Х.* Ступени органического и человек: Введение в философскую антропологию / Пер. с нем. – М.: «Российская политическая энциклопедия» (РОССПЭН), 2004. – 368 с.

Лоскутникова Мария Борисовна
кандидат филологических наук
доцент ГАОУ ВО МГПУ, г. Москва
e-mail: loskutnikovamb@mgpu.ru

Гребенщикова Юрий Юрьевич
ассистент ГАОУ ВО МГПУ, г. Москва
e-mail: grebenschchikovyu@mgpu.ru

РУССКАЯ КЛАССИЧЕСКАЯ ЛИТЕРАТУРА КАК ФАКТОР НАЦИОНАЛЬНОЙ БЕЗОПАСНОСТИ В ВОСПИТАНИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ

Классическая литература – феномен, который возникает лишь на основе сформировавшегося национального литературного языка [1]. Классическая литература органически сочетает в себе национальные и всечеловеческие ценности, определяет выверенные историческим опытом духовно-нравственные ориентиры общества и в то же время открывает новые горизонты мировидения.

Великая идеологическая мощь русского классического искусства как такового и классической литературы в частности состоит в том, что отечественная словесность всегда была носительницей идей совести, чести, достоинства, ответственности за поступки и дела.

Есть выражение «волшебная сила искусства». Иллюстрацией может стать рассказ А.П. Чехова «Дома» (1887), окрашенный теплой иронией. Основой его конфликтосферы является сообщение гувернантки папе-юристу, что его единственный сын Сережа семи лет курил. В разговоре с отрыском папа перебрал все приемы, используемые им в профессиональной практике, но добился нужного результата, когда глаза мальчика «подернулись печалью» [2, с. 105] и он отказался в дальнейшем курить, только тогда, когда взрослый человек на ходу сочинил, ориентируясь на художественные образцы, историю о том, что стало с наследным принцем, который курил, а заодно и о том, что стало с его государством. Так папа понял, что есть воздействие нравственно-этической установки, облеченной даже в самую незамысловатую, но образную форму.

Иными словами, работая с молодежью, надо знать следующее: когда, как, в каком объеме и в расчете на какую аудиторию требуется доносить то, что есть виртуальный художественный мир, созданный великими русскими авторами по облику мира реального.

Так, размышляя о феномене классической литературы, можно – помимо обращения к трудам, заложенным в рабочую нагрузку преподавателей в рамках предметных дисциплин, – поделиться опытом кафедры русской литературы по организации и проведению дополнительных учебно-просветительских и научно-практических проектов для обучающихся, осуществленных в последние 10 лет: «Литературное наследие России», затем «Национальная идея в произведениях русской литературы», наконец «Дебаты на литературном поле».

Целевой аудиторией являются обучающиеся в МГПУ, а при работе онлайн – студенты вузов и колледжей, школьники и молодежь Москвы и Российской Федерации. К работе часто приглашаются партнеры по проектам – работники литературных музеев: Чеховских (в Мелихове Московской области, в Ялте, в Южно-Сахалинске), Гончаровского (в Ульяновске), Тургеневского (в Спасском-Лутовинове Орловской области) и др. В последнем случае это не только работа онлайн, но и финансирование нашим университетом поездок обучающихся из МГПУ, осуществляемых в режиме выездных семинаров, когда будущие учителя русского языка и литературы имеют возможность погрузиться в атмосферу GENIUS LOCI.

Цель проектов состояла и состоит в выявлении на литературном материале духовных, эмоционально-психологических, культурно-исторических, социально-политических и бытийно-семантических доминант в многонациональном сознании России, в т.ч. в их сопоставлении с инокультурной спецификой. В задачи проектов входило и входит углубление представлений молодых филологов (прежде всего русистов) о гуманитарных и художественно-эстетических ценностях русской литературы и культуры; развитие патриотических представлений в среде студенчества; дальнейшее продвижение ценностей отечественной духовной культуры в средней школе и в более широких слоях населения. Формы проведения мероприятий разнообразны:

тематические вечера (лекции руководителя проектов, а также выступления обучающихся), научно-практические конференции и семинары (доклады обучающихся по предложенному выбору тем), дискуссии (по заранее высланным вопросам), конкурсы для обучающихся, а также мастер-классы профессиональных филологов, онлайн-экскурсии (которые проводят коллеги из музеев) и др.

Работа осуществляется по нескольким направлениям.

В заключение выборочно укажем проведенные мероприятия. **Пушкинское направление**: «Вечный образ» Дон Жуана и его разработка в трагедии А.С. Пушкина «Каменный гость» (2018); Пушкин и музыка (2021); Претексты А.С. Пушкина в творчестве русских классиков (2022). Выездной семинар (Пушкинские Горы Псковской области, 2017, отдельная обширная программа).

Грибоедовское направление: Александр Грибоедов: драматург, дипломат, гражданин (2015); Личность и творчество А.С. Грибоедова в истории русской культуры (2019).

Гончаровское направление: Сны и явь в жизни Обломова (2015); Я и Другой в романистике И.А. Гончарова (2018) и др. А также: Научно-практические Гончаровские конференции для обучающихся (I – 2022, II – 2023). Выездные семинары (Ульяновск, включая участие обучающихся в Международных конференциях, проходящих на родине писателя: VI – 2017 и VII – 2022).

Тургеневское направление: Базаров: pro et contra (2015), Роман И.С. Тургенева «Дым» и наша современность (2018) и др. Выездные семинары (Спасское-Лутовиново, 2016-2019).

Чеховское направление: Москва и москвичи в повести А.П. Чехова «Три года» (2017); Характерология учителей в прозе А.П. Чехова (2022) и др. Выездные семинары (Мелихово, май и сентябрь 2018).

Направление «Человек и война в произведениях искусства»: Детство и война: рассказы В.П. Катаева «Сын полка» и В.О. Богомолова «Иван» (2017); Образы жизни и смерти в романе К.М. Симонова «Живые и мертвые» (2018); Поэты-фронтовики: «Как это было? Как совпало?...» (2021); Человек в условиях танкового сражения: повесть В.А. Курочкина «На войне как на войне» (2022) и др.

Отдельная литературная тематика: Бунинский вечер (Художественное целое: новеллистика И.А. Бунина, 2016); **Ахматовский**

вечер (2017, с проведением конкурса и командной игры «Знаю ли я поэзию Ахматовой?»); **Шолоховский вечер** (Рассказ М.А. Шолохова «Судьба человека» в контексте творческого пути писателя, 2021); **Русская сатира и ее традиции в творчестве М.М. Зощенко** (2022). **Компаративные вопросы:** Первое чувство глазами современников XIX-XX веков: повесть И.С. Тургенева «Первая любовь», рассказ В.О. Богомолова «Первая любовь» (2018); «Вечная тема» Дон Жуана и ее разработка М.И. Цветаевой в цикле «Дон-Жуан»: проблемы интертекста (2018); И.А. Гончаров и И.С. Тургенев: творческий диалог и типологические взаимосвязи (2023). **Литература и музыка / кинематограф:** Детство и война: рассказ В.О. Богомолова «Иван» и его экранизация А.А. Тарковским (2017); Повесть А.С. Пушкина «Метель» и музыкальные иллюстрации к повести Г.В. Свиридова (2017); «Тайный психологизм» в романах И.С. Тургенева и его отражение в кинематографе: обсуждаем роман «Отцы и дети» и его экранизацию (одноименный сериал, реж. А.А. Смирнова) (2021). **Научно-практические конференции для обучающихся «Поэтика художественного целого»** (ноябрь 2020, 2021, 2022).

Таким образом, классическая литература как фактор национальной безопасности осуществляет воспитательные функции, позволяющие актуализировать незыблемые, выработанные веками ценности, в т.ч. укореняющие молодежь в отечественных традициях, развивающих сознание и интеллект, расширяющих кругозор, систематизирующих несущие конструкты мировоззрения, призывающих ДУМАТЬ.

Библиографический список

1. Виноградов В.В. О теории художественной речи / Послесл. Д.С. Лихачева. 2-е изд., испр. М.: Высшая школа, 2005. 287 с.
2. Чехов А.П. Дома // Чехов А.П. Полн. собр. соч.: В 30 т. М.: Наука, 1976. Т. 6. С. 97-106.

Саликова Эвелина Мария Вячеславовна
научный сотрудник ГАОУ ВО МГПУ, г. Москва
e-mail: salikovaemv@mgpu.ru

Яблокова Наталья Борисовна
специалист ГАОУ ВО МГПУ, г. Москва
e-mail: jablokovanb@mgpu.ru

Никитина Татьяна Алексеевна
кандидат педагогических наук
начальник отдела ГАОУ ВО МГПУ, г. Москва
e-mail: nikitinata@mgpu.ru

ПРИНЦИПЫ ФОРМИРОВАНИЯ НЕЗАВИСИМОГО ЭКСПЕРТНОГО СООБЩЕСТВА ДЛЯ УЧАСТИЯ В ОЦЕНОЧНЫХ ПРОЦЕДУРАХ

Существует множество подходов к оценке профессиональной деятельности, одним из которых является компетентностный. Именно в русле данного подхода реализуется процедура независимой оценки компетенций студентов, которая проводится в целях обеспечения функционирования внутренней системы оценки качества образования (пп.13, п.3, статья 28 273-ФЗ [1]) и учета требований работодателей в ГАОУ ВО МГПУ (далее – Университет), состоит из 4 этапов. Специфика процедуры независимой оценки компетенций состоит в том, что она проводится в демонстрационном формате и предполагает привлечение независимых экспертов, которые включаются в экспертные комиссии на третьем (модельное учебное занятие) и четвертом (собеседование) этапах. Функцией экспертов является проведение независимой и объективной оценки компетенций кандидата в ходе оценивания, посредством наблюдения проявления компетенций в деятельности (предмет оценки – анализ демонстрируемого поведения).

В связи с особенностями процедуры для реализации независимой оценки требуется формирование экспертного сообщества, отвечающего определенным требованиям и, включающего представителей, обладающих ключевой компетентностью – экспертной позицией. Применяемый нами подход основывается на положении о том, что задача эксперта состоит в наблюдении и сравнении поведенческих проявлений компетенции с картой оценивания, а затем фиксации совпадения.

Затем происходит автоматическое, посредством электронной платформы ЭкспеРО, присвоение баллов качественному описанию проявления компетенций, выбранному экспертом. Использование платформы позволяет минимизировать трудовые и временные затраты.

Исходя из ключевых характеристик процедуры, представленных в работе [3] нами выделены ключевые принципы формирования экспертного сообщества. Прежде всего, эксперты должны являться представителями системы образования определенного региона, знающими содержание и особенности региональной специфики. Также, в экспертное сообщество включаются мотивированные (проактивные) представители педагогической общественности, которые являются практиками, развивающими педагогические компетенции.

Требования к экспертам, принципы формирования и работы экспертных комиссий закреплены в локальных нормативных актах Университета [2]. Принципы, которые отражены в нормативных документах, определяют работу экспертных комиссий и раскрываются в следующих ключевых установках:

1. В оценке продукта / проявления компетенций в поведении одного кандидата участвуют не менее 3-х экспертов.
2. В состав экспертной комиссии входят: педагоги, представители административно-управленческого персонала, члены независимых предметных ассоциаций.
3. В состав одной экспертной комиссии не входят представители одной образовательной организации.
4. Эксперт «новичок» включается в экспертизу на особых условиях («пробный период»).
5. Количество экспертиз, назначаемых эксперту, определяется его «репутацией».
6. Проводится анализ технической корректности проведения экспертизы, в случае обнаружения технических ошибок, экспертиза назначается заново.
7. При назначении экспертиз учитывается запрос образовательной организации по профильным (предметным) направлениям подготовки кандидатов.

Взаимодействие с экспертным сообществом, управление работой экспертных комиссий, соблюдение принципов

и установок осуществляется координатором процедуры. Для этого координатор применяет определенные механизмы.

Одним из условий для включения эксперта в экспертное сообщество является прохождение им «пробного периода».

Эксперт, впервые участвующий в оценке может быть включен максимум в три экспертные комиссии. Дополнительное оценивание может быть назначено новому эксперту только после завершения трех экспертиз и анализа результатов его деятельности.

Эксперт, имеющий небольшой опыт участия в оценке, включается в комиссию с опытными экспертами с высокой «репутацией» с целью получения более объективных и достоверных данных при анализе в случае рассогласованности оценки.

Количество экспертиз, назначаемых эксперту, определяется его «репутацией».

Репутация эксперта складывается из опыта взаимодействия с экспертом и оценки результатов его деятельности, учитывается:

- соблюдение сроков оценки, а именно количество просроченных экспертиз и временной интервал, на который они были просрочены;
- активность эксперта: количество экспертиз, время ответа на запросы координатора, регулярное участие в процедуре, использование механизмов обратной связи;
- проводится анализ рассогласованности оценок в предыдущем периоде, основанный на анализе экспертиз, содержащих расхождение.

На основании опыта взаимодействия с экспертами и реализации процедуры нами выделен перечень индикаторов, включенных в компетентность экспертной позиции. К данным индикаторам относятся: наблюдение для соотнесения с эталоном; обратная связь; тайм-менеджмент; ИКТ-компетенция, ориентация на результат.

Библиографический список

1. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ» – URL: <https://www>.

consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 18.05.2023)

2. Положение о процедуре независимой оценки компетенций лиц, осуществляющих или претендующих на осуществление педагогической деятельности на всех уровнях общего и среднего профессионального образования системы образования города Москвы в Государственном автономном образовательном учреждении высшего образования города Москвы «Московский городской педагогический университет» – URL: <https://www.mgpu.ru/wp-content/uploads/2021/09/Polozhenie-o-provedenii.pdf>. (дата обращения: 18.05.2023)

3. Свидетельство о государственной регистрации базы данных № 2017621478 Российской Федерации. Процедура оценки профессиональной деятельности учителя: № 2017621193: заявл. 25.10.2017: опубл. 13.12.2017 / О.А. Айгунова, С.Н. Вачкова, Э.М.В. Саликова [и др.]; заявитель Государственное автономное образовательное учреждение высшего образования города Москвы «Московский городской педагогический университет». – EDN KSQETI.

Собянина Валентина Александровна
доктор философских наук, профессор
профессор ГАОУ ВО МГПУ, г. Москва
e-mail: SobyaninaVA@mgpu.ru

ВВЕДЕНИЕ НОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ ВАК ПО ЯЗЫКОЗНАНИЮ: ВРЕМЯ ПРИНЯТИЯ РЕШЕНИЙ

Как известно, в Российской Федерации на данный момент действует обновленная номенклатура научных специальностей. Документ призван усовершенствовать подготовку кадров в сфере науки. Главное изменение в классификаторе специальностей – он стал более компактным и отвечает современным направлениям научных исследований. Документ был утвержден 24 февраля 2021 [4]. Новая номенклатура сформировалась на основе последних научных разработок и новых аспектов исследования. Более 12 лет документ не менялся. За

это время научный мир шагнул далеко вперед, появились новые направления исследований, и этому нужно соответствовать.

По сравнению с прежней номенклатурой специальностей в новом документе произошли следующие изменения [1]:

1. Сократился перечень групп научных специальностей (примерно на треть) – было 52, а стало 34.

2. Сократилось количество специальностей – в старой версии их насчитывалось 430, а в обновленной – 351.

3. Добавилось 4 новых группы специальностей.

Цель предлагаемой работы состоит в анализе нового паспорта специальности 5.9.6. – Языки народов зарубежных стран [2] по сравнению со старой специальностью 10.02.04 – германские языки [3].

Задачи, которые стоят перед нами в свете изменения паспорта специальности:

— Осмысление и анализ проблем, связанных с введением нового паспорта специальности 5.9.6.

— Установление разницы между старым паспортом и новым.

— Необходимость переработки и совершенствования программ подготовки аспирантов и курсов, предназначенных для аспирантов. Это касается как видоизмененных аспектов, так и новых, вновь появившихся.

— Написание диссертации в современных условиях, требующих повышения ответственности как аспирантов, так и научного руководителя в связи с расширением задач.

Анализ нового паспорта специальности 5.9.6 показал, что часть направлений исследования в новом паспорте осталась фактически без изменений, либо претерпела незначительные изменения формулировки. Это коснулось таких вопросов как:

1. Основные этапы и направления становления и развития конкретного языка или языковой семьи.

2. Особенности исторического развития конкретного языка, его диалектов или языковой семьи

3. Особенности формирования и функционирования конкретного языка или языковой семьи

4. Общие и индивидуальные тенденции развития языка или языковой семьи

5. Лексический строй языка или языковой семьи (слово как основная единица языка, лексическая семантика, типы лексических единиц и категорий, структура словарного состава, функционирование лексических единиц, развитие и пополнение словарного состава, лексика и фразеология и их связи с внеязыковой действительностью).

6. Методы исследования, включая корпусную лингвистику.

Однако при анализе были установлены также довольно значительные отличия в паспорте специальности 5.9.6 по сравнению с паспортом специальности 10.02.04 – германские языки, а именно:

— Серьезное внимание уделено фонетическому аспекту, который в предыдущем паспорте специальности был упомянут только лишь в краткой формулировке совместно с лексическим аспектом («проблемы классификации лексических единиц и фонем»). В новом паспорте зафиксированы такие аспекты исследования как фонетический строй языка, классификация фонем, фонема и звук, фоносемантика и фоностилистика и некоторые другие вопросы.

— Также подробно описано словообразование, которое в предыдущем паспорте лишь входило в общую формулировку «развитие и пополнение словарного состава языка». В новом паспорте данный аспект затрагивает не только словообразовательную систему в целом, но и такие вопросы как модели словообразования, словообразовательные ряды и ряд других аспектов.

— Расширена грамматическая составляющая, она включает в себя морфологию и синтаксис, их различные проблемы, касающиеся семантики, функциональной характеристики и т.д. В предыдущем паспорте был назван только лишь синтаксический аспект.

— Появился дискурсивный аспект, который имел в предыдущем паспорте специальности весьма общую формулировку «функционирование лексических единиц». Между тем, исследование дискурса в современной лингвистике относится к наиболее популярным направлениям лингвистических исследований.

— Уточнен и более четко сформулирован переводческий аспект, причем на различных уровнях языка.

— В новый паспорт включены также актуальные, популярные тенденции исследования последних лет, которые отсутствовали в предыдущем паспорте, а именно, когнитивные, коммуникативно-прагматические и стилистические аспекты научного анализа. В предыдущем паспорте был представлен только стилистический аспект.

Весьма важно отметить, что в паспорте появились новые направления исследований, которых не было в предыдущем паспорте: филологический анализ памятников и текстов, а также культурно- (или национально-) обусловленная специфика презентации знаний. В первом случае речь может идти, например, об анализе древних текстов и памятников письменности в германских языках, относящихся к разным эпохам и ареалам. Во втором случае в паспорт вошел лингвокультурный аспект исследования, который весьма популярен в современной лингвистике.

Исходя из анализа документа, можно констатировать, что в новом паспорте специальности 5.9.6 появились существенные изменения, которые требуют не только глубокого осмысления, но и необходимости серьезной переработки и совершенствования программ подготовки аспирантов и курсов, предназначенных для аспирантов.

Библиографический список

1. *Новая номенклатура* научных специальностей. – URL: <https://ru-science.com/blog/novaya-nomenklatura-nauchnykh-spetsialnostey/> (дата обращения: 20.06.2023).

2. *Паспорта* научных специальностей: 5.9.6 Языки народов зарубежных стран (с указанием конкретного языка или группы языков). – URL: <https://vak.minobrnauki.gov.ru/uploader/loader?type=17&name=92259542002&f=15385> (дата обращения: 25.06.2023).

3. *Паспорта* научных специальностей. – URL: 10.02.04 Германские языки: URL: <http://arhvak.minobrnauki.gov.ru/316> (дата обращения: 20.06.2023).

4. *Приказ* об утверждении номенклатуры научных специальностей, по которым присуждаются ученые степени

/ Министерство науки и высшего образования Российской Федерации. – URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/400450248/> (дата обращения: 20.06.2023).

Филиппова Людмила Сергеевна
кандидат педагогических наук, доцент
доцент ГАОУ ВО МГПУ, г. Москва
e-mail: filippovals@mgpu.ru

ПРАКТИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА КАК СРЕДСТВО ИНТЕГРАЦИИ В ПРОФЕССИЮ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ-ХУДОЖНИКОВ

Специфика подготовки бакалавров на направлении педагогическое образование в области изобразительного искусства состоит в том, что профессиональная подготовка студентов проходит как в педагогическом, так и в творческом, художественном направлении. Практики являются неотъемлемой частью подготовки специалистов в области художественной педагогики.

Студенты департамента изобразительного, декоративного искусства и дизайна на направлении педагогическое образование проходят учебные и производственные практики. В рамках учебной практики студенты решают учебно-творческие задачи в области изобразительного искусства в условиях пленэра. Пленэр логически и содержательно-методически связан с предметами фундаментальной подготовки художника: рисунком, живописью, композицией, скульптурой, декоративным искусством, историей искусств, методикой преподавания изобразительного искусства. (Рисунок 1)

Производственные практики представляют собой погружение студента в профессию педагога, проводятся в различных образовательных организациях в зависимости о специфики практики: педагогическая, летняя педагогическая практики. Распределение студентов по базам практик происходит с учетом обладания профильными организациями необходимой для прохождения педагогической практики материально-технической базой и соответствия направлению и профилю подготовки

обучающихся. С обучающимися работают высококвалифицированные специалисты. (Рисунок 2)



Рисунок 1. Пленэрная практика.



Рисунок 2. Распределение студентов по профильным организациям летней педагогической практики в 2022 году

Разнообразие и многообразие учебных и производственных практик в процессе подготовки педагогов-художников дают студентам возможность погрузиться в профессиональную деятельность как в творческом, так и в педагогическом аспекте. Благодаря этому, к окончанию обучения на бакалавриате, студенты хорошо ориентируются в сфере художественной педагогики, имеют опыт работы в системе общего образования, дополнительного образования, в условиях детских оздоровительных лагерей, что способствует их профориентации и трудоустройству.

Библиографический список

1. *Рощин, С.П.* Художественно-творческая практика (пленэр): Учебно-методическое пособие / С.П. Рощин, Л.С. Филиппова. – Москва: Московский городской педагогический университет, 2014. – 45 с.
2. *Рощин, С.П.* Практика по изобразительному искусству: пленэр / С.П. Рощин, Л.С. Филиппова. – Москва: Общество с ограниченной ответственностью «Русайнс», 2022. – 80 с.
3. *Филиппова, Л.С.* Практика как основа профессиональной подготовки и образования художника-педагога / Л.С. Филиппова // Перспективы развития современной культурно-образовательной среды столичного мегаполиса : Материалы научно-практической конференции института культуры и искусств Московского городского педагогического университета, Москва, 16–19 апреля 2018 года. – Москва: УЦ Перспектива, 2018. – С. 267–272.
4. *Филиппова, Л.С.* О характере обучения изобразительному искусству в различных образовательных организациях: из опыта педагогической практики / Л.С. Филиппова, Н.С. Ильин, Д.Е. Прокопьева // Актуальные проблемы и современные тренды науки, культуры, искусства в творческом образовании: МАТЕРИАЛЫ VII МЕЖДУНАРОДНОЙ НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКОЙ КОНФЕРЕНЦИИ, Москва, 01–28 апреля 2022 года. – Москва: Общество с ограниченной ответственностью «Учебный центр «Перспектива», 2022. – С. 863–869.

Хабибова Алевтина Сакмаровна
кандидат педагогических наук
доцент ГАОУ ВО МГПУ, г. Москва
e-mail: Khabibovaas@mgpu.ru

КОМПЛЕКСНАЯ ПОДГОТОВКА СПЕЦИАЛИСТОВ В ОБЛАСТИ КОММУНИКАТИВНОГО ДИЗАЙНА С УЧЕТОМ РАЗЛИЧНЫХ АСПЕКТОВ ПРЕПОДАВАНИЯ МУЛЬТИМЕДИЙНОЙ ГРАФИКИ

Любая дизайн разработка – сделанная посредством дизайна – комплексное решение, в котором задействованы результаты действий в различных графических пакетах, а также предполагающее использования ряда отдельно взятых компетенций во многих областях дизайн-образования.

Сейчас обществу стали необходимы специалисты способные решать целый ряд задач:

1. создавать условия для ориентации потребителя в мультимедийной среде;
2. использовать точные образные средства для передачи визуальных сообщений на различных носителях;
3. проектировать графическое оформление для сопровождения совместных действий групп пользователей в рамках интернет-сообществ;
4. осуществлять комплексные решения в области дизайн-проектирования.

Профессиональную подготовку деятельности современного дизайнера можно рассматривать в трёх координатах.

Среда характеризует экспозиционное пространство, для которого создаётся дизайн-проект. Большая часть из этого параметра сегодня занимает мультимедийный дизайн.

Дизайн-процесс определяется фундаментальными знаниями в области графического дизайна и навыками перевода в визуальную форму идей и образов.

Уровень компетенции – сложность тех задач, которые дизайнер решает с точки зрения рефлексии и организационных способностей. В идеале такая работа может осуществляться совместно с бизнес-школами [1].

Предполагая, что после окончания обучения по направлению коммуникативный дизайн, студент будет готов не только создавать комплексные проекты, но и будет способен работать в роли руководителя дизайн-проекта, продюсера, предпринимателя, становится очевидно, что в ходе профессиональной подготовки ему необходимо предоставить возможность разностороннего и комплексного развития компетенций [2,3].

В рамках практического эксперимента мы разделили подготовку обучающихся в области мультимедийного дизайна на 4 основных раздела.

1 раздел

Создание серии анимированных композиций с учетом принципов: контраст, выравнивание, приближенность, повтор. Создание серии ритмических композиций посредством синтеза типографики и анимации. Создание серии анимированных графических постеров с использованием средств достижения композиционной целостности: контраст доминанта баланс, колорит ритм. Создание типографической композиции из нескольких сцен с простейшим сценарным моделированием.

2 раздел

Работа с визуальной метафорой. Анимированная инфографика. Создание объясняющего видео из нескольких сцен с простейшим сценарным моделированием.

3 раздел

Создание иллюстративной композиции из нескольких сцен с простейшим сценарным моделированием. Проектирование объясняющего видео на социально значимую тему. Работа со сценарием видео и раскадровкой. Работа со звуковым рядом. Подбор стилистики. Анимация сцен и сборка видео. Проектирование для различных вариантов экспозиционной среды – создание проекта в нескольких форматах.

4 раздел

Создание анимированной рекламы с использованием различных способов перехода между сценами, анимированной типографикой и звуковым оформлением. Подготовка сценария и раскадровки. Проектирование для различных вариантов

экспозиционной среды – создание проекта в нескольких форматах.

В результате практики использования заданий данной направленности, мы пришли к выводу, что в первую очередь необходимо ориентировать обучающихся от создания единичных изображений и форм к их динамическим сериям, включать элементы комбинаторики изображений. Для этого необходимо вводить креативные техники в рамках обучения созданию динамических композиций и активно осуществлять комбинирование различных техник, включая видео и моушен дизайн [4].

Такая работа может быть начата на первом курсе и продолжена в рамках всего учебного процесса на учебных практиках и в ходе научно-исследовательской работы магистра. На наш взгляд, именно системный подход к процессу проектирования мультимедийных дизайн-продуктов является наиболее приемлемым для динамично развивающихся видов проектно-творческих решений в области графического дизайна.

Библиографический список

1. *Зинченко А.П. Технология системного мышления: Опыт применения и трансляции технологий системного мышления / А.П. Зинченко, В.Б. Христенко, А.Г. Реус, Д.С. Талянский, А.В. Макин, С.А. Малявина, С.Б. Крайчинская, Н.Ф. Андрейченко, С.А. Семин. - М.: Альпина Паблишер, 2016. - Т.9. - 280 с.*
2. *Маклюэн М. Понимание медиа. Внешние расширения человека / М. Маклюэн. – М.: Кучково поле, 2018. – 464 с.*
3. *Сиббет Д. Увидеть решение: Визуальные методы управления бизнесом/ Д. Сиббет – М.: Альпина Паблишер, 2016. – 256 с.*
4. *Хабибова А.С. Развитие креативности и творческого мышления средствами моушен-дизайна и кинетической типографики // Современные тенденции изобразительного, декоративного прикладного искусства и дизайна. - 2018.- № 1. - С. 85-90.*

Хижняк Елизавета Андреевна
кандидат педагогических наук
доцент ГАОУ ВО МГПУ, г. Москва
e-mail: alias.07@mail.ru

ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ-ПРИКЛАДНИКОВ МАКЕТИРОВАНИЮ И МОДЕЛИРОВАНИЮ

Макетирование и моделирование как средство выражения при решении проектных и творческих задач – важная часть развития профессиональных навыков в проектной деятельности художников декоративно-прикладного искусства. Макет как неотъемлемая часть проектирования объекта является наглядной моделью, материальной визуализацией проектной идеи, позволяющей найти оптимальный композиционный и структурный образ объекта. Он показывает в основных чертах объёмную форму, ее пропорции, характер, особенности стилистического, пластического или цветового решения. Отсутствие учебной литературы для художников-прикладников стало основанием для разработки авторской программы по макетированию и моделированию, учитывающей специфику профессиональной деятельности выпускников направления АРТ-технологии в декоративно-прикладном искусстве. Осмысление многолетнего опыта обучения позволило выявить и решить общие проблемы в освоении студентами программы курса, определить оптимальные методы и приёмы их обучения, способствующие интенсификации усвоения необходимых знаний и навыков, формирования профессиональных компетенций.

Основной целью доклада стало отражение основных положений авторской программы обучения художников-прикладников, демонстрация ее эффективности.

В настоящее время в связи с развитием 3D-технологий, их активного внедрения в учебный процесс, модели можно создавать в компьютерных программах, печатать их на 3D-принтере. Однако ручные макеты не утратили своей первоначальной ценности. Они остаются важнейшим элементом

убедительной презентации проектов. Умение создавать макеты в ручных техниках – показатель профессионализма выпускника данной профессии.

В качестве основного материала для работы по данному учебному курсу была выбрана бумага как простой и доступный материал, имеющий при этом богатые пластические и художественные возможности, позволяющие расширить выпускникам область своей профессиональной деятельности. Кроме того, художественное конструирование из бумаги интересно тем, что изделия декоративно-прикладного искусства или объекты дизайна можно декорировать фактурой, расписывать орнаментом, покрывать поверхность цветом в соответствии с образным решением, придавая макету художественный характер, ценность и самостоятельность индивидуального сувенира. Макеты, как и сами изделия из картона и бумаги могут стать произведением настоящего искусства.

Учебным планом на дисциплину предусмотрено четыре аудиторных часа в неделю на третьем курсе. При составлении программы нами учитывался мировой опыт архитектурного макетирования, макетирования в дизайне, а также опыт преподавания автора студентам средового и графического дизайна. В программе выделены пять основных тем, связанных с освоением разных методов и приёмов работы в макетировании и моделировании из бумаги и картона и соотнесённые со спецификой профессиональной деятельности выпускника.

1. Методы и приёмы передачи пластики поверхности.

Задания на членение фронтальной поверхности прямолинейным и криволинейным орнаментом знакомят студентов с пластическими и декоративными свойствами бумаги, развивает задания на создание складчато-прямолинейной структуры, спиралей и др. Основные приёмы формообразования – надрез-сгиб, надрез-сгиб-прорез, надрез-прорез-сгиб-отворот. Отдельные приёмы и их комбинации осваивались на примере выполнения тематических декоративных открыток.

2. Создание объёмной формы членением поверхности ритмическими рядами (метод «киригами»). При изучении данной темы отрабатываются приёмы, выявляющие пространственную форму способом прорез (разрез) и сгиб. После

простых упражнений дизайнеры выполняют не менее трёх декоративных открыток с использованием данного метода.

3. *Метод секущих плоскостей.* На основе двух и более вертикальных плоскостей учащиеся создают модели предметов декоративно-прикладного искусства. В качестве материала используется как бумага, так и картон, в том числе гофрированный.

4. *Моделирование объёмной формы с помощью наращивания слоёв.* Данный способ создания формы позволяет создавать объекты как небольшого размера, так арт-объекты.

5. *Объемная форма: развертка.* По данной теме из-за ограниченного количества часов предлагается выполнение простых упражнений – создание моделей простых геометрических тел. Более сложные формы выполняются по желанию или при необходимости создания итоговой работы с использованием данного метода.

На начальном этапе работы при выполнении первых заданий в бумажной пластике было выявлено, что у многих студентов отсутствуют навыки работы с бумагой. Отмечены такие ошибки, как неумение делать легкий надрез фронтальной поверхности прямыми и криволинейными линиями, не прорезав бумагу насквозь, линии получались с заломами. Неточность и неаккуратность в работе продолжалась в течение нескольких первых занятий у многих студентов. У части студентов было проблемой усложнить форму или композицию на основе изученных приёмов и методов работы. Уровень их способностей, проявленный в первых упражнениях, выразился в следующих показателях: отлично – 12.5 %, хорошо – 37.5%, удовлетворительно – 43.75%, неудовлетворительно – 6.6%.

В результате поэтапного освоения программы и практического изучения разных приёмов формообразования и методов работы с бумагой и картоном студенты приобрели необходимые умения и навыки макетирования и моделирования, позволившие им реализовать свой потенциал в творческой проектной работе (предмет декоративно-прикладного искусства, сувенирное изделие, предмет быта или интерьера, арт-объект). Главная задача заключалась в создании образа и его реализации с использованием изученных приёмов формообразования, которые выбираются студентом самостоятельно (Рис. 1).



Рисунок 1. Итоговое творческое задание. Студенческие работы

Положительная динамика результатов экспериментальной программы отразилась в показателях итоговой аттестации: отлично – 87.5 %, хорошо – 12.25%, удовлетворительно – 12.25%, неудовлетворительно – 0 %.

Итак, продуманная последовательность заданий, отбор оптимальных приёмов и методов работы в бумажной пластике позволили интенсифицировать у студентов-прикладников процесс обучения макетированию и моделированию, что позволило за короткий срок сформировать у них основные умения и навыки в работе с бумагой, повысить их творческий потенциал в художественной и проектной деятельности [1, с. 625].

Библиографический список

1. Хижняк, Е.А. Об интенсификации обучения студентов творческих направлений в дистанционном формате / Е.А. Хижняк // Современные проблемы высшего образования. Творчество в дистанционном формате: Материалы VI международной научно-практической конференции, Москва, 15-25 апреля 2021 года / Под общей редакцией С.М. Низамутдиновой. – Москва: Общество с ограниченной ответственностью «Учебный центр «Перспектива», 2021. – С. 621-626.

**Секция
ОСОБЕННОСТИ СИСТЕМЫ ОЦЕНИВАНИЯ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ДОСТИЖЕНИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ**

Айгунова Ольга Александровна
кандидат психологических наук
директор центра ГАОУ ВО МГПУ, г. Москва
e-mail: aigunovaaoa@mgpu.ru

Гукасова Марина Павловна
аспирант ФГБОУ ВО МПГУ
специалист ГАОУ ВО МГПУ, г. Москва
e-mail: gukasovamp@mgpu.ru

Нikitina Татьяна Алексеевна
кандидат педагогических наук
начальник отдела ГАОУ ВО МГПУ, г. Москва
e-mail: nikitinata@mgpu.ru

**ВИДЕОЗАНЯТИЕ КАК ИНСТРУМЕНТ ОЦЕНКИ
ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ
КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ**

В рамках функционирования внутренней системы оценки качества образования центром независимой оценки компетенций реализована процедура независимой оценки компетенций обучающихся по образовательным программам высшего образования – программам бакалавриата и/или специалитета в ГАОУ ВО МГПУ (далее – МГПУ). Основной целью процедуры является определение уровня сформированности профессиональных педагогических компетенций будущих педагогов. Одним из инструментов оценки является видеозанятие. Подходы к оцениванию видеозанятий базируются на модели профессиональных компетенций учителя, соответствующей требованиям профессионального стандарта «Педагог» [2], разработанной научным коллективом: Айгуновой О.А., Вачковой С.Н., Реморенко И.М., Семёновым А.Л., Тимоновой Е.Н.

[1]. Для оценки видеозанятий и анализа сформированности компетенций студентов были выделены группы профессиональных педагогических компетенций (функциональные, социальные и когнитивные) и разработаны критерии оценивания видеозанятия. Под когнитивной группой понимается умение поиска и систематизации информации. В социальную группу входят компетенции, определяющие умение конструктивно взаимодействовать с обучающимися, управлять эмоциями, выстраивать эффективную обратную связь. Функциональная группа включает умение применять различные формы работы на уроке, организовывать образовательную среду занятия, в том числе цифровую, использовать межпредметные связи в изложении материала и владеть способами метапредметного обучения.

В целях обеспечения объективности и достоверности результатов оценивание видеозанятий осуществляли независимые эксперты – руководители образовательных организаций города Москвы, их представители, педагоги школ и члены независимых предметных ассоциаций города Москвы. За 2021-2022 и 2022-2023 учебные годы экспертами было проанализировано 1066 видеозанятий, разработанных студентами МГПУ (см. рис. 1).



Рисунок 1. Результаты анализа видеозанятий за 2021-2022 и 2022-2023 учебные годы.

По результатам анализа видеозанятий независимыми экспертами были выявлены проблемные зоны студентов в ходе проведения видеозанятий по следующим критериям:

- «*Межпредметность*». В видеозанятиях студентами не продемонстрированы практические задания, направленные на изучение предмета с точки зрения различных предметных областей.

- «*Связь с практическим применением в жизни*». В видеозанятиях студенты редко обращаются к опыту обучающихся с целью обсуждения способов практического применения изучаемого материала.

- «*Информационная среда занятия*». В видеозанятиях студентами представлены ссылки на дополнительные источники информации (электронные библиотеки, ссылки на публикации), но отсутствуют дополнительные интерактивные ресурсы, позволяющие обучающимся активно участвовать в образовательной деятельности.

- «*Завершение занятия*». Студенты завершают видеозанятия преимущественно формальной обратной связью, не содержащей в себе приемы рефлексии.

Экспертами были отмечены сильные стороны студентов в ходе проведения видеозанятий по следующим критериям:

- «*Соответствие содержания теме занятия*». Материал, представленный студентами в видеозанятиях, соответствует заданной тематике, разработан с применением актуальных данных, включает дополнительный материал по тематике занятия.

- «*Структура занятия*». Студенты владеют последовательностью и логичностью изложения материала занятия.

- «*Наглядный материал*». Студенты используют при создании видеозанятий статичный и динамичный наглядные материалы, которые соответствуют тематике занятия.

Таким образом, видеозанятие – это один из инструментов, позволяющий оценить степень сформированности профессиональных педагогических компетенций студентов. Безусловно, видеозанятие является не единственным инструментом оценки, в связи с чем на разных этапах процедуры предусмотрены другие оценочные средства и форматы

оценивания (кейсовые задания, тесты, моделирование ситуаций и др.).

Библиографический список

1. *Айгунова О.А., Вачкова С.Н., Реморенко И.М., Семёнов А.Л., Тимонова Е.Н.* Оценка профессиональной деятельности учителя в соответствии с профессиональным стандартом педагога // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: Педагогика и психология. 2017. № 2 (40). С. 8-23.
2. *Профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)».* URL: <https://base.garant.ru/70535556/>

Беляев Александр Григорьевич
ассистент ГАОУ ВО МГПУ, г. Москва
e-mail: BeljaevAG@mgpu.ru

ИНТЕГРАЦИЯ ДЕМОНСТРАЦИОННЫХ ЭКЗАМЕНОВ В СИСТЕМУ ОЦЕНКИ ПОДГОТОВКИ ВЫПУСКНИКОВ

Оценка качества подготовки выпускников – это актуальная проблема в современных условиях, где в некоторых направлениях подготовки, реализуемых в Московском городском педагогическом университете, рынок труда переполнен предложениями молодых выпускников. В частности, таковым является сфера преподавания физической культуры и сфера, связанная с подготовкой в различных видах спорта, соответственно, направления: 44.03.01 и 49.03.01.

В связи с этим в качестве средства оценки подготовленности выпускаемых специалистов к практической деятельности в профильном направлении, средством оценки стал рассматриваться демонстрационный экзамен. Под демонстрационным экзаменом подразумевается практическая демонстрация полученных в ходе обучения знаний, умений и навыков, иначе – компетенций, которыми должны были овладеть будущие

специалисты. Из этого сложились цель и гипотеза проекта (исследования).

Цель – оценить эффективность демонстрационного экзамена как средства проверки компетенций выпускников.

Гипотеза заключалась в том, что демонстрационный экзамен покажет себя как более достоверное и объективное средство оценки сформировавшихся компетенций выпускников.

В рамках реализации данного проекта можно выделить несколько основных этапов, в ходе которых выполнялась подготовка составляющих демонстрационного экзамена для обозначенных направлений:

I этап – аналитический. В ходе данного этапа анализировались профильные ФГОСы [2, 3]; профессиональные стандарты, соответствующие направлениям подготовки; опыт компетенции «Технологии физического развития» [1]; опрашивались руководители образовательных организаций (потенциальные работодатели) и специалисты в области со стажем работы не менее 5 лет. На основании полученных данных составлялся профиль специалиста, который включал в себя набор компетенций и связанных с ними действий, выполняемых в практической работе специалиста.

II этап – разработка материалов демонстрационного экзамена. На данном этапе в соответствии с полученным в ходе выполнения действий I этапа профилем специалиста, составлялись модули демонстрационного экзамена, задания, которые в них включались и схема оценивания к каждому модулю. Первоначально для направления подготовки 49.03.01 было составлено три модуля:

— Теоретико-аналитическая работа специалиста: в данном модуле оценивалось умение выпускников обрабатывать и анализировать информацию, излагать полученные в ходе анализа данные в виде тезисов, работать с офисными программами.

— Интервью: в данном модуле оценивались коммуникативные умения выпускника, его умение работать с полученной в ходе интервью информацией о собеседнике и на основании

ее индивидуализировать траекторию подготовки в виде спорта или иной физической нагрузке, работать с офисными программами и вести протоколы собеседований.

— Проведение, фрагмента занятия: в данном модуле оценивалось умение подготавливать план занятия для проведения занятия в соответствии с ситуационной задачей (включала данные о группе/занимающемся, вид физической нагрузки и запрос), подбирать соответствующее материально-техническое обеспечение и реализовывать запланированное занятие на практике с занимающимся/группой.

При составлении материалов для демонстрационного экзамена были использованы следующие принципы:

1. В подготовленных заданиях модулей проверяется не менее 50% компетенций, которые были собраны в профиле специалиста.

2. К каждому модулю была создана объективная схема оценивания: все задания, выполняемые экзаменуемым оценивались с помощью критериальной системы, не допускающей проявления субъективной оценки со стороны членов экзаменационной комиссии.

3. Задания максимально приближены к видам работ, которые выпускник будет выполнять в профессиональной деятельности.

III этап – проведение демонстрационного экзамена: для аprobации разработанного проекта по его материалам была проведена государственная итоговая аттестация в Институте естествознания и спортивных технологий в 2022-2023 учебном году для студентов, обучающихся по программам подготовки направления 49.03.01.

Всего через процедуру экзамена в данном направлении прошли 30 выпускников. Для прозрачности оценивания было привлечено 6 членов экзаменационной комиссии, 3 из которых являлись потенциальными работодателями.

По итогам реализации проекта можно сделать следующие выводы:

1. Демонстрационный экзамен показал себя как эффективное средство оценки подготовленности выпускников

и имеет широкий потенциал применения в других направлениях, так как опираясь на общие принципы – имеет гибкую структуру наполнения материалами.

2. Проведение подобной процедуры позволяет выявлять компетенции выпускников, которые по итогам обучения были плохо сформированы, что позволяет оперативно модернизировать содержание образовательных программ с целью повышения качества образования.

3. Члены экзаменационной комиссии, включая потенциальных работодателей, высоко оценили потенциал использования данного вида аттестации. Особенно привлекательным он показался потенциальным работодателям, так как они могут оценить реальный потенциал выпускника в практической деятельности.

Библиографический список

1. Конкурсная документация компетенции «Технологии физического развития» [электронный ресурс]: <https://clck.ru/358SzB> Дата доступа: 18.01.2022
2. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 49.03.01 «Физическая культура» от 19 сентября 2017 года.
3. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 44.03.01 «Педагогическое образование» от 22 февраля 2018 года.

Боровская Елена Раймондовна
кандидат филологических наук, доцент
доцент ГАОУ ВО МГПУ, г. Москва
e-mail: BorovskayaE@mgpu.ru

РАБОТА СО СЛОВОМ НА ЗАНЯТИЯХ ФИЛОЛОГИЧЕСКОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ

Работа со словом на всех уровнях обучения имеет особое значение. От слова ученик переходит к предложению, к тексту. Наша главная задача сегодня на занятиях филологической

направленности – научить ребенка думать и говорить. Эта мысль так точно и ёмко сформулирована доктором филологических наук, профессором И.Г. Минераловой [3]. Эта мысль продолжает традиции классической русской школы. В этой связи вспоминаются слова В.Ф. Одоевского о необходимости воспитать прежде всего человека [4, с. 186] – продолжим, человека, способного мыслить и говорить. Близкой оказывается позиция юбиляра этого года великого русского педагога К.Д. Ушинского, чьи идеи кажутся столь современны; чтение готовит ребенка прежде всего к труду жизни: «Самое воспитание, если оно желает счастья человеку, должно воспитывать его не для счастья, а приготавлять к труду жизни» [5, с.575]. И этот труд жизни предполагает труд разного рода, в том числе мыслительный труд и труд общения, взаимодействия с другими людьми, обретение и передача многовекового опыта народа следующим поколениям – будь то система образования или семейное воспитание.

В этой связи выстраивается траектория систематической работы со словом на занятиях филологической направленности. Интересно, что студенты на занятиях в университете обращают внимание на необходимость своего рода «переключения» на особое восприятие слова русской литературы и говорения на темы русской классики. Заметим, темы эти общечеловеческие и нравственные. Собственно, это не язык машины, а именно язык гуманитарного знания, столь необходимый в реалиях современного мироустройства. Приходилось встречаться с утверждением, что преподаватель говорит по-русски, отдельные слова понятны, а вот общий смысл сказанного ускользает от внимания студента или ученика другой ступени обучения.

Практика работы в школе, педагогическом колледже и в университете позволяет видеть единые подходы к работе со словом, что обеспечивает преемственность ступеней обучения.

Представляется важным опыт выполнения тех заданий и ответов на вопросы, которые предстоит студентам обсуждать с учащимися в будущей педагогической деятельности. В этом выражается чрезвычайно важный сегодня практикоориентированный подход в подготовке будущих учителей.

В этой связи назовем единые приемы работы, которые в школе применяются с большим успехом, а также необходимы для работы на занятиях для студентов педагогических специальностей с обсуждением практики их применения в школе.

Если говорить о словаре ученика, то здесь будут ориентиром работы М.Р. Львова, который предполагал следующие аспекты работы: обогащение словаря, уточнение словаря, активизация словаря, систематизация словаря, устранение нелитературных слов [2, с. 394-395].

Вместе с тем, на занятиях филологической направленности работа ведется с текстом художественного произведения, анализируются риторические образцы (собственно, стихотворения и проза русских писателей), составляется мнение о тексте и оформляется в виде обоснованного высказывания. Заметим, работа идет именно от слова (значение, внутренняя форма, стилистическая окрашенность или нейтральный стиль, особенности употребления и т.п.).

Департамент методики обучения ИППО много лет проводит конференцию, получившую международный статус. Проблематика связана с организацией начального филологического образования школьников и с подготовкой студентов к работе в условиях современной начальной школы. Сформировалась научная школа данного направления. Ежегодные сборники материалов конференции показывают объем проделанной работы, интерес специалистов и молодых ученых. Наша работа была связана с разными аспектами работы со словом, обобщим здесь эти положения.

Необходимо обеспечить студентам возможность проводить следующую работу со словом:

1. знакомство с лексическим значением слова (разные способы введения нового слова);
2. работа с различными функциональными стилями речи;
3. работа с оттенками значения слова;
4. работа со стилистически маркированной лексикой;
5. работа с синонимическими рядами;
6. сравнение выразительных средств литературы со средствами выразительности других видов искусства;

7. работа со стилем отдельных писателей и поэтов;
8. составление характеристики персонажей;
9. работа с композицией текста;
10. подготовка выразительного чтения поэзии и прозы;
11. обучение младших школьников составлять устные и письменные ответы.

Эта деятельность учащихся может организовываться на разных занятиях: русский язык, литературное чтение, внеурочная деятельность филологической направленности и даже на занятиях тематики «Разговоров о важном». Проведенные в 2023 году исследования показали повышение результативности занятий «Разговоров о важном» при обращении к филологическому материалу, привлечении репродукций картин русских художников, русской прозы и поэзии в соответствии с тематикой, предложенной на официальном сайте проекта.

Работа со словом наполняет занятия конкретным содержанием, обеспечивает конкретный результат, понятный учителю и учащимся.

Особого разговора заслуживает ситуация в поликультурной среде современной образовательной организации мегаполиса. И здесь свое важное место находит работа со словом, отражающим картину миру человека.

Обобщая сказанное, отметим необходимость связи всех ступеней образования для достижения результата в работе со словом, когда движение идет от слова к мысли, наконец, к созидательному и нравственно оправданному действию, ответственности за мирное существование народов. Аксиологическую важность изучения языка в школе не раз отмечала доктор педагогических наук, профессор А.Д. Дейкина и в своих трудах, и в публичных выступлениях. В этом смысле работа со словом обеспечивает усвоение детьми аксиологических ориентиров.

Библиографический список

1. Богуславский М.В. Обоснование выдающимся отечественным педагогом-просветителем В.Ф. Одоевским перспектив Российского образования. // Проблемы современного образования. 2017, № 4. С. 114-123.

2. *Львов М.Р. // Рамзаева Т.Г., Львов М.Р.* Методика обучения русскому языку в начальных классах. С. 394-395 [Электронный ресурс]. URL: https://pedlib.ru/Books/4/0033/4_0033-395.shtml (дата обращения 30.07.2023)

3. *Минералова И.Г.* Детская литература. Хрестоматия в ЭБС: учебник и практикум для вузов / И.Г. Минералова. — Москва: Издательство Юрайт, 2023. — 333 с. — (Высшее образование). — ISBN 978-5-534-00343-7. — Текст : электронный // Образовательная платформа Юрайт [сайт]. — URL: <https://urait.ru/bcode/511646> (дата обращения: 02.08.2023).

4. *Одоевский В.Ф.* Избранные педагогические сочинения. М.: Государственное учебно-педагогическое издательство Министерства Просвещения РСФСР, 1955. — 368 с. С. 186

5. *Ушинский К.Д.* Труд в его психическом и воспитательном значении // Ушинский К.Д. Собрание сочинений. Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии. Том 9. М.: Академия педагогических наук РСФСР. 1950. — 628 с.

Григорьева Елена Ивановна
доктор культурологии, профессор
профессор ГАОУ ВО МГПУ, г. Москва
e-mail: grigorevaei@mgpu.ru

Сахарова Мария Викторовна
кандидат философских наук, доцент
доцент ГАОУ ВО МГПУ
e-mail: sakharovaMV@mgpu.ru

ПРОЕКТНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК ЭФФЕКТИВНЫЙ СПОСОБ РЕАЛИЗАЦИИ ИНДИВИДУАЛЬНОЙ ТРАЕКТОРИИ ОБУЧЕНИЯ

В условиях ускоренной динамики общественного развития все большее значение приобретает возможность построения обучающимися индивидуальной траектории обучения, которая, в свою очередь, позволяет повысить качество и эффективность обучения и подготовить специалиста, который будет востребован на современном рынке труда. Но обычно, когда говорят об

индивидуальной траектории обучения, имеют в виду возможность студента выбирать дисциплины для изучения. Однако, с нашей точки зрения, индивидуальная траектория обучения включает в себя и многое другое, в том числе выбор, который предоставляется обучающимся в процессе изучения обязательных дисциплин.

Проектная деятельность эффективна, т.к. нацелена на индивидуальность обучающихся [1, с. 117] и позволяет выстраивать индивидуальную траекторию обучения благодаря нескольким компонентам. *Свобода выбора темы проекта* позволяет обучающимся в рамках той или иной дисциплины работать над интересующей их темой, решать, волнующие именно их проблемы, отталкиваясь от личного опыта, активно используя и осмысливая его. *Свобода выбора формата работы* – индивидуальная или командная – позволяет формировать в процессе работы над проектом разные навыки. Так, если студент выбирает индивидуальную работу, он получает опыт работы над проектом, проводит собственное исследование, презентует его, но навык командной работы в данном случае не формируется. Если же выбрана командная работа, необходимым условием успешности проекта оказывается выстраивание взаимоотношений и организация работы внутри группы: это и распределение обязанностей, и соблюдение дедлайнов, и коммуникация (умение слышать друг друга, идти на компромиссы, отстаивать собственную точку зрения) и многое другое. Умения работать в команде (коммуникация и сотрудничество) входят в список так называемых 4К – навыков XXI века [2, с. 75]. Смещение акцентов на активное применение знаний (исследовать, интерпретировать, создавать) делает особо важным *свободу выбора конечного продукта*. Если продуктом был выбран видеоролик, помимо содержания придется освоить съемку, монтаж и т.п. Если продукт – это текст (пост, заметка для блога или научная статья) акцент будет на формировании умения письменно излагать собственным мысли и представлять их читателю. В зависимости от того, как студент видит себе свое будущее, он может выбрать, на что ему важнее потратить время, что лучше изучить/освоить. Таким образом, индивидуальная траектория формируется и в осваиваемом *содержании*, и в формируемых *навыках*.

В качестве примера рассмотрим опыт использования проектных технологий в ходе преподавания трех дисциплин – двух из общего социально-гуманитарного цикла («Философия» и «Великие книги») и одной профильной дисциплины («История социологии и основные социологические теории»).

Философия занимает в учебном процессе нашего вуза совсем небольшое количество часов (32), но благодаря изучению этой дисциплины мы можем узнавать картину развития взглядов людей на мир. Но философское знание всегда личностно окрашено, поэтому важно, чтобы студенты не просто заучивали имена философов или пересказывали их концепции, а интерпретировали их, представляя собственное видение и их теорий, и проблем, которые волновали ученых.

Студентам, объединенным в группы по 2 человека, было дано задание рассказать о философе (его конкретной идее, книге), причем рассказать так, чтобы показать его значимость для них самих и для современности в целом, представить свое видение его творчества. Популярной формой представления результатов оказались не обычные презентации, а видеоролики. Данный формат удобен тем, что позволяет демонстрировать продукт не один раз, делая его достоянием широкой публики. Интересно, что для проектов выбирают философов разных эпох, опровергая утверждение о том, что классическая литература и философия не интересны и не актуальны среди современной молодежи.

Другой формой работы стало создание собственной хрестоматии по философии. В нее обучающиеся включили не только знаменитые тексты, как, например, «Апология Сократа» Платона или «История моих бедствий» Пьера Абеляра, но и произведения менее известных авторов, которые с их точки зрения, внесли значительный вклад в осмысление жизни и продемонстрировали новый взгляд на понимание мира. Помимо текстов самих философов хрестоматия содержит их биографию и краткое изложение основных идей – все это необходимо для понимания первоисточников. Хрестоматия выполнена в электронном формате, содержит гиперссылки.

Один из главных вопросов, который обсуждается в рамках дисциплины «Великие книги» – это вопрос о том, как

отличить поистине великую книгу от просто популярной. Великие книги – это не потускневшие артефакты прошлого, не пыльные развалины, интересные лишь ученым, великие книги – это читаемые миллионами, это мощнейшие средства воспитания цивилизованного современного человека. Зачетным проектом по дисциплине стало знакомство одногруппников со своими любимым произведением, которое заслуживают внимания и прочтения. И опять самым популярным форматом представления были видеоролики. Этот формат выигрышен своей наглядностью (подбор необходимых аудиовизуальных средств, структурирование материала, озвучивание и многое другое) и возможностью трансляции на широкую разновозрастную аудиторию.

Узкоспециальная «История социологии и основные социологические теории» казалось бы не оставляет пространства для индивидуальной траектории. Но историю социологии изучают не по учебнику, чтобы знать ее, нужно читать первоисточники, а они, порой написаны сложным научным языком. При этом история социологии – это история идей, которые повлияли на развитие человечества, ведь социология изучает общество, в котором мы живем. А значит идеи, изложенные в социологических книгах, могут быть интересны и полезны всем – не только социологам. Поэтому формат проекта – научно-популярный ролик о социологических книгах.

В роликах очень простой язык, логичное изложение, визуализация, помогающая усвоению. Но это верхушка айсберга – то, что получилось «на выходе». Созданию ролика предшествовали два этапа [3, с. 24-25]. Первый – чтение книги, ее конспектирование, анализ и комментирование. Второй этап – представление книги своим одногруппникам. На этом этапе студенты выступают в роли преподавателей и тренируются излагать теоретический материал доступным языком, актуализировать его. Создание ролика – третий, завершающий, этап. В процессе работы решались теоретические задачи (отбор материала, его структурирование) и методические (выбор приемов и средств подачи). Результат (помимо опыта и навыков) – популяризация научного знания и конкретных книг, которые, возможно, кто-то захочет прочесть после просмотра ролика.

Библиографический список

1. Григорьева Е.И., Ефременко А.П., Габдиев М. Особенности формирования навыков проектной деятельности у обучающихся в образовательной среде вуза // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2020. Т. 25. № 188. С. 114-122.
2. Навыки будущего. Что нужно знать и уметь в новом сложном мире. М.: Агентство стратегических инициатив – Сколково, 2017. [Электронная публикация.] URL: https://worldskills.ru/assets/docs/media/WSdoklad_12_okt_rus.pdf
3. Сахарова М.В. Проектная деятельность и ее роль в актуализации курса философии в педагогическом вузе (из опыта работы) // Вестник МГПУ. Серия «Философские науки». 2022. № 1(41). С. 19-32.

Казанцева Анжела Анатольевна
кандидат педагогических наук
доцент ГАОУ ВО МГПУ, г. Москва
e-mail: kazancevaaa@mgpu.ru

Абдулмянова Индира Рафаиловна
кандидат педагогических наук
доцент ГАОУ ВО МГПУ, г. Москва
e-mail: abdulmyanovair@mgpu.ru

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ СОДЕРЖАНИЯ ИНТЕГРИРОВАННЫХ МОДУЛЬНЫХ ЭКЗАМЕНОВ (НАПРАВЛЕНИЕ ПОДГОТОВКИ: ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ, ПРОФИЛЬ: ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК)

Современные образовательные стандарты предполагают новый подход к измерению уровня владения студентами компетенциями через индикаторы их достижений, что делает их оценивание максимально соответствующим реальным условиям будущей профессиональной деятельности. Данные изменения находят отражение при разработке структуры и содержания образовательных программ и учитываются при оценке

образовательных результатов обучающихся. В ГАОУ ВО МГПУ данное требование находит свою реализацию в модульном принципе построения программ всех уровней образования, которое предполагает блочное освоение обучающимися знаний и способов практической деятельности. Каждый блок направлен на развитие определенного комплекса знаний, умений и навыков. Результаты освоения блоков выявляются в конце прохождения каждого модуля на модульном экзамене.

В Институте иностранных языков ГАОУ ВО МГПУ программы по иностранным языкам в рамках направления 44.03.01 Педагогическое образование имеют как универсальные, так и специфические модули в зависимости от конкретной программы.

Проектирование содержания каждого модуля происходит по принципу «от результата», что предполагает, в первую очередь, четкое понимание и конкретизацию тех результатов, которые необходимо достичь в рамках прохождения модуля и разработку оценивающих материалов. Такой подход к проектированию помогает обеспечить вариативность элементов образовательной программы в целях индивидуализации образовательной траектории обучающихся и интегрировать решение профессионально-практических задач в подготовку будущих педагогов иностранного языка и в содержание промежуточной аттестации.

Продемонстрируем содержание модульных экзаменов в части их профессиональной составляющей на примере экзаменационного билета модуля «Основы лингвистики» образовательной программы «Французский язык».

Данный модуль включает ряд теоретических языковых дисциплин таких, как педагогическая грамматика, прикладная лексикология, фоностилистика и другие. Содержание дисциплин модуля имеет ярко выраженную профессиональную направленность, отраженную в их названии и «концептуализирующие языковое сознание учителя французского языка, формирующие широкую и глубокую, но в то же время очерченную предметно-профессиональной спецификой (отсюда — узкую, фокусирующуюся на педагогической профессии) осведомленность в направлениях лингвистических исследований» [1, с.66].

Цель данного модуля – способствовать дальнейшему развитию межкультурной коммуникативной компетенции в аспектах профессионально-коммуникативной деятельности и тезауруса, в том числе с учетом межкультурной специфики, в системе интегративного формирования и дальнейшего развития соответствующих компетенций. К этим компетенциям относятся обязательные универсальные, связанные с решением задач академического, профессионального межкультурного взаимодействия (УК-4,5), а также общепрофессиональные, направленные на развитие способности проектирования и реализации педагогической деятельности на основе специальных научных знаний (ОПК-8).

Разрабатывая содержание любого модуля и экзаменов по нему, мы придерживаемся следующих образовательных приоритетов:

- ценность личности и приоритет личностных качеств;
- многоспекторный выбор в условиях неопределенности;
- базовые качества для деятельности в условиях неопределенности (поиск, анализ, преобразование информации; адаптивность и креативность мышления; управление собой и другими; принятие решений в условиях неопределенности).

Модульный экзамен включает два вопроса:

1. Ознакомьтесь с аутентичным иноязычным документом (УК-4, 5). Определите степень трудности данного документа (УК-1), указав на ФЯ в качестве письменного комментария выявленные Вами явления ФЯ, которые Вы изучали в ходе освоения курсов теоретических дисциплин (МД).

2. Предложите дидактизацию данного документа, адаптируя его к определенному образовательному этапу (ОПК-8). Объясните выбранную Вами стратегию снятия трудностей работы со сложным аутентичным документом (УК-4,5), опишите категорию обучающихся, укажите предполагаемые образовательные результаты и учебные задачи, которые Вы ставите, вводя документ в процесс обучения ФЯ на выбранном Вами этапе (ОПК-8). Ответьте на вопросы экзаменационной комиссии.

При оценивании ответов студентов мы опираемся на следующие критерии:

- ✓ Определение и описание лингвистического механизма образования отмеченных в документе языковых явлений, определение функции их употребления в тексте (УК-4,5).
- ✓ Установление отнесенности одного из подчеркнутых в тексте языковых явлений к аспекту обучения иностранному языку, прогнозирование трудностей овладения им обучающимися (ОПК-5).
- ✓ Владение профессиональным тезаурусом, грамматически и лексически правильное построение речи (МД).
- ✓ Дополнительный критерий: креативность и оригинальность.

Выполнение данных заданий демонстрирует уровень овладения студентами универсальными и общепрофессиональными компетенциями и способность их применять в профессиональной деятельности учителя ИЯ.

Таким образом, содержательно-целевая специфика любого модуля и интегрированного модульного экзамена вызвана необходимостью учета стратегий коммуникативной деятельности, свойственных педагогическому дискурсу учителя ИЯ и основывается на выявлении спектра профессиональных задач, действий, ситуаций и текстов.

Библиографический список

1. Тарева, Е.Г. Дизайн профессионально ориентированной языковой подготовки учителя французского языка / Е.Г. Тарева // Иностранные языки в школе. – 2021. – № 12. – С. 62-69.

Киселева Ольга Игоревна
кандидат педагогических наук, доцент
доцент ГАОУ ВО МГПУ, г. Москва
e-mail: kiselevaoi@mgpu.ru

Грибкова Галина Ивановна
кандидат педагогических наук, доцент
доцент ГАОУ ВО МГПУ, г. Москва
e-mail: gribkovagi@mgpu.ru

Левина Ирина Дмитриевна
кандидат педагогических наук, доцент,
доцент ГАОУ ВО МГПУ, г. Москва
e-mail: levina@mgpu.ru

Медведь Элеонора Ильинична
кандидат педагогических наук, доцент
заслуженный работник культуры
профессор ГАОУ ВО МГПУ, г. Москва
e-mail: medvedei@mgpu.ru

Панова Наталья Геннадьевна
кандидат педагогических наук
доцент ГАОУ ВО МГПУ, г. Москва
e-mail: panovang@mgpu.ru

СПЕЦИФИКА КАДРОВОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ ПРИОРИТЕТНЫХ НАПРАВЛЕНИЙ В РАЗВИТИИ СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЙ СФЕРЫ МЕГАПОЛИСА

В современных условиях повышается уровень конкуренции в том числе и в сфере креативных индустрий. И это обуславливает необходимость в подготовке специалиста, обладающего широким набором профессиональных компетенций [1]. Возникает потребность в диверсификации вузовской подготовки и оценке компетенций специалистов в различных направлениях профессиональной деятельности [2]. В рамках работы советов по профессиональным квалификациям успешно применяются профессиональные стандарты, на базе которых разработаны и используются различные модели сертификации специалистов.

От организаций сферы культуры города Москвы и московской системы образования был выявлен запрос на выпускников, прошедших оценку компетенций по направлению Социально-культурная деятельность, результаты которой позволят работодателю быть уверенным в компетентности претендента на ту или иную должность.

В рамках программы «Приоритет – 2030» в 2022 году совместно с Центром независимой оценки компетенций студентов

ГАОУ ВО МГПУ была начата работа по разработке и апробации компетентностной модели «Организатора досуга в городском пространстве».

Исследование, которое проводится с 12 апреля 2022 года по настоящее время, имеет цель, состоящую в разработке и апробации форм оценки компетенций студентов непедагогических направлений подготовки.

Задачи исследования:

1. Аналитика современных подходов к оценке компетенций студентов непедагогических направлений.

2. Разработка модели оценки компетенций студентов по непедагогическим направлениям.

3. Разработка контрольно-измерительных материалов для оценки компетенций по непедагогическим направлениям.

4. Проведение апробации контрольно-измерительных материалов для оценки компетенций студентов по непедагогическим направлениям.

Были проанализированы зарубежные подходы к оценке специалистов сферы социально-культурной деятельности или смежных профессий, и сделано заключение, что в странах Европы, США, Японии нет отдельной методики оценки компетенций специалистов в области культуры. Общим требованием зарубежных компаний к любым методикам оценки результативности труда является возможность работника провести самооценку, т. к. это позволяет сопоставить текущие результаты своей деятельности с установленными критериями.

Разработке модели предшествовало интервью с действующими сотрудниками учреждений культуры и дополнительного образования города Москвы. Респонденты определили способности, определяющие высокий уровень специалиста (выпускника) в сфере организации досуга, и требования, которые предъявляют к своим сотрудникам, участвующим в разработке и реализации различных социально-культурных проектов.

В основу модели оценки компетенций было положено понимание сертификации в сфере образования как формы осуществления независимой, объективной процедуры подтверждения соответствия (не соответствия) компетенций специалиста непедагогического направления установленным требованиям,

и в результате была сформирована модель оценки компетенций, состоящая из 5 трудовых действий, входящих в Профессиональный стандарт педагога дополнительного образования детей и взрослых, где каждому трудовому действию соответствует определенная компетенция и ряд индикаторов.

Компетенции и индикаторы описывают деятельность специалиста «Организатор досуга в городском пространстве» (непедагогическое направление подготовки 51.03.03 – Социально-культурная деятельность) и дают возможность на экспертном уровне оценить качество выполнения соответствующей профессиональной деятельности:

- способность планировать подготовку мероприятия на основе анализа социокультурной ситуации и выявления особенностей целевой аудитории,
- способность разработать сценарий культурно-досугового мероприятия,
- способность к организации и проведению культурно-досуговых мероприятий,
- способность к осуществлению документационного обеспечения проведения досуговых мероприятий,
- способность к анализу процесса организации и проведения мероприятия.

Для того, чтобы провести оценку профессиональных компетенций были разработаны оптимальные формы оценки, соответствующие задачам оценочной процедуры:

1. Предоставление продукта в виде видеопрезентации паспорта мероприятия.
2. Имитационное практическое задание, направленное на демонстрацию репетиционной ситуации посредством моделирования.
3. Опросная форма.
4. Анализ культурно-досугового мероприятия.

В аprobационную группу КИМ вошли 53 студента направления подготовки «Социально-культурная деятельность». Участники аprobации имели разный уровень успеваемости, что позволило обеспечить репрезентативность выборки. Участники аprobационной группы показали в основном базовый и высокий уровень по всем формам оценки.

Таким образом, апробация разработанных контрольно-измерительных материалов для оценки компетенций по направлению подготовки «Социально-культурная деятельность» выявила их эффективность.

Библиографический список

1. Профессиональная подготовка кадров к художественно-творческой деятельности в сфере досуга. Научная монография / Г.И. Ганьшина, Г.И. Грибкова, Е.И. Григорьева, Е.В. Дольгирева, О.В. Ершова, М.Г. Кайтанджян, В.Ю. Киселев, О.И. Киселева, О.Л. Косибород, Э.И. Медведь, Н.Н. Опарина, Н.Г. Панова, В.И. Портников, В.П. Сергеева, И.В. Смирнова, А.С. Фролов. - М.: УЦ Перспектива, 2022. – 232с.
2. Социально-культурной взаимодействие вуза и предприятий индустрии креативного досуга в условиях столичного мегаполиса. Научная монография / Г.И. Ганьшина, Г.И. Грибкова, В.П. Сергеева, О.И. Киселева, О.Л. Косибород, И.Д. Левина, Э.И. Медведь, С.Ш. Умеркаева. – М.: УЦ Перспектива, 2020. – 132с.

Козлова Светлана Юрьевна
кандидат педагогических наук, доцент
заведующая кафедрой ГАОУ ВО МГПУ, г. Москва
e-mail: kozlovasu@mgpu.ru

Стрижак Анатолий Петрович
доктор педагогических наук, профессор
профессор ГАОУ ВО МГПУ, г. Москва
e-mail: strijakap@mgpu.ru

Бутурлина Софья Александровна
ассистент ГАОУ ВО МГПУ, г. Москва
e-mail: buturlina@mgpu.ru

ФОРМИРОВАНИЕ И ОЦЕНКА СФОРМИРОВАННОСТИ КОМПЕТЕНЦИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ ВУЗА И ОСНОВНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ИХ ДИАГНОСТИРОВАНИЯ

Современное высшее образование в Российской Федерации реализующее образовательные программы бакалавриата

по федеральным государственным образовательным стандартам (ФГОС ВО), основанных на компетентностном подходе по формированию универсальных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций, которые с 2015 г. постоянно обновляются до уровня 3++ и проекта ФГОС 4 уже в 2023г. в последние годы постоянно повышает требования к подготовке бакалавров педагогов.

Компетентностный подход к образовательным результатам высшего образования определяет необходимость пересмотра содержательных подходов к высшему образованию по общим целям и задачам подготовки бакалавра педагога. Данный подход в вузе нацелен на получение обучающимися более высокого уровня подготовки, расширяя нормативно-ценостные ориентиры через формирования ключевых компетенций выпускника, а не только основ по традиционному образовательному процессу по формированию знаний, умений и навыков [1, стр. 798].

Изучение данной проблемы представлено во многих научных работах отечественных преподавателей различный вузов России. Для каждого педагога единым являются два аспекта преподавания – это процесс формирования и оценка образовательных результатов [2, стр. 49]. Разработка содержания и методики применения контрольно-измерительных материалов (КИМ) (фонд оценочных средств, тетрадь-практикум, технологическая карта дисциплины / практики и т.п.) предлагается для применения на разных курсах обучения студентов поэтапного освоения компетенций – от универсальных, общепрофессиональных к профессиональным. В российских высших учебных заведениях, обучение по образовательным программам бакалавриата зачастую ориентировано на приоритет формирования у студентов бакалавриата профессиональных компетенций, которые каждая образовательная организация высшего образования определяет самостоятельно [3, стр. 5]. Именно сочетание традиционных и инновационных современных образовательных технологий и методов при оценивании сформированности компетенций и образовательных результатов позволяет применить как отдельно, так и комплексно совокупность оценочных средств с применением творческих или проектных заданий.

Проблема нашего исследования определена, как применение интегрального подхода в комплексной оценке сформированности компетенций определенных ФГОС ВО 44.03.01 Педагогическое образование по подготовки к профессиональной деятельности предполагает не просто приобретение набора знаний, умений и навыков для профессиональной педагогической деятельности, а с учетом профессиональных стандартов.

Целью исследования является разработка и апробирование методики пролонгированного оценивания образовательных результатов по сформированности компетенций по учебной дисциплине и практике для студентов направления подготовки Педагогическое образование, профиль «Физическая культура» начиная с первого семестра и до государственной итоговой аттестации.

Применяемая в Московском городском педагогическом университете балльно-рейтинговая система оценивания обучающихся способствует повышению объективности, и достоверности оценки уровня подготовки бакалавров, которая может быть использована в качестве одного из критерием регулирования образовательного процессом в университете. Данная система основывается на интегральной оценке образовательных результатов студентов по различным видам учебной деятельности обучающихся в вузе в соответствии с учебным планом отражающих освоение дисциплин (модуля), прохождение практической подготовки (практика); НИР и государственной итоговой аттестации (проведение в форме демонстрационного экзамена (модельное занятие); выполнение и защита выпускной квалификационной работы (исследовательская или проектная).

Научно-педагогическим коллективом кафедры физического воспитания и безопасности жизнедеятельности института естествознания и спортивных технологий Московского городского педагогического университета совместно с коллегами Кыргызской государственной академией физической культуры и спорта (г. Бишкек) проводится научно-исследовательская работа на тему «Повышение подготовленности студентов к профессиональной деятельности на основе современных технологий обучения и оптимизации физического развития». Разработаны материалы для оценки образовательных результатов и алгоритм

их применения на выявление исходного уровня подготовки будущего педагога по базовым профессиональным дисциплинам, которые обучающийся должен были освоить на уровне общего образования (школа – предмет «биология» = вуз – дисциплина «анатомия»; школа – «физическая культура» = вуз «теория и методика гимнастики» / плавания / подвижных игр / спортивных игр / лыжный спорт и т.п.) и др. и приобретенных компетенций в процессе получения высшего образования.

Необходимо, чтобы материалы КИМ (контрольно-измерительные материалы соответствовали целям и задачам основной образовательной программы и учебному плану, обеспечивали оценку качества освоенных универсальных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций, приобретаемых выпускником. Обязательно должны быть соблюдены требования при разработке КИМ – широта охвата предметных и метапредметных результатов, адекватность оценивания образовательных результатов студентов в соответствии с требованиями ФГОС.

Библиографический список

1. *Андрюхина Т.Н.* Актуальная оценка сформированности компетенций будущих специалистов в вузе // Известия Самарского научного центра РАН. 2015. №1-4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/aktualnaya-otsenka-sformirovannosti-kompetentsiy-buduschih-spetsialistov-v-vuze> (дата обращения: 20.06.2023).
2. *Гуреева Е.Г.* Опыт разработки оценочных средств проверки сформированности профессиональных компетенций выпускников педагогического вуза // Вестн. Сам. гос. техн. ун-та. Сер. Психолого-педагогич. науки. 2018. №3 (39). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/optyt-razrabotki-otsenochnyh-sredstv-proverki-sformirovannosti-professionalnyh-kompetentsiy-vypusknikov-pedagogicheskogo-vuza> (дата обращения: 20.06.2023).
3. Измерение и оценка сформированности универсальных компетенций обучающихся при освоении образовательных программ бакалавриата, магистратуры, специалитета : коллективная монография / под .науч. ред. д.п.н. И.Ю. Тархановой – Ярославль.: РИО ЯГПУ, 2018. – 383 с.

Семёнова Мария Александровна
доктор педагогических наук, доцент
профессор ГАОУ ВО МГПУ, г. Москва
e-mail: SemenovaMAL@mgpu.ru

СИСТЕМА ВЫЯВЛЕНИЯ, ПОДДЕРЖКИ И РАЗВИТИЯ ТАЛАНТОВ ДЕТЕЙ И МОЛОДЕЖИ В ОБЛАСТИ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА

Эстетическое воспитание, побуждает к творчеству, и его поддержка являются важными составляющими формирования личности человека, его самоопределения в мире искусства, не утратившими своего значения и роли в новую цифровую эпоху. Формирование эффективной системы выявления, поддержки и развития способностей и талантов детей и молодежи, направленной на самоопределение и профессиональную ориентацию в области изобразительного искусства является важным фактором развития изобразительного искусства. Ведь только творчество развивает воображение, учит созидать, формирует эстетическую культуру восприятия мира помогает увидеть и почувствовать прекрасное.

Гипотеза исследования заключается в предположении, что формирование эффективной системы выявления, поддержки и развития способностей и талантов детей и молодежи, поможет растить общество созидателей, помочь в самоопределении и профессиональной ориентации в области изобразительного искусства. Позволит сформировать новый пласт творцов, одаренных творческим мышлением. В связи с этим является важным предоставить возможность художественно одаренным детям и подросткам проявить свой талант, представить свои работы широкой зрительской аудитории, профессиональному жюри, состоящему из художников-педагогов, деятелей науки и культуры. Участие в выставках-конкурсах дает возможность расширения круга знакомств будущих творцов, позволяет собрать экспертные оценки и зрительские отзывы, что стимулирует любого художника для развития, а юному художнику придает силы, творческую энергию, мотивацию, вдохновение для создания новых работ. Одновременно достигается цель

популяризации детского подросткового юношеского творчества.

Задачи: презентация широкой общественности творческих работ молодых талантов из Российской Федерации; эстетическое, патриотическое воспитание молодежи; популяризация молодежного творчества; укрепление единого культурного пространства, культурных связей между регионами Российской Федерации; развитие самобытных традиций российского культурного наследия; взаимодействие и взаимопроникновение культур различных регионов Российской Федерации, культурный обмен между молодыми художниками и школами искусства России и зарубежных стран.

Информация об исследовании: из многочисленных конкурсов, проводимых в РФ я бы хотела остановится на нескольких наиболее интересных, наглядных и творческих подходящих для раскрытия темы нашего исследования. Международный фестиваль детско-молодежный творчества и педагогических инноваций «Кубок России по художественному творчеству – Ассамблея Искусств». Конкурс славится своей обширной образовательной программой. В рамках фестиваля проводятся многочисленные мастер-классы, лектории и творческие встречи с художниками, что позволяет участникам ориентироваться в современном многообразии Мира Искусства. Программа конкурса интересна как детям, так и педагогам. Предусмотрены две равнозначных формы участия: очное и заочное. Все участники публикуются в каталоге «Новые лица в Искусстве» и получают диплом. Для победителей предусмотрены специальные награды, медали и благодарственные письма художественным руководителям. Для лауреатов предусмотрены призы и бонусы по размещению на выставках, конкурсах и галереях России, Европы и Азии, участие в программах обучения, призы в виде материалов и оборудования, публикации и интервью. Кубок России по художественному творчеству является частью международного художественного проекта «World Art Cup», который организует аналогичные фестивали в Минске, Братиславе, Пекине. Это позволяет лауреатам-победителям Кубка России по художественному творчеству по окончании конкурсной недели представить свои арт-объекты в других

странах. Возраст участников от 7 до 16 лет, также предусмотрена категория юниор и педагоги. Конкурс охватывает все виды изобразительного искусства: живопись, графику, композицию, декоративно-прикладное творчество, скульптуру. Компетентное жюри оценивает работы по девятибалльной школе.

Следующий конкурс интересный для нашего исследования «Рисуем Покровский собор». Конкурс проводится Государственным Историческим музеем, музеем Покровский собор (Храм Василия Блаженного), участие в конкурсе бесплатное. Участники от 0 до 99 лет. Разные возрастные категории: дети, подростки, молодежь, художники, профессионалы и не профессионалы. Место проведения Красная площадь, Храм Василия Блаженного.

Обычно проводился в мае, когда цветет сирень. В этом году конкурс пройдет 16 сентября. В оценивании работ принимает участие очень компетентное жюри, прошедшее строгий профессиональный многолетний отбор. Конкурсу более 10 лет. В работе конкурса есть свои правила. Членам жюри рекомендуется наблюдать за работой участников и присматривать наиболее интересные рисунки еще в процессе работы. Призы для победителей, собираются заранее и представляют спонсорскую помощь участникам фестиваля. Наш институт является участником и другом конкурса и также учреждает приз для победителей, как и союзы художников, производители художественных товаров и многие другие.

Московская областная выставка-конкурс детского рисунка «Мое родное Подмосковье. По святым местам» учрежден Министерством культуры Московской области и проводится один раз в два года для учащихся детских художественных школ и художественных отделений школ искусств Московской области. Первые выставки-конкурсы на тему «Мое родное Подмосковье» проводились в Центральной детской школе искусств с 2000 года в статусе межзональных и получали высокие оценки жюри, преподавателей и участников. С 2014 г. в связи с празднования 700-летия со дня рождения Сергия Радонежского выставка-конкурс получила новое название «Мое родное Подмосковье. По святым местам» и с этих пор проводится в статусе областной. За всю историю проведения в выставке-конкурсе

приняли участие учащиеся более 50 детских художественных школ и художественных отделений детских школ искусств из городов и поселков Московской области.

Выводы. Формирование эффективной системы выявления, поддержки и развития способностей и талантов детей и молодежи, направленной на самоопределение и профессиональную ориентацию в области изобразительного искусства происходит благодаря участию детей и молодежи в выставках и конкурсах, в понимании своих возможностей и формированию оценки изобразительного творчества. В институте культуры и искусств департаменте изобразительного, декоративного искусства и дизайна ведётся огромная работа по формированию профессионального становления будущих педагогов-художников, дизайнеров, специалистов в области декоративно-прикладного искусства. Формирование культуры показа созданных за семестр учебных работ происходит на просмотрах, где преподаватели оценивают уровень студента. Сами студенты смотрят какие работы выполнены лучше, какие хуже. Конечно, поощрением для наиболее талантливых молодых людей является выставка, участие в работе творческой группы, посещение мастер-класса педагога. Когда путь в искусстве выбран, и молодой человек понимает, чем ему интересно заниматься, в какой сфере творчества развиваться, происходит профессиональное самоопределение и постепенное становление творческой личности, чей потенциал направлен на созидание в мире искусства.

Библиографический список

1. Николаева Г.Ю., Семенова М.А. Значение развития творческих способностей в современном мире / Г.Ю. Николаева, М.А. Семенова / МГПУ. – М.: Институт непрерывного образования, 2018. С.142-147.
2. Семенова М.А. Эстетика акварельной живописи в подготовке будущих педагогов-художников: дисс. докт. пед. наук / М. А. Семенова.– Москва, 2015.
3. Семенова М.А. Цветообраз как структура и синтезирующая категория акварельной живописи и других видов искусств / М.А. Семенова / Педагогика искусства. – М.: Институт художественного образования РАО, 2010. – №2. – С.202-212.

Суйская Валерия Сергеевна
кандидат педагогических наук
доцент ГАОУ ВО МГПУ, г. Москва
e-mail: suisskayvs@mgpu.ru

Тульцева Анастасия Эдуардовна
старший преподаватель ГАОУ ВО МГПУ, г. Москва
e-mail: tulcevaae@mgpu.ru

КОМПЕТЕНТНОСТНАЯ МОДЕЛЬ ВЫПУСКНИКА НАПРАВЛЕНИЯ «ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ» КАК ОТРАЖЕНИЕ ЗАПРОСОВ СОВРЕМЕННОЙ РОССИЙСКОЙ ШКОЛЫ

Процесс модернизации российского образования, предъявляющий новые требования к системе высшего образования, ставит перед нами крайне актуальный вопрос о подготовке нового типа выпускника педагогического вуза, обладающего высокими общепрофессиональными качествами и уровнем общекультурной подготовки. Компетентностный подход к подготовке выпускников вузов, используемый сегодня в федеральных государственных стандартах высшего профессионального образования, позволяет описать планируемые результаты образовательной деятельности в терминах профессиональных и общекультурных компетенций и широко используется в языковых и неязыковых вузах [4, с.58].

Основная цель образовательной программы по направлению подготовки 44.03.01 «Педагогическое образование» (уровень бакалавриата), направленность (профиль) «Немецкий язык» – подготовка квалифицированных кадров в области языкового образования посредством формирования у обучающихся универсальных (УК), общепрофессиональных (ОПК) и профессиональных компетенций (ПК) в соответствии с требованиями ФГОС ВО [2], а также развития профессионально важных качеств личности, навыков командной работы, межличностной и межкультурной коммуникации. Будущий педагог должен владеть принципами межкультурного подхода к образованию [1, с.42], стратегиями принятия решений, проявлять лидерские

качества, позволяющие реализовать сформированные компетенции в эффективной профессиональной деятельности по профилю подготовки.

Целью исследования являлось выявление соответствия теоретической компетентностной модели выпускника бакалавриата направления подготовки «Педагогическое образование – немецкий язык» реалиям современной российской школы сквозь призму мнений учителей немецкого языка и выпускников бакалавриата кафедры Германистики и лингводидактики Института иностранных языков ГАОУ ВО МГПУ 2023 г.

Задачами исследования являлось: исследование теоретической базы компетентностной модели выпускников бакалавриата направления подготовки «Педагогическое образование-немецкий язык»; проведение социологического опроса среди выпускников вышеназванной кафедры 2023 года, предметом которого являлось их субъективное мнение на собственную сформированность компетенций, заявленных в соответствующей компетентностной модели выпускника бакалавриата направления подготовки «Педагогическое образование-немецкий язык»; проведение социологического опроса среди учителей немецкого языка школ города Москвы, предметом которого являлся их личный взгляд на сформированность компетенций молодого педагога-бакалавра соответствующей программы; сопоставление и анализ результатов социологического исследования среди выпускников 2023 года и учителей немецкого языка школ г. Москвы, выявление общности мнений на проблематику сформированности компетенций соответствующей модели и противоречий в них; внесение предложений для дальнейшего успешного осуществления внедрения компетентностной модели соответствующей программы среди студентов направления подготовки «Педагогическое образование-немецкий язык».

Результаты опроса среди выпускников показал полную или частичную сформированность УК, отвечающих за социальное взаимодействие, работу в команде, осуществление форм деловой коммуникации на русском и иностранном языке. Наши студенты осознают межкультурное разнообразие общества и способны работать в условиях этого разнообразия, обращают

внимание на уровень физической подготовленности, понимают важность заботы о своем здоровье для осуществления качественной профессиональной деятельности. Среди общепрофессиональных компетенций выпускниками была особо отмечена способность реализации профессиональной деятельности в соответствии с нормативными правовыми актами в сфере образования и нормами профессиональной этики, готовность к разработке образовательных программ. Будущие специалисты также подчеркнули наличие сформированных после обучения специальных научных знаний, которые могут быть использованы в профессиональной деятельности для обучения, развития и воспитания обучающихся с различными образовательными потребностями, студент также способен осуществлять контроль и оценку результатов образования своих подопечных. Студенты также отметили наличие пяти сформированных профессиональных компетенций из девяти имеющихся, которые показывают владение своим профильным предметом, необходимыми научными знаниями в области методики.

Лишь 15 % выпускников обратили внимание на наличие недостаточно сформированных УК, ОПК и ПК. Как оказалось, студентам не хватает навыков в поиске и анализе информации, они не всегда способны определить круг задач в рамках поставленной цели и выбрать оптимальные способы их решения. Интересным на наш взгляд оказалось то, что у студентов есть проблемы с тайм-менеджментом и не все знают, как надо реагировать в чрезвычайных ситуациях. 20% опрашиваемых отмечает, что они не готовы организовывать совместную и индивидуальную учебную и воспитательную деятельность обучающихся, в том числе с особыми образовательными потребностями, в соответствии с требованиями ФГОС.

Данные опроса среди учителей школ г. Москвы показал более высокий уровень оптимизма учителей касательно сформированности УК, ОПК и ПК будущих педагогов, которых они курировали в ходе производственных практик в школе, поскольку они выделяют меньшее количество несформированных компетенций в целом, описав современного выпускника как увлеченного молодого специалиста, искренне любящего свое дело и стремящегося воплотить его в жизнь, обладающего

гибкостью в процессе работы, владеющего актуальной информацией, хорошо осведомленного о современных методах преподавания. Он является мотивированным, инициативным, коммуникабельным, энергичным, гибким, умеющим быстро сориентироваться в ситуации, дать адекватную оценку учебно-воспитательному процессу специалистом, которому иногда не хватает практических знаний предмета; он также не всегда ответственен и гибок в принятии решений; но недостаточность опыта работы в школе и незнание некоторых практических моментов будут скорректированы его будущей практической деятельностью.

Исходя из собранных данных были сформулированы некоторые рекомендации, которые могли бы решить выявленные проблемы и улучшить качество подготовки студентов-педагогов направления «Педагогическое образование – немецкий язык», которые включают в себя большее количество индивидуальных проектов или заданий в ходе обучения, позволяющих студенту выстроить индивидуальную траекторию обучения в том числе посредством творческого подхода к нему со стороны преподавателя [3, с.390]; углубление знаний по профилирующим предметам с использованием современных подходов к обучению [6, с.15]; пересмотр содержания производственных практик для большей возможностей применить теоретические знания на практике и совершенствования методических компетенций будущего педагога [5]; создание в рамках производственных практик и профильных предметов возможности для разработки основных и дополнительных образовательных программ, или их отдельных компонентов; содействие участию студента в школьных культурно-просветительских мероприятиях и в различных олимпиадах, чемпионатах по профилю обучения.

Из вышесказанного можно сделать вывод о важности дальнейшего внедрения и совершенствования подхода к компетентностной модели выпускника направления «Педагогическое образование – немецкий язык» и мониторинга сформированности необходимых компетенций у будущих преподавателей немецкого языка как результатов его успешного осуществления и функционирования.

Библиографический список

1. Межкультурное образование в вузе: лингводидактические стратегии и практики / Е.Г. Тарева, А.В. Анненкова, О.А. Гаврилюк [и др.]. – Санкт-Петербург: Общество с ограниченной ответственностью «Нестор-История», 2020. – 272 с. – ISBN 978-5-4469-1737-2. – EDN JRGICT.
2. Портал федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования FGOSVO. URL: <https://fgosvo.ru/fgosvo/index/24/94> (дата обращения 31.07.2023)
3. Тульцева, А.Э. Творческий подход к использованию учебника Erkundungen B2 в современном вузе / А.Э. Тульцева // Педагогический дискурс: в современной научной парадигме и образовательной практике: Материалы III Всероссийской конференции, Москва, 28 февраля – 01 2023 года. – Москва: Общество с ограниченной ответственностью «Языки Народов Мира», 2023. – С. 387-393. – EDN FJKZPK.
4. Черкашина, Е.И. Современные тенденции профессиональной подготовки преподавателя иностранного языка / Е.И. Черкашина // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2012. – № 5(120). – С. 58-64. – EDN PVKKEJ.
5. Языкова, Н.В. Формирование методической компетенции учителя иностранного языка в университете / Н.В. Языкова, С.Н. Макеева; Печатается по решению Научно-методического совета ГБОУ ВО города Москвы «Московский городской педагогический университет». – Москва : Тезаурус, 2015. – 288 с. – ISBN 978-5-98421-296-0. – EDN VRDOLX.
6. Языкова, Н.В. Эволюция парадигм в лингводидактике глазами современника / Н.В. Языкова // Иностранные языки в школе. – 2019. – № 5. – С. 12-17. – EDN CCRYBX.

Секция
СОВРЕМЕННАЯ МОДЕЛЬ ПОДГОТОВКИ ПСИХОЛОГА:
ОТ СТУДЕНТА ДО СПЕЦИАЛИСТА

Комарова Оксана Николаевна
кандидат психологических наук, доцент
доцент ГАОУ ВО МГПУ, г. Москва
e-mail: KomarovaON@mgpu.ru

Рассказова Алла Львовна
кандидат психологических наук, доцент
доцент ГАОУ ВО МГПУ, г. Москва
e-mail: RasskazovaAL@mgpu.ru

**ПРЕДИКТОРЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ
СУБЪЕКТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ**

В исследовании приняли участие 147 студентов-первокурсников МГПУ. Сбор данных производился методом опроса с использованием теста жизнестойкости Д.А. Леонтьева, Е.И. Рассказовой; опросника исследования самоотношения личности В.В. Столина, С.Р. Пантилеева; опросника переживания одиночества Е.Н. Осина, Д.А. Леонтьева; методики УСК Е.Ф. Бажина, Е.А. Голынкиной, Л.М. Эткинда.

По общему показателю жизнестойкости студенты распределились в процентном отношении приблизительно поровну (35%, 34%, 31%). Однако при анализе распределения студентов по уровням выраженности компонентов жизнестойкости результаты не были так однозначны.

По шкале «вовлеченность» у более половины студентов (51%) выявлен низкий уровень выраженности этого компонента. Молодые люди стремятся к простому и безопасному существованию, не принимают на себя обязательства. Более низкие значения по этой шкале могут быть связаны с социально-психологическими особенностями жизни в мегаполисе (анонимность, отстраненность).

По шкале «контроль» почти половина участников исследования (45%) демонстрирует высокий уровень. Респонденты

способны использовать имеющиеся у них ресурсы для выбора той или иной стратегии взаимодействия. Треть участников исследования (33%) обнаружили низкий уровень проявления данного компонента, что может указывать на испытываемое ими чувство беспомощности при встрече с новыми трудностями.

У более половины студентов (59%) выявлен высокий уровень по компоненту «принятие риска», что свидетельствует об убежденности в ценности и положительного, и отрицательного жизненного опыта, который становится ресурсом личностного развития. Это можно объяснить возрастными особенностями участников исследования, желанием многое попробовать, их открытостью возможностям. Студентов с низким уровнем по данной шкале всего 16%.

Обучающиеся тем самым обнаруживают определенную оторванность от реалий жизни, но при этом для них характерна убежденность в собственных способностях объективно оценивать свои потенциальные возможности и влиять на проходящее, а также убежденность в том, что все, что с ними происходит, является уникальным жизненным опытом и становится ресурсом их личностного развития.

Важнейшим предиктором психологического благополучия является представление о себе (образ «Я»), отношение личности к себе, самопринятие. Наиболее высокие показатели зафиксированы по интегральной шкале самоотношения, что свидетельствует о гармоничности внутреннего мира участников исследования. 61% студентов имеют высокие показатели по этой шкале, 21% – средние. Вызывает тревогу тот факт, что 18% студентов не верят в свои силы, способности, энергию, самостоятельность, имеют выраженное внутренне недифференцированное чувство «против» самого себя. Мы относим их к группе риска, обнаруживающей явный спрос на поддержку их психологического благополучия.

Одними из самых низких являются показатели по шкале ожидаемого отношения от других. 47% студентов имеют низкие значения, 41% – средние. Респонденты склонны считать, что окружающие воспринимают их отрицательно. Только 12% думают, что их личность и поведение вызывают симпатию и

уважение у других. Возможно, более низкие показатели по данной шкале могут означать некоторую боязнь переоценки первокурсниками отношения к ним окружающими. В то же время высокие значения по оставшимся шкалам можно объяснить как защитную стратегию компенсации непринятия себя другими, что является проекцией неосознанного непринятия собственного Я.

Безусловно, общение является формой существования и проявления человеческой сущности; общение – важнейшая жизненная потребность человека, условие его благополучного индивидуального существования, но, вместе с тем, одиночество также является одним из условий человеческой жизни, человеческим опытом, который помогает индивиду сохранять, развивать и углублять свою человечность. Принятие одиночества как экзистенциального факта открывает человеку возможность ценить ситуации уединения и использовать их как ресурс для аутокоммуникации и личностного роста. Эти две потребности дополняют друг друга.

10% студентов переживают одиночество как изоляцию, им не хватает близкого общения с другими людьми, существующие контакты поверхностны и формальны. Такое переживание может стать источником серьезных психологических проблем и нарушений. Актуальное ощущение одиночества препятствует адаптации к условиям обучения в университете. 47% участников исследования имеют средний уровень по данной шкале. Скорее всего, эти студенты сталкиваются с переживанием одиночества в критические периоды, когда возникают трудности в учебной деятельности или общении. Как видим, более 50% обучающихся периодически или постоянно болезненно переживают одиночество, что может осложнять многие аспекты их жизни. 43% не испытывают нехватку близости или общения и не считают себя одинокими.

51% респондентов демонстрируют высокий уровень зависимости от общения, 39% – средний. В юношеском возрасте увеличивается потребность в сотрудничестве с людьми и укрепляются связи со своей социальной группой. Современные студенты бояться быть изолированными, оторванными,

ненужными, непонятными, склонны искать общение любой ценой. 10% отражают спокойное отношение к ситуациям уединения и одиноким людям.

59% студентов способны находить ресурс в уединении, использовать его для самопознания и саморазвития. У 39% средние показатели по шкале «позитивное одиночество». Только 2% первокурсников испытывают сильный дискомфорт, оставаясь один на один с самим собой. Таким образом, большинство участников исследования умеют ценить ситуации уединения, используют это время для творчества, внутреннего диалога.

В исследуемой выборке преобладает экстернальный общий тип контроля (56%). Студенты не видят связи между своими действиями и значимыми для них событиями их жизни, они считают, что большинство событий являются результатом случая или действий других людей.

Данные корреляционного и факторного анализа убедительно показывают существование общих факторов, которые включают характеристики переживания одиночества, жизнестойкости и самосознания. Мы предполагаем, что полученный фактор составляет ту интегральную личностную черту, которая может выступать в качестве условия эффективной самореализации, которая обеспечивает достижение результата и реализацию целей, охраняет личность от расстройств, создает основу внутренней гармонии.

Мишенями профилактики психологического неблагополучия обучающихся, на наш взгляд, могут рассматриваться:

- актуализация личностных ресурсов студентов;
- построение индивидуальной траектории развития;
- обеспечение информирования в сфере психического и физического здоровья, психологического благополучия студентов и преподавателей;
- формирование ценности психологического благополучия у студентов и преподавателей;
- повышение психологического комфорта образовательной среды;
- формирование сети социальной поддержки в университете.

Библиографический список

1. Identity features of modern Russian students / O.N. Komarova, A.L. Rasskasova [et al.] // Astra Salvensis. – 2018. – Vol. 6. – P. 311-320.
2. Personal resources of today's university students / O.N. Komarova, A.L. Rasskasova [et al.] // Asia Life Sciences. – 2020. – No. 1 Suppl. 23. – P. 211-229.

Кравцов Лев Геннадиевич
кандидат психологических наук
заведующий лабораторией ГАОУ ВО МГПУ, г. Москва
e-mail: KravcovLG@mgpu.ru

РОЛЬ «УНИВЕРСАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ» В СТАНОВЛЕНИИ СПОСОБНОСТИ СУБЪЕКТНОГО УПРАВЛЕНИЯ СОБСТВЕННОЙ ОБУЧАЕМОСТЬЮ В КОНТЕКСТЕ ПОЛУЧЕНИЯ СОО И СПО

Приоритетное направление развития МГПУ среди множества качественных изменений в работе университета предполагает пересмотр классического понимания педагогики и форматов ее преподавания. В рамках модели «городского университета» педагогическое знание начинает осмысляться не только как «профильное» и «отраслевое», но становится «сквозным» и «универсальным», пронизывающим собой все виды социально-гуманитарных практик в той мере, в какой в них актуализируется задача обучения других и самого себя. Такое расширенное понимание педагогики как совокупности общекультурных «дидактических практик» выводит ее далеко за рамки сферы профессиональной подготовки будущих педагогов и делает актуальной для представителей весьма обширного множества социально ориентированных профессий.

Такой вектор развития городского университета неизбежным образом видоизменяет и обостряет проблему преемственности ступеней среднего общего и высшего образования. Университет становится особенно заинтересованным в абитуриентах, имеющих не только высокий уровень предметной

подготовки, но и личностно развитых, мотивационно зрелых и психологически готовых включиться в университетские традиции и форматы построения образования.

Эта ситуация, связанная с проблемой личностной готовности потенциальных абитуриентов к участию в реализации и развитии модели «городского университета», ставит перед Предуниверсарием МГПУ весьма непростую стратегическую задачу. Эта задача заключается в нахождении альтернативного воплощения идеи «старшей школы при вузе», делающей ставку не на усиление «профильной вертикали», а на развитие «личностного потенциала» учащихся, в унисон с приоритетной амбицией городского университета.

Такой центральной идеей в работе Предуниверсария МГПУ может стать понятие «универсальной педагогической компетенции» как комплексной общекультурной способности, проявляющейся в умении учить/понимать других и самого себя. В соответствии с одним из главных положений культурно-исторического подхода Л.С. Выготского, все высшие культурные способности человека имеют социальное происхождение [2], и значит, умение сознавать, контролировать и грамотно моделировать процессы взаимообучения и взаимопонимания может позитивно влиять на личностную зрелость и мотивационное самоопределение учащихся старшей школы.

В рамках данного исследования нас интересовала проблема становления общекультурных механизмов овладения процессами собственного обучения на рубеже среднего и высшего образования. С одной стороны, весьма высокий уровень сложности деятельностных, предметных, интеллектуальных задач, возникающих в старших классах школы, практически не оставляет шансов успешно справиться с ними за счет «готовых знаний» и «алгоритмов». Переход к ступеням высшего и профессионального образования еще более явственно требует от обучающегося умения сознавать процесс своего обучения, управлять его мотивационными предпосылками, рефлексивно контролировать ткань собственной интеллектуальной деятельности. А с другой стороны, существующие традиции построения обучения в массовой старшей школе не интегрируют в себе и не предлагают обучающимся в явном виде никакие

психотехнические средства управления собственной учебной деятельностью и инструменты культурного овладения собственной обучаемостью. Поэтому процессы саморегуляции обучения слишком долго остаются стихийными и непроизвольными [1].

В качестве основной гипотезы исследования было выдвинуто предположение о том, что «универсальная педагогическая компетенция», изначально развиваясь как ряд относительно независимых друг от друга способностей в сфере интерпсихологических взаимодействий, впоследствии становится своеобразным интрапсихологическим «культурным средством», позволяющим управлять собственной обучаемостью, ее мотивами, планированием и рефлексией [3].

В целях эмпирической проверки и конкретизации этой общетеоретической гипотезы наше исследование пошло двумя различными путями. Во-первых, мы решили опереться на результаты недавнего исследования спектра «социально-педагогических дефицитов» у обучающихся Предуниверсария МГПУ, которое было проведено нашей лабораторией при ИСПО им. К.Д.Ушинского МГПУ. Логика этой части исследования была подобна «доказательству от противного», иначе говоря, мы предположили, что у учащихся с выраженными «социально-педагогическими дефицитами» уровень развития способности управления собственной деятельностью, мотивацией и планированием будет ниже, чем у учащихся с нормально развитыми социально-педагогическими компетенциями. Во-вторых, в исследовании изучалась связь некоторых показателей развития компетенций «педагогического проектирования» у студентов ИСПО им. К.Д.Ушинского с их учебной саморегуляцией.

Обе части проведенного исследования дали согласующиеся друг с другом результаты, свидетельствующие о положительной генетической связи умений управлять социальными процессами взаимообучения и произвольностью собственной учебной деятельности.

Осмысливая итоги проведенного исследования, можно сделать следующие выводы.

1. Сформированность «универсальной педагогической компетенции» положительным образом связана с личностным

развитием в подростковом и юношеском возрасте, пересекаясь со способностями произвольного управления своим поведением и обучением.

2. Недостаточная освоенность «сквозных квазипедагогических практик» связана с отставанием в развитии ряда важных высших психологических функций, что наводит на мысль о роли «педагогики обыденной жизни» в процессах культурного развития.

3. Ставка на поддержку развития «универсальной педагогической компетенции» как на приоритетную цель в работе Предуниверсария МГПУ могла бы не только быть созвучной политике развития Московского городского университета, но и стать вариантом решения проблемы преемственности СОО и ВО, а также позволить опереться на традиции культурно-исторического подхода.

Библиографический список

1. *Бережковская Е.Л.* Проблема психологической неготовности к получению высшего образования у студентов младших курсов: методические рекомендации. – М.: Проспект, 2014. – 64 с.
2. *Выготский Л.С.* История развития высших психических функций. Собр. соч.: В 6-ти т. Т. 3. Проблемы развития психики / Под ред. А.М. Матюшкина. – М.: Педагогика, 1983. – 368 с.
3. *Выготский Л.С.* Орудие и знак в развитии ребенка. Собр. соч.: В 6-ти т. Т. 6. Научное наследство / Под ред. М.Г. Ярошевского. – М.: Педагогика, 1984, с. 5–90.

Романова Евгения Сергеевна
доктор психологических наук, профессор
заведующая кафедрой ГАОУ ВО МГПУ, г. Москва
e-mail: romanovaes@mgpu.ru

Абушкин Борис Михайлович,
кандидат психологических наук, доцент
доцент ГАОУ ВО МГПУ, г. Москва
e-mail: abushkinbm@mgpu.ru

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ РАБОТА СО ШКОЛЬНИКАМИ ПО ФОРМИРОВАНИЮ КОМПЕТЕНЦИЙ ЛИЧНОСТНОГО САМОУТВЕРЖДЕНИЯ

Психологическое сопровождение обучающихся является одной из главных задач всей образовательной и воспитательной работы в школе. Наиболее значимой областью, характеризующей успешность воспитательной работы в школе, является социальное развитие школьников. Непосредственный переход школьника в социальную среду взрослого мира без активной внутренней работы для понимания основных механизмов взаимодействия повлечет череду неадекватных выборов, разрушающих его личностную и социальную целостность. Школьники не владеют навыками соотнесения своих личностных возможностей с принятыми в психологии понятиями о личностных качествах и соответственно социальных компетенциях, определяющих поведение школьников в обществе. Формирование необходимых компетенций для самоутверждения предполагает развитую рефлексию, всестороннюю активность, необходимый уровень самоконтроля и самодисциплины

Представленная в статье практика включает в себя проведение диагностической и консультационно-развивающей работы с обучающимися в форме целевых практических занятий и тренингов формирования необходимых компетенций. Практические занятия-тренинги организуются как последовательная и поэтапная работа, направленная на формирование у них осознанного понимания обсуждаемых личностных качеств; оценку места и роли личностных качеств в формировании компетенций, необходимых для личностного самоутверждения в современном конкурентном мире.

Организация процесса социально – психологического сопровождения обучающихся базировалась на выборе наиболее актуальных методик психологического тестирования школьников.

В исследовании использовались следующие методики:
1) опросник волевого самоконтроля А.Г. Зверькова и Е.В. Эйдмана; 2) опросник эмоциональной направленности личности Б.И. Додонова; 3) тест жизнестойкости (версия Д.А. Леонтьева

– Е.И. Рассказовой); 4) методика исследования самоотношения С.П. Пантелейева; 5) опросник толерантности к неопределенности Т.А. Корниловой. С помощью опросников регистрировались 17 показателей.

В тестировании приняли участие 204 школьника 10-х классов московских школ. В ходе исследования были выявлены три группы личностных показателей по их значимости в социальном поведении – от показателей, характерных для большинства обучающихся до показателей, выделяемых только небольшим количеством обучающихся. Сравнительная оценка индивидуального личностного портрета школьника по 17 показателям со среднестатистическими показателями по всей выборке позволила выявить несколько типологических групп обучающихся, характеризующихся разным уровнем развития их личностных качеств. Данная информация легла в основу развития необходимых социальных компетенций для эффективного самоутверждения.

Работа с обучающимися строилась по следующим направлениям

- Формирование у школьников осознанного понимания содержательных особенностей своих личностных качеств по показателям диагностических тестов;
- Формирование навыка оценки своих личностных качеств в социальном контексте (в сравнительном плане с другими школьниками);
- Формирование представлений школьников о значимости личностных качеств в развитии компетенций самоутверждения;
- Развивающие практики формирования необходимых компетенций.

Важным этапом работы было научное обоснование компетенций, необходимых для личностного самоутверждения школьников. В целях решения задачи актуализации и формирования компетенций у школьников все компетенции были разделены на три уровня, обусловленные разной готовностью обучающихся к сознательной активности к своему личностному и социальному развитию, необходимому для личностного самоутверждения. Последовательная работа с обучающимися осуществлялась со следующими группами компетенций:

- компетенции самоопределения, которые отражают способности адекватного оценивания собственных возможностей для социальной и профессиональной деятельности;
- компетенции самореализации, характеризующие ресурсы личности, для успешного достижение цели в деятельности;
- компетенции личностной устойчивости, характеризующиеся сохранением цельности личности при неблагоприятных социальных воздействиях.

В таблице в качестве примера представлена вторая группа компетенций.

Таблица 1. Компетенции самореализации, характеризующие ресурсы личности, для успешного достижение цели в деятельности.

Личностные качества	Социальные компетенции
Самообладание	Способность к активному контролю своего эмоционального реагирования в ситуациях преодоления неожиданных препятствий.
Социальная креативность	Способность к гибкой организации новых форм социального взаимодействия и быстрому разрешению проблемных ситуаций..
Доминирование	Способность контролировать ситуацию в преследовании интересов. Способность добиваться поставленной цели.
Прямота (напористость)	Способность ставить цели и защищать свои права перед лицом возможного давления других.
Индивидуализм и свободомыслие	Способность самостоятельно выбирать методы действия не подпадая под внешнее влияние.
Амбициозность	Требовательность к другим людям. Чувствительность к неудачам.
Радикализм, стремление к новизне	Стремление к оригинальности. Готовность к риску. Способность ставить под сомнение и пересматривать устоявшиеся модели.
Ориентация на успех	Стремление к успеху. Стремление к оказанию поддержки.
Конкурентность	Стремление превзойти всех.
Решительность	Способность уверенно принимать решения и исполнять их.

Библиографический список

1. Еремина Ю.В., Вдовина Н.А. Развитие конструктивного самоутверждения подростков. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/razvitiye-konstruktivnogo-samoutverzhdeniya-podrostkov> (дата обращения: 25.05.2022)
2. Романова Е.С., Макшанцева Л.В. Оценка и развитие личностного и социального потенциала обучающихся общеобразовательных организаций / Проблемы общей и педагогической психологии: Коллективная монография. – М.: РИТМ, 2019. – 236 с. – С. 7-32
3. Романова Е.С., Рычихина Э.Н. Социально-психологический портрет московского школьника. М: Издательство ООО «Издательство Ритм», 2021. – 108с.
4. Романова Е.С., Абушкин Б.М. Ценностно-смысловая направленность личности обучающихся как фактор развития их личностного потенциала. Научно-практический журнал: Системная психология и социология. – М.: МГПУ, 2019. – № 4 (32). – С. 5-17.

Толстикова Светлана Николаевна
доктор психологических наук, доцент
профессор ГАОУ ВО МГПУ, г. Москва
e-mail: tolstikovasn@mgpu.ru

СЛАГАЕМЫЕ ИМИДЖА КАК ФАКТОРА УСПЕШНОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МОЛОДОГО СПЕЦИАЛИСТА

Особенности трудоустройства выпускников гуманитарных направлений обусловлены большим разнообразием профессий вообще и престижных профессий, в частности. Количество профессий значительно превосходит количество реальных вакантных мест на рынке труда. Современные технологии подбора кадров для государственных и частных структур в значительной мере формализованы за счет давно сложившейся практики использования стандартизованных и валидизированных методических подходов. Оценка личностных и профессиональных качеств претендентов со стороны работодателя может

существенно расходиться с мнением претендента о своих возможностях. В этой ситуации претенденты на определенную должность должны уметь заранее соотносить свой личностный и социальный потенциал с требованиями к выбранной профессии и должным образом акцентуировать свои конкурентнозначимые качества при работе с психологическими методиками.

Коммуникативная составляющая личности имеет сложное строение и рассматривается как особая система разнообразных коммуникативных взаимодействий, в основе которых процессы, обеспечивающие обмен информацией (коммуникативный), регуляцию взаимодействия (интерактивный), организацию взаимооценивания, рефлексии, перцепции (перцептивный) (Г.М. Андреева) [1]. В процессуальном плане коммуникативная деятельность представляет собой систему сопряженных актов (Б.Ф. Ломов), каждый из которых отражает взаимодействие двух людей, проявляющих субъектную активность и инициативу в общении. Это обусловливает диалогичность коммуникативной деятельности, а диалог как способ организации сопряженных актов.

Трактуя коммуникативную культуру, как систему знаний, компетенций в сфере законов и закономерностей межличностного взаимодействия и общения, навыков применения ее в разных сферах жизнедеятельности личности, предполагает взаимосвязь коммуникативной культуры и профессионального общения специалиста, включая коммуникативные и конфликтологические компетенции. Одним из центральных звеньев коммуникативной культуры являются коммуникативные и конфликтологические компетенции. В исследованиях подчеркивается, что коммуникативная компетентность специалиста непосредственно связана с социальной. Это находит свое выражение в способности ответственно делать выбор и принимать решения, иметь гражданскую позицию, быть субъектом общественной деятельности.

Особая роль в содержании коммуникативной компетентности отводится развитым умениям и навыкам саморегуляции, которые функционально обусловливают возможности предупреждения и разрешения разнообразных конфликтных ситуаций в реальности, преодоления социально-психологических

барьеров в процессе взаимодействия и общения. Развитие коммуникативной компетенции происходит как часть социализации, будь то спонтанная социализация, на которую влияет сама жизнь в определенном социальном контексте или образовательные процедуры как сегменты целенаправленной социализации. Учебный процесс не способствует спонтанной социализации коммуникативной компетенции на уровне общения, способствующем более эффективному взаимодействию. Необходимо обучать коммуникативным навыкам постоянно в профессиональной сфере. Коммуникативные качества личности составляют основу общения.

Способность личности к инициативе, самостоятельным начинаниям, активности, предприимчивости и сформированная потребность в деятельности образует личностное качество – инициативность [7]. Личность, в которой интегрированы социально значимые качества, проявляет способность выходить за пределы обязательного, самостоятельно брать на себя решение новых задач, что является важным качеством профессионального работника в любой организации. Обоснование разработки и применения современных практик формирования социальных качеств студентов, необходимых для успешного выхода на современный рынок труда, опосредовано государственной политикой содействия занятости населения «в части, касающейся обеспечения гарантий в реализации права на труд». Наряду с центральным звеном службы занятости особая роль отводится сфере образования, в рамках которой предусмотрена «помощь обучающимся в профориентации, получении профессии и социальной адаптации» в части осуществления психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи обучающимся.

В рамках Государственной программы Российской Федерации «Развитие образования» указывается важным аспектом «создание условий для успешной социализации и эффективной самореализации молодежи, развитие потенциала молодежи и его использование в интересах инновационного социально-ориентированного развития страны». Ключевой доминантой правильного выбора профессии являются и экономические, производственные цели, прежде всего, в спектре задач, способствующих

снижению текучести кадров, увеличению производительности труда и уменьшению стоимости обучения кадров. В этой связи в сектор государственных профориентационных услуг включаются частные специальные службы; учебные заведения; профессиональные центры и консультации.

Многообразие видов профессиональной деятельности, их усложнение, усиление информационных потоков, увеличение темпов развития социально-экономической сферы общества, интенсификация труда, стали факторами предъявления более высоких требований к специалистам. В свою очередь это предполагает выдвижение новых требований к образовательной сфере профессиональной подготовки, необходимости ее усовершенствования, модернизации. В высших учебных заведениях профессиональное обучение организовано таким образом, чтобы студент мог в рамках полученного образования освоить другую профессию или дополнительную специализацию. В результате студентам предлагается инвариантное содержание в рамках учебного плана, которое может быть использовано в разнообразных видах деятельности, и вариативная часть, отражающая особенности другой деятельности. Однако высокий уровень требований, предъявляемый к бакалаврам и магистрам по различным профилям в процессе обучения, при освоении профессиональных компетенций, не обеспечивает им преимущества в конкурентных сегментах рынка труда. Для этого необходимо развитие у студентов специальных социальных конкурентно значимых качеств.

В современных условиях на рынке труда востребованы специалисты, которые могут обеспечить поступательное развитие организаций, обладающих активностью и инициативностью, умеющих поддерживать внутреннее равновесие и спокойствие, решать конфликты и быстро справляться со стрессогенными ситуациями, легко адаптироваться к новым условиям и среде, быть оптимистом и т.д. Каждый специалист является важным ресурсом инновационного развития в рамках функциональной системы организации. Сотрудник организации, владеющий специальными компетенциями и соответствующими личностными качествами, является ключевой фигурой в производственном процессе. Поэтому для любого руководителя особую

ценность представляют специалисты, обладающие необходимыми личностными и профессиональными (специфическими) качествами. Личностным качествам должно быть присущи следующие характеристики: динамичность, нравственная направленность, ответственная позиция, обучаемость и информационная грамотность.

Анализ различных сегментов рынка труда показал, что наиболее востребованными являются следующие конкурентно значимые качества работника: активность и инициативность, психологическая устойчивость, ответственность, терпение, оптимизм, коммуникабельность, которые можно назвать как конкурентнозначимые качества. Конкурентно значимые личностные качества – качества, которые востребованы на рынке труда, обеспечивающие инновационность и эффективность работы, профессионализм, тем самым становятся конкурентными преимуществами для потенциальных работников. В экономике и менеджменте используется термин «конкурентоспособность», появившийся в педагогике в конце XX века, который рассматривается как возможность предоставления эффективной образовательной услуги.

На основе анализа структурно-компонентных моделей конкурентно значимых качеств личности как интегрального качества определены его составляющие: когнитивная, эмотивная, коммуникативная и деятельностная.

Исследователи констатируют, что в настоящее время для современной молодежи стало характерным пессимистическое отношение к жизни, неуверенность в будущем. В профессиональной среде качество оптимизма рассматривается как условие эффективного развития всей организации. Поэтому при приеме на работу проводится диагностическое исследование (анкетирование, тестирование, собеседование), в котором заложены вопросы, позволяющие определить, в том числе, оптимистическое отношение к жизни и работе будущих сотрудников. Оптимисты излучают позитивную, радостную энергию, становятся магнитами для притяжения других людей, что в результате создает оптимистическую среду. Эмоционально нестабильный человек, подверженный негативным эмоциональным реакциям, создает конфликтные ситуации, тем самым нарушает

стабильное, целенаправленное движение профессионального коллектива в выполнение полученных заданий и проектов. Поэтому качество психологической устойчивости (внутреннего спокойствия и равновесия) является одним из важнейших качеств конкурентоспособности сотрудника.

Для позитивного восприятия будущего сотрудника работодателем важно освоить презентационные навыки, которые характеризуются как умение представлять свой образ и результаты деятельности в адекватной для воспринимающей стороны форме, кратко и емко излагать мысли, увлечь собеседника своим энтузиазмом, убедить их в обоснованности своих рассуждений и взглядов. Для этого формируется персональный имидж как образ личности в глазах окружающих, который возникает стихийно или формируется целенаправленно на основе имеющихся отличительных качеств и черт личности [3, 4, 5].

В начале профессионального становления молодая личность чувствует усиление способностей по управлению эмоциональными реакциями, которые можно охарактеризовать, как: настойчивость или доминантность, общительность, доброжелательность или открытость, также личность стремится к гла-венствующим ролям и соревновательной форме соперничества, возбудимость при этом с каждым прожитым годом снижается. Это может привести к уходу в себя, попытки нахождения смысла жизни могут оказаться плачевно на юноше, так как молодая личность может остановиться в развитии и остаться на уровне юношеского мышления. Разумеется, это создает большие проблемы для современного общества, ведь развитие в юном поколении устойчивого эгоцентризма, а особенно, в будущем это повлечет за собой низкий уровень социальной желательности, то есть ухудшатся социальные контакты, а также ко всему этому добавятся и низкая самооценка вкупе с неадекватным самоуважением и самоанализом. [7] Но стоит так же отметить, что все эти негативные подоплеки, к удивлению, несут и позитивный характер. Так в поиске своего места и смысла в жизни у молодого специалиста формируется свое индивидуальное мировоззрение и мировосприятие, определяется и при этом увеличивается система ценностей и нравственной составляющей, которые и являются вспомогательными механизмами

преодоления первых серьезных жизненных трудностей. Благодаря им молодые специалисты приходят к осознанности своего места в мире, к пониманию окружающих их вещей и людей, при этом самое главное – они лучше понимают себя и свое «Я», учатся анализировать свои действия, принятые решения, становясь личностью «в полном ее объеме» [3, с. 45].

Таким образом, можно сказать, что эмпатия имеет большое значение в коммуникативной стороне контактирования в юношеском возрасте и представляет из себя особое, основанное на вчувствовании способ приобретения определенной информации и в последующей ее обработке. Так же очень значимым в юности является рефлексия, которая помогает молодой личности адекватно и грамотно анализировать свои действия и принятые решения, которые поспособствуют в будущем развитию личности в целом.

Библиографический список

1. Андреева Г.М. Социальная психология: Учебник для высших учебных заведений / Г.М. Андреева. – М.: Аспект Пресс, 2014. – 363 с.
2. Беспалько, В.П. Качество образовательного процесса / В.П. Беспалько // Школьные технологии. – 2017. – № 3. – С. 164–177., А.И. Субетто, Г.П. Щедровицкого
3. Вербицкий, А.А. Инварианты профессионализма: проблемы формирования: монография / А.А. Вербицкий, М.Д. Ильязова. – М.: Логос, 2021. – 288 с.
4. Зимняя, И.А. Педагогическая психология: учеб. для вузов / И.А. Зимняя; 2-е изд., доп., испр., перераб. – М.: Логос, 2017. – 384 с.
5. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М., 2017. – 302 с.
6. Толстикова С.Н., Травинова Г.Н., Падылин Н.Ю. Генезис творческой компетентности ребенка. – Искусство и образование. 2020. № 6 (128). С. 105-110.
7. Толстикова С.Н., Таболова Е.М., Осечника Л.И. Психологическое сопровождение творческой социализации детей из неполных семей. Bulletin of the International Centre of Art and Education. 2021. № 1. С. 330-344.

8. Толстикова С.Н., Травинова Г.Н., Падылин Н.Ю. Творческий потенциал личности как психологический феномен. Искусство и образование, 2021. №1 (129), с.171-177

9. Шепель В.М. Имеджелогия: секреты личного обаяния. – М. Линк – пресс, 2017.

Фирер Татьяна Валерьевна
преподаватель ГАОУ ВО МГПУ г.Москва
e-mail: firertv@mgpu.ru

ИССЛЕДОВАНИЕ ЭФФЕКТИВНОСТИ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ТРЕНИНГА В РАЗВИТИИ НАВЫКОВ САМОПРЕЗЕНТАЦИИ, САМООРГАНИЗАЦИИ И СТРЕССОУСТОЙЧИВОСТИ У СТУДЕНТОВ, ОБУЧАЮЩИХСЯ ПО ПРОГРАММАМ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Проблема исследования: студенты, обучающиеся в ИСПО в период с 2019 по 2023 год, испытывают сложности при публичных выступлениях, страхи перед аудиторией, а ситуации прямого взаимодействия с участниками образовательного процесса у некоторых студентов вызывает опасения и эмоциональный дискомфорт.

Цель исследования: изучить эффективность социально-психологического тренинга в развитии навыков самопрезентации, самоорганизации и стрессоустойчивости у студентов, обучающихся по программам среднего профессионального образования.

Гипотеза исследования: проведение социально-психологического тренинга со студентами ИСПО позволит развить у них навыки самопрезентации, самоорганизации и стрессоустойчивости

Изучив запрос от обучающихся и их педагогов, мы сформулировали цели и задачи составляемого тренинга, который состоял из 4 этапов:

1 день. «Кто я? Какой(ая) я?». Цель: создание условия для осознания студентами своих сильных и слабых сторон, настроя на работу по совершенствованию своих навыков.

2 день. «Учимся самопрезентации и выступлению (говорим и слушаем)». Цель: создание условий для формирования у студентов навыков самопрезентации, выступлении на аудиторию.

3 день. «Учимся владеть собой». Цель: создание условий для формирования у студентов умений владеть эмоциональным состоянием, умениями снятия напряжения

4 день. «Вместе мы сила!». Цель: создание условия для поддержки студентами друг друга, настроя на работу по совершенствованию своих навыков.

Ведущими тренингов стали преподаватели Департамента общепрофессионального развития и коррекционной педагогики. С ними был проведен подробный инструктаж по проведению каждого упражнения.

После реализации тренингов был проведен опрос студентов, который был призван установить эффективность подобраных игр и упражнений. Студентам предлагалось оценить развитие у себя навыков самопрезентации, самоорганизации и стрессоустойчивости до и после реализации тренинга по 3-х (самопрезентация) и 5-ти (самоорганизация и стрессоустойчивость) балльным шкалам. На рисунках 1-3 представлены результаты опроса студентов. Так, на рисунке 1 мы видим, что количество студентов, оценивающих у себя навык самопрезентации на 1 балл из 3 максимальных до реализации тренинга составляло 30% опрошенных, после реализации тренинга – 16%. Положительная динамика наблюдается и по всем остальным показателям.

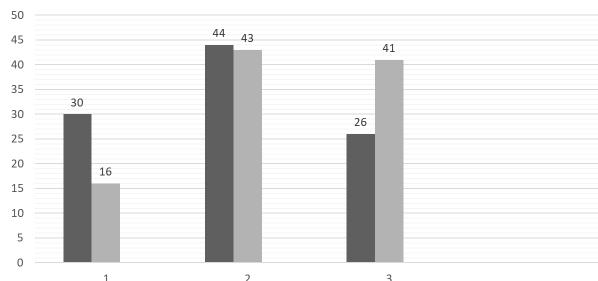


Рисунок 1. Навык самопрезентации

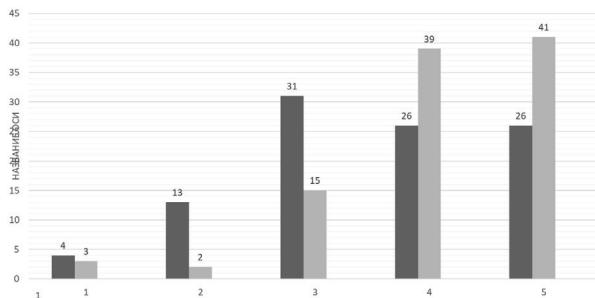


Рисунок 2. Навык самоорганизации

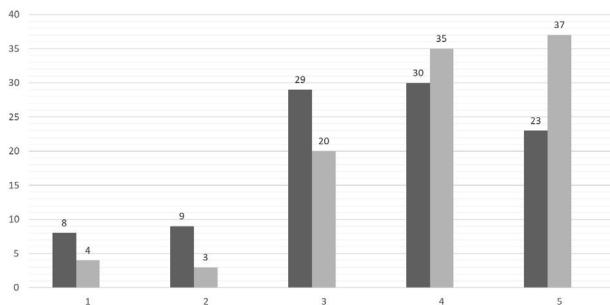


Рисунок 3. Стрессоустойчивость

Кроме количественных данных мы получили и отзывы студентов, среди которых следующие:

«Тренинг объединил группу, сделал нас ближе, уверенное, находчивее», «я научилась не обращать внимание на не нужные слова и комментарии», «смогла научиться контролю, научиться регулировать громкость своей речи», «спокойнее относится к выступлениям», «научилась без страха и волнения выступать перед аудиторией», «преодолела страх выступления перед публикой», «развились креативность, коммуникативные навыки, навык быстро принимать решения», «развилось критическое мышление, креативность, информационная грамотность, гибкость и готовность меняться, продуктивность, культурная компетентность» и т.п.

Взаимодействие студентов и педагогов на тренинге способствовало развитию доверительных отношений и между ними.

Проведенные исследования можно назвать пилотажными, так как оценивание сформированных навыков было осуществлено самими студентами. В дальнейшем для подтверждения гипотезы мы планируем провести тестирование студентов с использованием психологических методик. Однако, уже сейчас можно сказать, что у студентов однозначно поменялось восприятие себя, появилась уверенность, снизилось количество страхов, развился навык самоорганизации, улучшились отношения в группе.

Возвращаясь к проблеме, которая дала старт нашему исследованию, можно сказать, что она решена, гипотеза об эффективности социально-психологического тренинга доказана, цель достигнута. Социально-психологический тренинг можно как включать в программы таких дисциплин, как Психология общения, Технология профессиональной коммуникации и сценическое мастерство педагога, так и проводить самостоятельно.

Библиографический список

1. *Психологический тренинг: учебно-методическое пособие* / М.А. Реныш, Е.Г. Лопес. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.- пед. ун-та, 2016. 235 с.
2. *Публичные выступления. 5 способов победить страх* / А.Марков.- Москва: Издательство ACT, 2018. - 192 с.

Секция
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ
ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ЖИЗНИ ЧЕЛОВЕКА
В СОВРЕМЕННОМ ОБЩЕСТВЕ

Бершедова Людмила Ивановна
доктор психологических наук, профессор
профессор ГАОУ ВО МГПУ, г. Москва
e-mail: bershedovali@mgpu.ru

Морозова Татьяна Юрьевна
старший преподаватель ГАОУ ВО МГПУ, г. Москва
e-mail: morozovatu@mgpu.ru

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ЭФФЕКТЫ
КОПИНГ-ПОВЕДЕНИЯ ЮНОШЕЙ
В СИТУАЦИИ САМООПРЕДЕЛЕНИЯ

Статья освещает результаты исследования, направленного на изучение психологических эффектов копинг-поведения в ситуации самоопределения юношей. Цель данного исследования заключается в выявлении значимых и ведущих копинг-стратегий выпускников московских школ в период перехода от школьного образования к вузовскому. Психологи отмечают данный период как поворотный рубеж, связанный с формированием обобщенного представления о мире, себе и о себе в мире, выработкой собственного мировоззрения, поиском смысла жизни (Д.И. Фельдштейн, Л.И. Божович, И.В. Дубровина, Л.И. Бершедова и др.).

Поведение, направленное на устранение или уменьшение силы воздействия стрессогенного фактора на личность, называют копинг-поведением или совладающим поведением. Актуализация копинга в жизни личности обусловлена объективным обстоятельством – ситуацией, предъявляющей к человеку высокие требования. Это является ведущей характеристикой копинга.

Психологическая сущность самоопределения отражает собой ключевую проблему взаимодействия индивида и

общества, содержанием которого выступают социальная детерминация индивидуального сознания и интрапсихическая активность личности как субъекта жизни по переосмыслинию себя, мира и себя в мире.

Можно выделить объективные и субъективные трудности самоопределения. К объективным относится социальный переход от выпускника школы к студенту вуза. Субъективные – находят свое отражение в содержательных, процессуально-динамических и результативных характеристиках.

Гипотеза нашего исследования заключается в том, что совладающее поведение может выступать способом разрешения проблем ситуации самоопределения, содержание которой находит свое отражение в системе отношений юношей к себе, миру, людям. Личностные переменные этих отношений могут выполнять функции копинг-ресурсов и предикторов совладающего поведения юношей.

Исследование было организовано на базе школ и вузов г. Москвы. В исследовании приняли участие 417 выпускников школ и студентов первого курса обучения. Из них 190 школьников в возрасте 16-17 лет.

В исследовании применялись методики определения копинг-стратегий («Способы преодоления критических ситуаций» (Е. Неим)) и копинг стилей («Методика исследования копинг-поведения в стрессовых ситуациях» (Д.Ф. Эндер, М.И. Паркер, С. Норман, Д.А. Джеймс; адаптированный вариант Т.А. Крюковой)), а также методики изучения отношений юношей к себе, миру, людям.

Реализация цели исследования осуществлялась в русле интегративного подхода к проблеме совладания. В его основе рассматривалось исходное понимание целостного единства личности и ситуации, функцией взаимодействия которого выступало поведение. С этих позиций предусматривалось изучение личностно-ситуационного контекста как внутренней картины ситуации самоопределения, параметров копинга, характера взаимодействия копинга с личностными переменными отношения к себе, людям и миру, которые отражают особенности ситуации в индивидуальном сознании личности, динамики копингов юношей в ситуации самоопределения.

Особенности копинга анализировались с позиции активности, модальности и направленности. Активность – мера активности копингов, модальность – сферы с которыми соотносятся копинги (когнитивная, эмоциональная, поведенческая) и направленность – ориентация копинга либо на себя, либо на мир, либо на других людей.

Особенности копинга с позиции направленности демонстрируют отношение юношей к себе, миру, людям. Самый высокий процент представлен у сферы отношение к миру – 41%, следующий по значимости является отношение к себе – 38%, и отношение к людям представлен у 21% выборки.

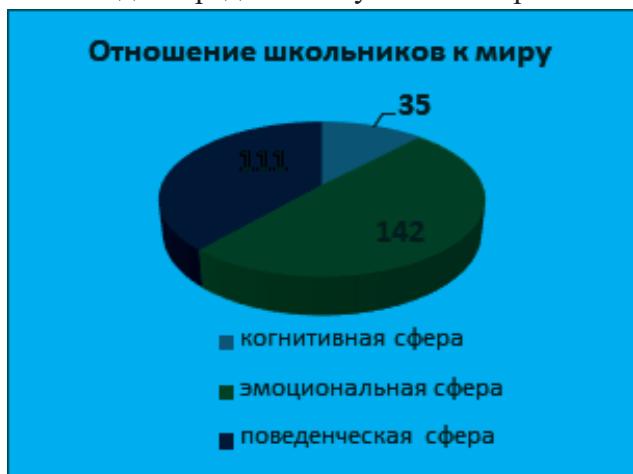


Рисунок 1. Выраженность копингов у школьников в отношениях к миру

Полученные данные позволили установить, что наиболее сложные личностные переменные доминантных отношений юношей к себе и миру выступают в качестве предикторов выбора разных стилей совладания. Системная организация личностных переменных и копинг стилей предполагает для каждого из них свое место и свой вес функционального значения.

На данном этапе исследования сделаны следующие выводы:

– существует взаимосвязь между личностными наиболее сложными и ответственными конструктами, определяющими

содержание внутренней картины ситуации самоопределения и тем, какую стратегию совладания юноши выбирают;

– личностные характеристики, которые в психологическом контексте выражают содержание доминантных отношений индивидуализации, адаптации, социализации, имеют высоко значимый характер взаимодействия с копингами;

– совокупность этих личностных свойств образует «ядро» готовности, которое становится мотивационным центром, определяющим разрешения проблем самоопределения.

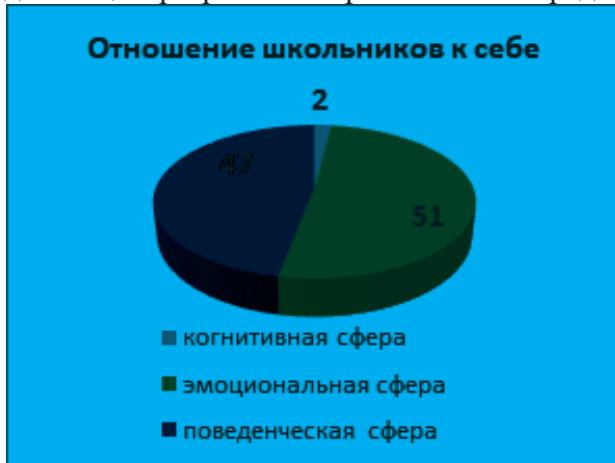


Рисунок 2. Выраженность копингов у школьников в отношениях к себе

Психологические эффекты копингов в ситуации самоопределения:

– копинги выполняют промежуточную роль между обобщенными личностными конструктами и результатом поведения. В этом случае можно говорить об их медиаторной роли.

– выбор и актуализация копинг стилей как паттернов поведения выступают психологическим фактором, влияющим на характер переживаний школьников и их интрапсихическую активность, направленную на преобразование отношений к себе, миру, людям. Это свидетельствует о модераторской функции копингов, связанной с механизмами саморегуляции и самоуправления.

Таким образом, рассмотрение копингов с позиций внутренней картины ситуации самоопределения в значительной степени расширяет представления об их функционале и психологических эффектах, которые предполагают не только обеспечение функции совладания, но и непосредственно связаны с функциями реализации деятельности и возможностями развития.

Библиографический список

1. Бершедова Л.И., Морозова Т.Ю. Личностные ресурсы старшеклассников в процессе выбора профессии // Человеческий капитал. 2022. № 8 (164). С. 223-231.
2. Бершедова Л.И., Морозова Т.Ю., Овчаренко Л.Ю. Психологические особенности общения современных старшеклассников в ситуации неопределенности // Общество: социология, психология, педагогика. 2023. № 3 (107). С. 44-50.

Клепцова Елена Юрьевна
кандидат психологических наук
доцент ГАОУ ВО МГПУ, г. Москва
e-mail: KlepcovaEYu@mgpu.ru

ДЕСТРУКТИВНЫЙ ПОЗИТИВ КАК АБЬЮЗИВНАЯ ПРАКТИКА МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ

Социально-психологические, экономические, политические перипетии предыдущих десятилетий, современности поставили людей перед необходимостью поиска новых защитно-оборонительных механизмов выживания в эпоху культурно-исторических перемен и трансформаций политической, социально-экономической, общественной системы. Следует заметить, что в такие важные эволюционные периоды развития общества нередко жизнь человека, его физическое, психологическое, экзистенциальное и иное существование поставлены под угрозу. К сожалению, практикой жизни многих поколений стало избегание заботы о собственных потребностях, игнорирование неприятного, нередко разрушительного опыта

коммуникаций в межличностных отношениях, при этом не так важен возраст, профессиональные предпочтения, уровень личностного и интеллектуального развития, качество жизни.

Поскольку заявленное понятие «деструктивный позитив» не операционализировано в науке мы руководствуемся исследовательскими вопросами: деструктивный позитив – это абызивная практика межличностных отношений? Разве позитив может быть деструктивным? Какие характеристики делают позитив деструктивным?

Под «межличностными отношениями нами понимается система внутренних связей личности с окружающей действительностью в виде переживаний, действий, поступков, позиций, которые стали ее мировоззрением и выражаются в уважении (неуважении) достоинства и прав человека, его ценностей и прочих проявлений как к самому себе, так и к другим людям» [3, с. 34]. Абыз – это психологическое, эмоциональное, физическое и пр. насилие одного партнера по межличностным отношениям над другим. Человек, который совершает данный вид насилия называется абызер. При абызивных межличностных отношениях происходит нарушение границ, интервенция (вторжение) в личное, профессиональное, экономическое и иное пространство с целью подавления воли, навязывания своего мнения, умышленного обмана или введения в заблуждение, подчинения, вынужденного действия во благо абызера. Данный вид отношений нами назван негуманными межличностными отношениями [2, 3]. В абызивные практики межличностных отношений входит газлайнинг как деструктивная техника самоутверждения за счет другой личности.

Деструктивный позитив – это разновидность газлайтинга. В межличностном взаимодействии или коммуникации одна личность высказывает другой личности свои переживания по беспокоящему ее поводу – личные отношения, карьера, социальные связи и пр., надеясь услышать понимание и психологическую поддержку. Однако, в итоге получает обесценивание только, что высказанных чувств, переживаний, мыслей, идей, содержания высказанного. Кроме этого, ее могут пристыдить и обвинить в излишней сензитивности. Характерны реплики тех, к кому обращаются за поддержкой: «Думай

о хорошем», «Радуйся! Тебе показалось», «Ты много о себе думаешь, расслабься», «Все нормально. Придумываешь. Тебе нечем больше заняться, как ворошить это. Жизнь прекрасна!» и пр.

Таким образом, человека, говорящего о своих проблемах, уверяют в том, что их просто не существует, он их надумал, могут обвинить в мнительности, отвлечении других от более масштабных задач, чем разговаривать и решать нечто несущественное. Окружающие в ответ на обращение о помощи и поддержке говорят, что проблем нет, он их надумал, иначе обесценивают, игнорируют чувства, внутренние состояния, мысли, ценности другого.

Однако при деструктивном позитиве важная особенность – это равнодушное отношение, игнорирование или обесценивание любой информации, которая не соответствует позитивному восприятию реальности, а также специальное фильтрование через псевдопозитивное реагирование. При данном виде абьюза человек делает вид, что все замечательно, поводов для беспокойства нет.

У. Гудман выдвигает в книге «Токсичный позитив» похожие проявления абьюза [1].

Нами прописаны стадии деструктивного позитива и некоторые его проявления. Деструктивный позитив сочетается с деструктивной позитивностью. Под позитивной деструктивностью мы понимаем качество личности, проявляющееся в саморазрушении, насилии, негуманном отношении к другому с псевдопозитивным подтекстом. Позитивный деструктив часто является следствием проявления позитивной деструктивности как качества личности манипулятора-абьюзера. Однако на 1-й стадии возможно неосознанное применение позитивного деструктива как копирование эталона поведения, например, руководителя, педагога, родителя. На 2-й стадии уже как самостоятельный выбор модели реагирования.

Проявления позитивной деструктивности и позитивного деструктива.

Игнорирование проблем, их непризнание.

Чувство вины из-за подавленности, разочарования, гнева, невозможность их выразить.

Сокрытие истинных чувства за позитивными социально приемлемыми цитатами.

Маскировка ценностных переживаний, истинных чувств.

Обесценивание чувств других людей, поскольку они доставляют дискомфорт и лишают чувства внутренней безопасности.

Пристыжение других людей за отсутствие позитивного отношения.

Попытки проявлять стойкость, избавляясь от болезненных эмоций.

Умышленное сокращение масштаба проблем и упрощение ситуации «Я буду думать об этом завтра», «Отвлекись и спрогнозируй позитивный исход».

*Стадии позитивной деструктивности
и используемого позитивного деструктива.*

1-я стадия. Неосознанная позитивная деструктивность. Случайно принятые на веру много раз услышанные фразы, произнося которые личность не отдает отчет в их влиянии на межличностные отношения, человек очерчивает границы о неприемлемом в проблемном взаимодействии, его не слышат и в ответ вторят «Это нормально, не грусти!».

2-я стадия. Осознанная позитивная деструктивность. Сознательно применяемые характеристики позитивной деструктивности как нежелания вовлекаться в сопереживание и сочувствие «Раз не можешь поменять ситуацию – измени отношение на позитивное», «Что не убивает, то делает сильнее».

3-я стадия. Продвинутый уровень позитивной деструктивности. Поведение профессиональных газлайтеров через вовлечение других в манипуляции и психологические игры. Газлайтер, используя систему влияния своим или чужим авторитетом, властью внушает окружающим, что само их восприятие реальности неправильно и ошибочно. В данной ситуации происходит инверсия смыслов, передергивание реальной картины в угоду эгоистического поведения абьюзера, ее искажение. Например, руководитель подразделения может присвоить научные достижения сотрудника, приписав еще и целый коллектив других сотрудников по выполнению, в частности, госзадания,

или просто присвоив научные тексты автора исследования, научную концепцию, модель и пр. Часто границы ответственности руководителя структурного подразделения стерты, «чужое» становится «моим», «общим». Автор идеи и текстов вынужден, в лучшем случае, быть в общем списке исполнителей, массовке среди других сотрудников или его идеи, тексты, концепцию исследования могут присвоить, заявив: «Радуйтесь, есть ссылка на Вас». В идеальном варианте руководитель – это гарант психологической безопасности сотрудников, а в данном примере он опасен, так как демонстрирует работникам абызивные действия, недопустимое поведение, формирует деструктивную корпоративную культуру, негуманное межличностное отношение. Молодые сотрудники наблюдая подобное присвоение чужих текстов и выдачу их за свои, последующий рэket руководства принимают данное поведение за приемлемое и допустимое, научаются этому реагированию, поведению, межличностным отношениям, а руководитель с гордостью резюмирует: «Моя школа!»

Деструктивный позитив применяется в различных сферах жизни и деятельности: бизнес, медицина, религия, наука, образование, семья, спорт и пр. Везде он используется как средство абызса (ущемления), не позволяющее людям испытывать свои подлинные чувства, переживания, смещаая акценты с ценностно-смысовых вопросов на факт достижения успеха. Таким образом, концепт «деструктивный позитив» ожидает серьезного методологического и эмпирического анализа.

Библиографический список

1. Гудман У. Токсичный позитив. М.: ИМФ, 2022. С. 250.
2. Клепцова Е.Ю. Мониторинг гуманизации межличностных отношений в образовательной деятельности // Вестник Череповецкого государственного университета. 2013. № 1 (46). Т. 2. С. 133-135.
3. Клепцова Е.Ю. Психологическая структура гуманных межличностных отношений субъектов образовательной деятельности // Образование и саморазвитие. 2013. № 3(37). С. 28-36.

Коган Борис Михайлович,
доктор биологических наук, профессор
профессор ГАОУ ВО МГПУ, г. Москва
e-mail: koganbm@mgpu.ru

БИОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ЗАВИСИМОГО ПОВЕДЕНИЯ

Аддиктивное поведение – это один из типов девиантного (отклоняющегося) поведения с формированием стремления к уходу от реальности путем искусственного изменения своего психического состояния посредством приема некоторых веществ или постоянной фиксации внимания на определенных видах деятельности с целью развития и поддержания интенсивных эмоций. К настоящему времени у психиатров и наркологов сложилось мнение о существовании особого класса психических нарушений, который можно назвать «аддиктивными расстройствами» или расстройствами зависимого поведения несмотря на то, что как отдельная медицинская дисциплина «аддиктология» до конца не сформировалась, а в МКБ-10 нет отдельного раздела, посвященного психопатологическим нарушениям, связанным с наличием патологической зависимости. Химические аддикции: зависимость от психоактивных веществ (ПАВ) – алкоголя, наркотиков, токсических веществ, табакокурение. Внимание фиксируется на одном или нескольких химических веществах, изменяющих психическое состояние. В последние десятилетия внимание психиатров, наркологов, нейробиологов направлено на изучение патогенеза и этиологии не только химических, но и поведенческих зависимостей, число которых становится все большим, прежде всего в подростковой среде. Особое место среди поведенческих аддикций детей и подростков, несомненно, занимают различные варианты, связанные с Интернетом.

Ключевым психопатологическим симптомом подобных нарушений является присутствие так называемого патологического влечения к потреблению определенных видов химических веществ или к поведенческим стереотипам. Влечение имеет крайне интенсивный характер и блокирует иные

мотивационные центры как биологической, так и социальной природы. Имеющиеся клинические данные (динамика реализации патологического влечения, абстинентный синдром, изменение реактивности организма на прием психоактивных средств или на эмоциональные и поведенческие последствия (изменение толерантности), снижение личностных характеристик, социальное ухудшение и т.д.) позволили исследователям высказать предположение о том, что, несмотря на различные объекты влечения, симптоматика, течение, исходы заболеваний имеют общие черты, позволяющие предположить схожие патогенетические механизмы формирования и развития психических и поведенческих расстройств, характерных для разного вида аддикций [18].

Наиболее ранние и полные исследования патогенетических основ аддиктивных расстройств касались химических видов зависимости, прежде всего алкоголизма [1; с. 1874]. На основании экспериментальных исследований содержания катехоламинов в ткани мозга животных и изучения их содержания в крови и моче больных алкоголизмом была обнаружена ведущая роль нарушений метаболизма дофамина в формировании алкогольного абстинентного синдрома и возникающих при этом психопатологических расстройств, причем была выявлена прямая корреляция между степенью повышения концентрации дофамина в крови и тяжестью течения абстинентного синдрома.

У больных алкоголизмом в различных состояниях и у животных с экспериментальным алкоголизмом были зафиксированы значительные сдвиги в метаболизме как самого дофамина, так и других катехоламинов (норадреналина и адреналина) в различных областях мозга, изменение уровня катехоламинов, их предшественника в цепи синтеза (3,4-диоксифенилаланина) и продуктов катаболизма в спинномозговой жидкости, крови и моче. Наиболее выраженные перестройки метаболизма дофамина обнаружены при развитии алкогольного абстинентного синдрома и алкогольного делирия, которые характеризовались усилением синтеза и выброса дофамина из пресинаптических терминалей.

Очевидно, несмотря на мультифакторную природу патогенеза любых видов зависимости, ряд экспериментальных

данных свидетельствует о значительной роли в формировании психической и физической зависимости от ПАВ системы биогенных аминов, особенно дофамина.

Принципиальное сходство клинических закономерностей развития алкогольной, наркотической и токсикоманической зависимости послужило основанием для предположения о возможном единстве патогенетических механизмов, лежащих в основе формирования зависимости от различных психоактивных веществ [2; с.4]. И.П. Анохиной и Б.М. Коганом впервые сформулирована концепция о стержневых биологических механизмах зависимости от различных психоактивных веществ, в которой ведущая роль принадлежит нарушениям функций дофаминовых нейромедиаторных систем лимбических структур мозга, нарушения состояния которых имеют не только диагностическое, но и прогностическое значение. Таким образом, было установлено, что дофаминовая гипотеза развития алкоголизма имеет достаточные экспериментальные доказательства и может рассматриваться в качестве одной из составляющих этиологии и патогенеза алкоголизма [3; с.3].

Схожесть картины изменения метаболизма катехоламинов при зависимости от разных психоактивных веществ и при расстройствах влечений, при которых объектом зависимости становится поведенческий паттерн (набор стереотипных поведенческих реакций или последовательностей действий, а не ПАВ), для обозначения которых сегодня используется термин «поведенческие» или «нефармакологические аддикции», а именно: кибер-аддикции, нарушения пищевого поведения, патологический гемблинг, парафильное поведение, подтверждает правоту концепции о возможности наличия общих звеньев патогенеза аддиктивных расстройств различного типа, об общих компонентах «патологической почвы», необходимой для формирования и развития зависимости, о возможности унификации методов профилактики, лечения и реабилитации больных с расстройствами аддиктивного спектра.

С большой уверенностью можно утверждать, что центральным звеном патогенеза любого варианта патологии влечений, относящегося к аддиктивным расстройствам, выступают закономерные изменения функциональной активности

моноаминовых (катехоаминергической и индоламинергической) нейромедиаторных систем головного мозга [4; с.41].

Библиографический список

1. *Анохина И.П., Коган Б.М.* Роль нарушений функций катехоламиновой системы мозга в патогенезе хронического алкоголизма. Т.75, №12, г.1975, с.1874-1883
2. *Анохина И.П., Коган Б.М., Маньковская И.В., Рецикова Е.В.; Станишевская А.В.* Общность патогенетических механизмов алкоголизма и наркомании и путей поиска средств для лечения этих заболеваний. // Ж. Фармакол. Токсикол.: М., 1990., Т. 53, с. 4-9.
3. *Коган Б.М., Анохина И.П.* Диагностическое и прогностическое значение исследования механизмов катехоламиновой нейромедиации при алкоголизме// Вопросы наркологии, 1990, №4, с.3-5
4. *Коган Б.М., Артемьева М.С., Ковалева И.А., Филатова Т.С., Дроздов А.З.* Расстройства пищевого поведения как модель для изучения патогенеза аддикций//. Вопросы наркологии, 2016, №2, с.41-52

Ларионова Людмила Игнатьевна
доктор психологических наук, профессор
профессор ГАОУ ВО МГПУ, г. Москва
e-mail: larionova.lign@yandex.ru

Кочемирова Наталья Федоровна
преподаватель ГБПОУ «Воробьевы горы», г. Москва
e-mail: m.kpt@mail.ru

ОСОБЕННОСТИ СУБЪЕКТИВНОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ СОВРЕМЕННЫХ СТУДЕНТОВ

Актуальность: в последние десятилетия проблема счастья и благополучия все чаще становится предметом исследования психологов. Это определяется особой значимостью исследуемого феномена, его ролью в жизни человека, а также запросом со стороны общества, обусловленным ростом числа

стрессовых ситуаций, усложнением конструирования человеком собственной жизни, выбора жизненных ориентиров, трудностями социализации, необходимостью улучшения социального здоровья и качества жизни населения.

Значительный интерес представляет изучение психологического благополучия в студенческом возрасте.

Цель: выявить психологические особенности студентов с разным уровнем субъективного благополучия.

Гипотеза: можно предположить, что у студентов с разным уровнем субъективного благополучия имеются психологические особенности.

Исследование проводилось на базе ИППО МГПУ, в нем приняли участие 50 студентов в возрасте 17-18 лет.

В работе использовались следующие **методики:**

1. «Шкала психологического благополучия» К. Рифф в адаптации Т.Д. Шевеленковой [6], позволяет исследовать субъективную и объективную сторону психологического благополучия.
2. Тест «Эмоциональный интеллект» Н.Холл [7], направлен на определение уровня эмоционального интеллекта, в том числе для выявления способности понимать отношения личности, представленные в эмоциях и управлять эмоциональной сферой на основе принятия решений.
3. Тест «Смысложизненных ориентаций» (СЖО) Д.А. Леонтьева [4], позволяет оценить «источник» смысла жизни, который может быть найден человеком либо в будущем (цели), либо в настоящем (процесс), либо в прошлом (результат), а также исследовать локус контроля личности.

В настоящее время нет единого понимания исследуемого понятия «благополучие». Многие авторы считают, что такие понятия как субъективное благополучие, психологическое благополучие, счастье находятся в одном понятийном поле и являются синонимами. В своем исследовании мы опираемся на концепцию М. Селигмана [5]. По мнению автора, структура благополучия включает: положительные эмоции, вовлеченность, смысл, позитивные отношения с другими людьми и позитивные достижения.

Исследователями [1;2;3], счастье и благополучие изучаются в разные периоды жизни человека: юношеском, взрослом,

поздней зрелости и др. В этот период происходят серьезные изменения в самосознании, складывается устойчивая система ценностей, развивается собственный потенциал и это сказывается на переживании молодыми людьми психологического благополучия и счастья. Ученые установили, что на счастье и благополучие личности влияют разные факторы: внешние (наличие семьи, близких отношений, профессиональная деятельность и уровень доходов) и внутренние (психологические свойства субъекта). В меньшей степени, по сравнению с объективными факторами, изучены психологические особенности человека, влияющие на счастье и благополучие. В нашем исследовании, в соответствии со структурой психологического благополучия М. Селигмана изучаются важные составляющие этого феномена у студентов, такие, как: эмоциональный интеллект; СЖО личности, которые определяют жизненные цели субъекта благополучия.

На основе проведенного исследования были получены следующие основные результаты: по тесту «Шкала психологического благополучия» наибольшее количество студентов относятся к группе со средним уровнем психологического благополучия (43%) и 31% – к группе с высоким уровнем. 23 % опрошенных чувствуют себя несчастливыми, испытывают определенные жизненные трудности и дискомфорт, негативно оценивают разные стороны своего благополучия по рассматриваемым параметрам; по методике «Эмоциональный интеллект» установлено, что студенты группы с высоким уровнем благополучия имеют средний уровень эмоционального интеллекта (по общей шкале). При этом группа показала высокие результаты по субшкалам «Эмоциональная осведомленность» и «Эмпатия». У студентов группы со средним уровнем психологического благополучия эмоциональный интеллект по шкале также набрал среднее значение. Низкий уровень эмоционального интеллекта отмечен в группе с низким уровнем благополучия, в частности, у студентов плохо развита самомотивация, эмпатия и распознавание эмоций других людей; по всем показателям теста «СЖО», значения субшкал выше в группе студентов с высоким уровнем психологического благополучия, а самые низкие значения в группе с низким уровнем. В группе студентов со средним

уровнем благополучия все показатели близки к средним по всем субшкалам, т.е. данной группе присущи те же личностные особенности, что и группе с высоким уровнем благополучия, но в менее выраженной форме. Студенты с низким показателем психологического благополучия не верят в то, что могут контролировать события в своей жизни, считают, что нет смысла загадывать что-то на будущее, ведь свобода выбора – это иллюзия.

Результаты проведенного исследования подтвердили выдвинутую гипотезу. Было установлено, что существуют психологические особенности студентов с разным уровнем субъективного благополучия по таким показателям как эмоциональный интеллект, осмысленность жизни. Студенты с высоким уровнем психологического благополучия обладают развитым эмоциональным интеллектом, высоким уровнем осмысленности жизни. У студентов со средним уровнем благополучия показатели находятся на среднем уровне. Студентам с низкими показателями благополучия свойственны: низкий уровень эмоционального интеллекта, сниженные показатели осознанности жизни, плохо развита самомотивация, эмпатия и распознавание эмоций других людей. Проведенное исследование не исчерпывает все сложности проблемы. Представляет интерес изучение других вопросов, а также применение современных технологий направленных для повышения психологического благополучия студентов.

Библиографический список

1. *Ларионова Л.И., Петров В.Г., Горельышева Д.Ю.* Взаимосвязь общего и эмоционального интеллекта с показателями психологического благополучия студентов // Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования, 2020. - № 2А - С.21-31.
2. *Ларионова Л.И., Азарова Л.Н.* Эмоциональный интеллект как ресурс благополучия студентов в условиях пандемии // Материалы XVIII международной научно-практической конференции «Шамовские педагогические чтения научной школы Управления образовательными системами», 23 января – 1 февраля 2021 г.: Сборник статей. В. 2 ч. Ч.1. – М.: МАНПО, 2021. – С.58-62

3. *Ларионова Л.И., Азарова Л.Н., Кондратенко О.В., Кочемирова Н.Ф.* Особенности психологического благополучия одаренной личности //Материалы VIII Международного форума по педагогическому образованию. – Казань: Изд-во Казанского университета, 2022. – С.264-270.

4. *Леонтьев Д. А.* Тест смысложизненных ориентаций (СЖО). М.: Спарт, 2000. – 18 с.

5. *Селигман М.* Новая позитивная психология: Научный взгляд на счастье и смысл жизни: пер. с англ. / М. Селигман. – М.: София, 2006. – 368 с.

6. *Шевеленкова Т.Д., Фесенко П.П.* Психологическое благополучие личности (обзор основных концепций и методик исследования) / Т.Д. Шевеленкова, П.П. Фесенко // Психологическая диагностика. – 2005. - №3. – С. 95—129.

7. *Холл Н.* Тест эмоционального интеллекта // psycabi.net/testy/21-emotsionalnyj-intellekt-eq

Матасова Инна Леонидовна
кандидат психологических наук, доцент
заведующая кафедрой ГАОУ ВО МГПУ, г. Самара
e-mail: Matasova@mgpu.ru

ДИНАМИКА ЖИЗНЕННЫХ СМЫСЛОВ ЖЕНЩИНЫ: ОТ ЮНОШЕСТВА ДО ЗРЕЛОСТИ

Большое количество исследований по вопросу смысложизненных ориентаций доказывает, что тема является насущной и актуальной. Многие годы и века люди задаются вопросом смысла жизни и своего предназначения. Для одних людей это помочь другим, для других – это получение удовольствия от жизни, для третьих – это семья и дети.

Известно, что в 16-17 веках ценности женщин были направлены на ведение хозяйства и деторождение. А в 18-19 веке уже смысл жизни девушки и женщины видели в поиске и проявлениях чувств любви, образованности и статусе [3, с. 13]. Во времена молодости нынешних пожилых женщин брак, деторождение, хозяйство и работа очень высоко ценились. А ценности нынешних девушек многим отличаются: карьера,

самореализация, финансовая сфера, образованность для них имеет больший смысл [1, с. 17]. Актуальность выбранной темы заключается в изучении тенденции изменения смысложизненных ориентаций у женщин разных поколений.

Объект исследования был обозначен как ценности и смысложизненные ориентации человека, предметом – особенности ценностей и смысложизненных ориентаций девушки, взрослых и пожилых женщин. Целью являлось выявление особенностей смысложизненных ориентаций и определение рейтинга ценностей женщин на различных возрастных этапах (юношество, взросłość, пожилой возраст). Гипотеза состояла в следующем: существуют различия в показателях смысложизненных ориентаций у женщин юношеского, взрослого и пожилого возраста. Кроме того, на различных возрастных этапах у женщин присутствует определенный рейтинг ценностей.

Методы исследования были обозначены следующие: Морфологический тест жизненных ценностей (Авторы: В.Ф. Сопов, Л.В. Карпушина); «Смысложизненные ориентации» (методика СЖО – Д.А. Леонтьев); Методика «Иерархия жизненных ценностей» (Г. Резапкина.) Достоверность устанавливалась при помощи Н-критерия Крускала-Уоллиса и U-критерия Манна-Уитни.

Исследование проводилось на базе СФ ГАОУ ВО МГПУ, СамГМУ, сети интернет. В нем принимало участие 60 человек в возрасте от 18 до 73 лет. Все респонденты были распределены на 3 группы по 20 человек. В первую группу вошли девушки в возрасте 18-23 лет. Вторую группу составили женщины в возрасте от 35 до 45 лет. Третья группа включала женщин в возрасте 63-72 лет.

После проведения диагностических мероприятий удалось составить рейтинг ценностей для указанных категорий женщин (Таблица 1).

После применения к результатам диагностики методов математико-статистического анализа, были установлены следующие различия.

При применении метода Краскела-Уоллиса, различия в показателях у трех групп (девушки, женщины, пожилые женщины) удалось установить следующее:

– различия по шкале «профессия» ($H=8.745$, $p<0,05$). То есть профессия достоверно более значима для взрослых женщин, чем для девушек и пожилых женщин.

– различия по шкале «семья» ($H=7.274$, $p<0,05$). То есть ценность семьи достоверно значима для пожилых женщин, чем для женщин и девушек.

– различия по шкале «увлечения» ($H=10.421$, $p<0,01$). То есть увлечения достоверно значимы для взрослых женщин, чем для пожилых женщин и девушек.

Таблица 1. Рейтинг ценностей женщин на различных возрастных этапах

№	Девушки	Взрослые женщины	Пожилые женщины
	Служение	Творчество	Общество
	Физическая активность	Увлечения	Семья, Служение
	Сохранение индивидуальности, Образование, Увлечения Семья, Общество,	Сохранение индивидуальности, Семья	Собственный престиж
	Развитие себя, Карьера, Духовное удовлетворение, Креативность, Достижения, Социальные контакты, Материальное положение, Профессия, Здоровье,	Развитие себя, Духовное удовлетворение, Социальные контакты, Материальное положение, Физическая активность	Духовное удовлетворение, Креативность, Достижения, Социальные контакты, Сохранение индивидуальности, Увлечения, Физическая активность
		Достижения, Профессия, Образование, Общество, Материальная обеспеченность, Служение	Развитие себя, Профессия, Здоровье
		Креативность, Здоровье, Собственный престиж	

Редко выбираемые ценности		
Собственный престиж, Материальная обеспеченность, Творчество	Карьера	Материальное положение, Образование, Материальная обеспеченность, Творчество, Карьера

Все вышесказанное позволяет сделать следующие **выводы**.

1. Гипотеза о том, что существуют различия в показателях смысложизненных ориентаций у женщин юношеского, взрослого и пожилого возраста, а также, что на различных возрастных этапах у женщин присутствует определенный рейтинг ценностей, получила свое подтверждение.
2. Ценность профессии и увлечений более значимы для взрослых женщин, чем для девушек и пожилых женщин.
3. Ценность семьи достоверно значима для пожилых женщин, чем для женщин и девушек.
4. Ценность общества и сохранение индивидуальности более значимы для пожилых женщин, чем для девушек и взрослых женщин.
5. Творчество более значимо для взрослых женщин, чем для пожилых.

Библиографический список

1. Гончар С.Н. Особенности развития смысложизненных ориентаций современных студентов-первокурсников / С.Н. Гончар // международная научная конференция «Современная психология» (Пермь, июнь 2012). 2012. – С. 17-19. (дата обращения 02.02.2022)
2. Кочеткова Т.Н. Смысложизненные ориентации лиц с разным самоотношением / Т.Н. Кочеткова // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2010. – № 2. – С.118-119
3. Меньчиков Г.П. Жизнь как философская категория / Г.П. Меньчиков // Вестник Московского государственного университета культуры и искусств. 2008. – № 5. – С. 13-14.

Овчаренко Лариса Юрьевна
кандидат психологических наук, доцент
доцент ГОАУ ВО МГПУ, г. Москва
e-mail: ovcharenkolu@mgpu.ru

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПОМОЩЬ МОЛОДЫМ ЛЮДЯМ В ПЕРИОД НЕОПРЕДЕЛЕННОСТИ

В настоящее время неопределенность присутствует и влияет на самые разные сферы жизни современного человека и выступает «полем взаимодействий, на котором разворачивается активность человека» [1, 7]. Неопределенность может возникнуть в самых разных сферах жизни – профессиональной, личностной, социальной. В юношеском возрасте ситуация неопределенности особенно ярко проявляется в коммуникативной сфере. А именно – существенно меняется познавательный и эмоциональный компоненты общения у молодых людей, важнейшей частью общения становится обратная связь в процессе коммуникации, эффективнее всего обратная связь реализуется в неформальном или нерегламентированном общении.

Неопределенность может быть связана с понятиями кризисная ситуация и кризисное переживание. Отсюда возникает гипотеза, что неопределенность часто входит в структуру описания кризиса как явления и кризиса как процесса, переживаемого личностью. Неопределенность – стрессогенный фактор, т.к. предполагает действие всех трех фаз стресса [7].

В исследовании использовался комплекс теоретических и эмпирических (наблюдения, беседы, опросы, интервью) методов, которые в совокупности позволили реализовать исходные цель и задачи исследования.

Исследование позволило выявить ряд характерных аспектов содержания психологической помощи молодым людям в период социальной неопределенности и нестабильности. Линия поддержки была организована по принципу телефона экстренной психологической помощи, что позволило специалистам психологам-практикам с опытом психологического консультирования, в том числе и кризисного, оказывать своевременную поддержку молодым людям и девушкам в соответствии с их запросами. Год работы на Линии психологической

поддержки показал пул жалоб и проблем, которые у молодых людей вызывают сложности самостоятельного решения, и они хотят участия взрослых или специалистов в их решении. Актуальными становятся такие проблемы: поиск своей идентичности, желание показать самостоятельность родителям, страх не найти работу, конфликты в семье, тревога за близких и другие темы.



Рисунок 1. Тематика запросов

Сигналом для обращения к психологу часто становятся хронические негативные эмоциональные состояния, переживания сильных деструктивных эмоций, снижающих качество жизни личности. Эмоциональная сфера личности первой отвечает на внешние и внутренние изменения. Справиться со своими эмоциями может не каждый человек. Переживая стрессовое напряжение, индивид приобретает опыт проживания эмоций, действия механизмов психологической защиты, призванных справиться с негативными эмоциональными состояниями [5]. Обстановка неопределенности, безусловно, является по сути своей стрессогенной. Тематика запросов в рамках этой темы очень разная: разобраться с плохим настроением, его пониженным фоном, совладание с эмоциями страха, агрессии, тревоги, исследовательские запросы, направленные на анализ причин возникновения негативных эмоциональных состояний. Наиболее часто встречающимися в жалобах и запросах абонентов Линии поддержки стали эмоциональные состояния, содержащие в своей структуре фрустрацию, обиду, страхи, комплекс вины и стыда.



Рисунок 2. Ведущие чувства и эмоциональные состояния в запросах

Кризисные психологи при работе с соответствующей тематикой регистрируют в запросах клиентов перечисленные эмоциональные состояния, что еще раз свидетельствует о том, что времена неопределенности и нестабильности по сути своей являются кризисными и влекут переживание фрустрации, тревоги, обиды, агрессии и депрессивных состояний.

Заключение. Анализ результатов работы специалистов на линии поддержки в университете показал высокий уровень востребованности такой формы психологической экстренной помощи. Возможность обратиться за такой помощью в любое время является важным условием сопровождения студентов в момент неопределенности. Сам период неопределенности безусловно можно отнести к кластеру кризисных переживаний, включающих в себя стрессогенный фактор. Важными для молодых людей стали темы переживания своей идентичности, ее разных вариантов. Одним из самых востребованных стал исследовательский запрос на изучение природы дисфункциональных эмоциональных состояний, среди которых можно выделить гнев, фрустрацию, обиду и тревогу. Стало очевидным, что социально-экономическое напряжение и нестабильность актуализируют переживание картины профессионального будущего молодежи. В ситуации любых социальных кризисов тематика межличностных отношений с близкими, в семейных

системах, их эмоциональная наполненность становится крайне важной. Связано это с потребностью в доступном референтном общении с близкими и друзьями у молодых людей как в ресурсе, в том, что дает эмоциональную опору и поддержку в переживании нестабильности. Актуальными поддерживающими фигурами для молодых людей и девушек становятся традиционно родители и друзья, в этот список вошли также партнеры, преподаватели вуза и психолог. В ситуации кризисов молодые люди и девушки преимущественно выбирают приспособительные, избегающие техники и техники достижения. Таким образом, опыт работы психологической службы в вузе является очень актуальным для дальнейшего научного и практического анализа и востребованным среди учащейся молодежи.

Библиографический список

1. Асмолов А.Г. Преадаптация к неопределенности: непредсказуемые маршруты эволюции / А.Г. Асмолов, Е.Д. Шехтер, А.М Черноризов. М.: Акрополь, 2018. 212 с.
2. Бершедова Л.И. Психологическая готовность человека к экстремальным жизненным ситуациям. Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2013. № 7 (123). С. 105-110.
3. Василюк Ф.Е. Психология переживания (анализ преодоления критических ситуаций). – М.: Издательство Московского университета, 1984. - 200 с.
4. Кадыров Р.В. Посттравматическое стрессовое расстройство (PTSD): учебник и практикум для вузов / Р.В. Кадыров. – 2-е изд., перераб. и доп. – Москва: Издательство Юрайт, 2020. – 644 с.
5. Короленко Ц.П., Дмитриева Н.В., Загоруйко Е.Н. Идентичность в норме и патологии. – Новосибирск: НГПУ, 2007. – 468 с.
6. Малкина-Пых И.Г. Экстремальные ситуации / И.Г. Малкина-Пых. – Москва: Эксмо, 2005. – 668 с.
7. Меновщиков В.Ю. Психологическое консультирование: работа с кризисными и проблемными ситуациями / В.Ю. Меновщиков. – Москва: Смысл, 2005. – 158 с.

Размахова Светлана Юрьевна
кандидат биологических наук, доцент
доцент ГАОУ ВО МГПУ, г. Москва
e-mail: razmakhova@mgpu.ru

Русанова Светлана Николаевна
кандидат социологических наук, доцент
доцент ГАОУ ВО МГПУ, г. Москва
e-mail: rusanovasn@mgpu.ru

САМООЦЕНКА ЗДОРОВОГО ПОВЕДЕНИЯ

Проблема здоровья в Российской Федерации приобретает особую значимость, недаром всероссийское социологическое исследование «Барометр ЗОЖ» провело исследование в 2022 году под эгидой «Национальные приоритеты», оценивающее уровень соблюдения здоровья, которое является витальной ценностью для общества [5]. Здоровый образ жизни студента подразумевает, регулярную двигательную и физическую активность, отказ от вредных привычек, полноценный сон, рациональное сбалансированное питание, исключая различные перекусы в течение дня и здоровое поведение [1. с. 52, 2]. Все больше молодых людей ориентируется на здоровое поведение, а поведение в отношении здоровья в определенной мере зависит от уровня их информированности и образования, поэтому целевой аудиторией при пропаганде ЗОЖ, прежде всего, является студенческая молодежь [4, с.453]. Образ жизни студента как правило связан с личностно-индивидуальными особенностями, что может оказаться на их самооценки. Мы проанализировали и оценили отношение современной молодежи к своему образу жизни, что является важным фактором.

Цель исследования: оценить отношение к своему здоровью и физической активности.

Методы исследования. В социологическом опросе участвовали студенты разных направлений нескольких институтов Московского городского педагогического университета в количестве 153 человек вечернего отделения. Студентам было предложено изучить, проанализировать рабочую тетрадь как

способ самоконтроля физического и функционального состояния и ответить на предложенные вопросы в форме анкетирования. Вопросы по самооценке здорового поведения и уровню двигательной активности: двигательная активность в течение дня, и возможности для увеличения физической нагрузки; что они подразумевали под вредными привычками и отношение к ним; случались ли перекусы между основными приемами пищи; какое количество времени отводили на сон. В предложенных студентам анкетах использовали упорядоченную и ранговую шкалы для оценивания результатов. Статистическая обработка данных выполнена с использованием пакета прикладных статистических программ.

Результаты исследования и их обсуждения:

Самооценка здоровья – один из важнейших факторов нашей личности и оценивая свои личные качества и возможности формируются определенные восприятия к жизни, к семье, к окружающему миру и удовлетворенности к жизни, а двигательная активность как кратковременного, так и длительного воздействия служит исключительным средством борьбы со стрессовыми ситуациями и состояниями тревожности [3]. В социальном аспекте оздоровления весьма важна мотивация к физкультурной деятельности, без которой процесс эффективного оздоровления попросту немыслим.

Анализ полученных результатов выявил, что регулярно поддерживающих свою физическую форму в течение недели составило 69 студентов, составляет 45,09%, а 99 (64,7%) человек, делали попытки увеличить свою физическую активность за последнее время. На вопрос сколько времени в сутки тратят на полноценный сон – 65 (42,48%) респондентов придерживаются установленным нормам, при этом 61 (39,86%) человек спят меньше 5–6 часов. По отношению к курению большинство опрошенных студентов имеют отрицательное мнение – 62,09% никогда не курили, к алкогольным напиткам 54,9% студентов имеют негативное суждение. Правильно организованное питание имеют 11,11% студентов, не перекусывают между основными приемами пищи.

Исследование показало, что после обработанных данных по всем вопросам получили следующие результаты:

16 студентов вечернего отделения оценили свое состояние на отлично, 66 респондентов на хорошо, 39 опрошенных имеют средние показатели и хотели бы изменить свое отношение к здоровью, 15 человек не уделяют должное внимание правильному образу жизни.

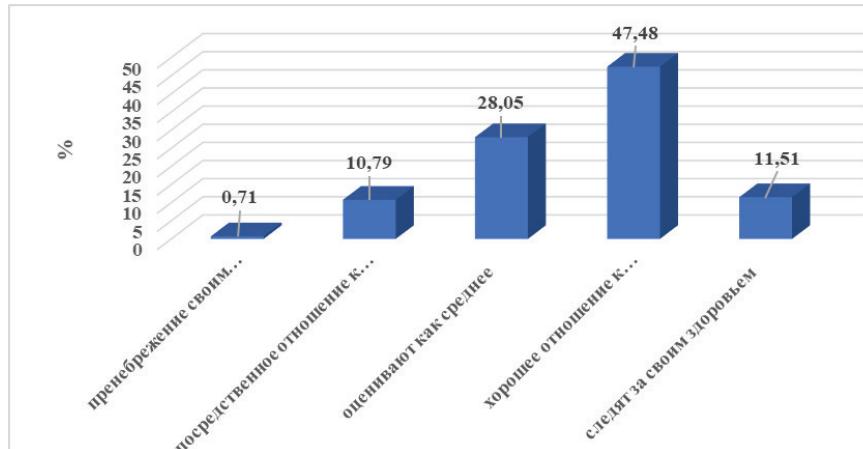


Рисунок 1. Самооценка здорового поведения

Таким образом, использование рабочей тетради на элективных занятиях по физической культуре на вечернем отделении для анализа и самоконтроля здорового поведения благоприятно повлияло на большинство респондентов. Многие задумались о сохранении своего здоровья, соблюдении правил ЗОЖ, увеличении двигательной активности сочетая активный отдых с умственной и физической нагрузкой.

Библиографический список

1. Мищенко И.В., Флотская Н.Ю., Размахова С.Ю. Поведенческие установки студентов в формировании здорового образа жизни // Теория и практика физической культуры. 2018. № 10. С. 51-53.
2. Постановление администрации Гурьевского муниципального округа от 1 июня 2021 г. № 642 «Об утверждении программы «Укрепление общественного здоровья населения Гурьевского муниципального округа» на 2022-2024 годы».

3. *Русанова С.Н.* Физическая культура в структуре представлений о здоровом образе жизни: автореф. дис. к. соц. наук: 22.00.06 / Русанова Светлана Николаевна. Саратов. СГТУ, 2006. -17 с.

4. *Сабгайда Т.П., Сергиевская А.Л., Зубко А.В., Семенова В.Г.* Приверженность студентов здоровому образу жизни / Социальные трансформации в контексте пространственного развития России. Материалы Второго Крымского социологического форума // Издательство: Общество с ограниченной ответственностью «Фонд науки и образования» (Ростов-на-Дону). 2020. С. 452–463.

5. <https://национальныепроекты.рф/news/v-rossii-zapustili-opros-dlya-izmereniya-priverzhennosti-printsipam-zozh>

Сороковых Галина Викторовна
доктор педагогических наук, профессор
профессор ГАОУ ВО МГПУ, г. Москва
e-mail: sorokovi@mgpu.ru

Старицына Светлана Григорьевна
преподаватель ГАОУ ВО МГПУ, г. Москва
e-mail: staricynasg@mgpu.ru

Морозова Виктория Игоревна
кандидат педагогических наук
доцент ГАОУ ВО МГПУ, г. Москва
e-mail: morozovavi@mgpu.ru

НЕПОНИМАНИЕ МЕЖДУ РОДИТЕЛЕМ И ПЕДАГОГОМ: ЧТО ИЗ ЭТОГО СЛЕДУЕТ?

Тема сегодняшнего исследования возникла из обсуждения проблем, которые высказывают молодые учителя – недавние выпускники, а также студенты, идущие на практику, о том, что камнем преткновения для них остаются вопросы взаимодействия с родителями учеников и администрацией школы, неуверенность с их стороны исполнять функции классного руководителя. Результатом диагностики, бесед и наблюдений

оказались вопросы, касающиеся непонимания между родителем и педагогом, которые становятся причинами возникновения конфликтов в образовательной среде. Все это потребовало проведения исследования и подготовки диагностического инструментария по ряду направлений, организации форумов и круглых столов, разработки элективных общеуниверситетских курсов [5].

Определяя психолого-педагогические особенности современных родителей, которые прямым или косвенным образом влияют на их отношение и позицию к образованию, обозначим наиболее значимые их характеристики: 1) современные родители – представители поколения Y; 2) постоянное стрессовое состояние и эмоциональное напряжение родителей; 3) стремление быть идеальным родителем; 4) несоответствие ребенка родительским ожиданиям, завышенные требования. Буквально 10-15 лет назад такая особенность была характерна для семей, воспитывающих ребенка с ОВЗ, при этом, на сегодняшний день, данное качество стало проявляться у различных категорий детей и родителей [3, с.25; 7]; 5) безучастие членов семьи в процессе семейного воспитания, появление такого негативного типа взаимодействия между семьей и школой как «вспомогательная роль», в котором родители лишь косвенно становятся участниками учебно-воспитательного процесса. Проведенное исследование показало, что на сегодняшний день наиболее острыми остаются следующие вопросы:

1. Сформированность/несформированность родительской культуры во многом предопределяет характер взаимоотношений в семье, являющейся центром воспитывающего пространства, в котором растет и развивается ребенок. Воспитывающее взаимодействие родителей и детей рассматривается в качестве основы процесса становления личности ученика и оказывает доминирующее влияние на его мировоззрение и положение в классе [4, с. 33].

2. Отсутствие разработанной содержательной методики педагогического просвещения родителей с учетом подготовленности их к нравственному воспитанию и формированию гуманистических ценностей у учащихся. Важно научить родителей видеть и понимать изменения, происходящие с детьми.

3. Родители, не владея в достаточной мере знанием возрастных и индивидуальных особенностей развития ребенка, порой осуществляют воспитание вслепую, интуитивно, опираясь на интернет тренды. Все это, как правило, не приносит позитивных результатов [6].

4. Недоверие части родителей к консалтинговой деятельности классного руководителя. Отвержение рекомендаций в связи с уверенностью в неоспоримой правоте мнения родителя, особенно если совет дает молодой начинающий педагог; приверженность иерархии и принципу взаимодействия «сверху-вниз», что блокирует возможности творческого активного взаимодействия с позиции на равных [2, с. 4].

5. Недостаточный уровень сформированности культуры поведения и общения с обеих сторон. Причиной неконструктивных противоречий чаще всего является ситуация несправедливости по отношению к ребенку, когда родители начинают обвинять учителя в предвзятости и необъективности [6].

6. Низкий уровень использования возможностей снятия проблем на стадии их возникновения [1]. Некоторые представители семей нарушают порядок и последовательность обращений, вместо учителя сразу же уведомляют о ситуации администрацию или вышестоящие инстанции. В результате конфликты выходят за пределы школы и их гораздо сложнее урегулировать.

7. Завышенные запросы со стороны родителей к образовательной и архитектурной среде школы, которые они часто публикуют в негативном ключе на просторах интернет-пространства.

8. Отношение к внешнему виду ученика. По данным проведенного нами опроса, половина респондентов выражает негативное отношение к школьной форме, хотя ничего не имеют против строгого дресс-кода. Позиция педагогов в этом вопросе практически едина во мнении, что школьная форма необходима, так как она помогает общаться «на равных», дисциплинирует школьника, который должен понимать, что есть определенные правила и ограничения. В своих ответах педагоги подчеркивают, что неординарный внешний вид отвлекает учащихся от урока, провоцирует конфликтные ситуации между

учителем и учеником, а также может выступить предметом буллинга.

Таким образом, исследование проблемы непонимания между педагогом и родителем, вскрыло ряд вопросов, которые требуют тщательной проработки. Полагаем, что перспективой дальнейшего исследования выявленных задач должна стать разработка психодидактического инструментария, новых элективных курсов, методических рекомендаций, позволяющих эффективно формировать взаимодействие учителя с семьей ученика.

Библиографический список

1. *Бердичевский А.Л.* Профессиограмма современного учителя иностранного языка / А.Л. Бердичевский, Е.Г. Тарева, Н.В. Языкова. – Москва: Общество с ограниченной ответственностью «ФЛИНТА», 2021. – 48 с.
2. *Бокова Т.Н.* Влияние идей постмодернизма на высшее образование в России / Т.Н. Бокова, В.И. Морозова // Проблемы высшего образования и современные тенденции социогуманистического знания (VIII Арсентьевские чтения): Сборник материалов Всероссийской научной конференции с международным участием, Чебоксары, 17–18 декабря 2019 года. – Чебоксары: «Издательский дом «Среда», 2020. – С. 27-31. – DOI 10.31483/r-63955.
3. *Инклюзивное иноязычное образование сегодня: проблемы и решения:* Сборник статей по итогам IV Международной научно-практической конференции, Москва, 23–26 апреля 2018 года / Московский городской педагогический университет. – Москва: Белый ветер, 2018. – 96 с.
4. *Морозова В.И.* Модель подготовки будущих педагогов к взаимодействию с семьями обучающихся в инклюзивном образовании / В. И. Морозова // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2021. – № 8 (161). – С. 33–38.
5. *Сороковых Г.В.* Родительский онлайн-форум как модель успешного взаимодействия триады «учитель-ученик-родитель» / Г.В. Сороковых, С.Г. Старицына // Лингвометодическое обеспечение инклюзивного иноязычного образования,

Москва, 20 апреля 2021 года. – Москва: Белый Ветер, 2021. – С. 100–105.

6. *Старицына С.Г.* Педагогический конфликт в инклюзивном классе / С.Г. Старицына, Г.В. Сороковых // Актуальные вопросы благополучия личности: психологический, социальный и профессиональный контексты: сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции, Ханты-Мансийск, 17 ноября 2022 года. – Ханты-Мансийск: Югорский государственный университет, 2022. – С. 454–458.

7. *Старицына С.Г.* Реализация потенциала иноязычного образования в обучении и социализации школьников с расстройством аутистического спектра / С.Г. Старицына, Г.В. Сороковых // Педагогика. Вопросы теории и практики. – 2023. – Т. 8, № 3. – С. 278–286. – DOI 10.30853/ped20230046.

**Секция
ПЕДАГОГИКА СТАРШЕГО ВОЗРАСТА**

Большакова Оксана Игоревна
старший преподаватель ГАОУ ВО МГПУ, г.Москва
e-mail: bolshakovaoi@mgpu.ru

Чубанова Гюлнара Рамазановна
кандидат биологических наук, доцент
доцент ГАОУ ВО МГПУ, г. Москва
e-mail: chubanovagr@mgpu.ru

Борисовец Дильбар Рафкатовна
старший преподаватель ГАОУ ВО МГПУ, г.Москва,
e-mail: borisovecDR@mgpu.ru

**ОБУЧЕНИЕ ЛЮДЕЙ ТРЕТЬЕГО ВОЗРАСТА
ЗНАНИЯМ ПО ОСНОВАМ БЕЗОПАСНОСТИ
КАК СОЦИАЛЬНО-ГУМАНИТАРНАЯ ПРАКТИКА
ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В СИСТЕМЕ «ВУЗ-ГОРОД»**

В исследовании рассматриваются проблемы более активного взаимодействия вуза с городскими значимыми проектами, такими как «Московское долголетие». На сегодняшний день наиболее актуальным является обучение людей третьего возраста навыкам взаимодействия с разными социальными группами по преодолению угроз социальной сферы, с которыми они ежедневно сталкиваются, определение инструментов, позволяющих нейтрализовать подобные угрозы. Проведенное исследование позволяет понять, какие механизмы являются наиболее востребованными для данной категории населения и чему именно нужно обучать таких людей. Важным направлением, тесно связанным с повышением качества жизни, является повышение безопасности жизнедеятельности людей третьего возраста, которые в силу психологических и физиологических изменений, оказываются в гораздо более сложном положении по сравнению с молодыми и зрелыми людьми [4,с.158].

В начале нашего исследования мы хотели узнать, какой запрос существует у людей третьего возраста – что интересно узнать, какими знаниями они еще не обладают и что поможет им выстроить эффективную траекторию собственного поведения. Поэтому мы провели небольшой опрос потребностей этой категории населения. В результате выявились следующие потребности: 55% респондентов хотели узнать, как можно себя эффективно вести во время любой опасной ситуации, будь то мошеннические действия со стороны других людей, или же кражи собственности, 25% пожилых людей интересовал вопрос, каков алгоритм действий при взаимодействии с финансовыми организациями, чтобы их не обманули, 12% опрошенных обратили внимание на то, что у них абсолютно отсутствуют знания по гражданской обороне, знаний о том, какие защитные сооружения есть в столице и как защитить себя в случае чрезвычайной ситуации, ну, а, 8% волновал вопрос социального взаимодействия с разные стратами – что делать в обществе, когда увеличивается количество личностей опасного типа (рис.1).



Рисунок 1. Интерес людей третьего возраста

Исходя из их потребностей, строились и занятия по безопасности жизнедеятельности в Серебряном университете

с программой Московского долголетия. На занятиях разбирались практические кейсы различных ситуационных задач и соответствующий алгоритм поведения. Активная задействованность и интерес пожилых людей говорил о том, что подобные занятия необходимы еще и потому, что с возрастом у людей ослабляется концентрация внимания и память, что, как следствие, ведет к ошибкам в поведении и может отразиться на вовлечении их в опасные ситуации. Кроме того, еще одним немаловажным фактором является и то, что люди третьего возраста зачастую становятся излишне доверчивыми, чем и пользуются мошенники и другие недобросовестные граждане. Такие ситуации часто провоцируют преступные элементы на мошеннические действия, кражу и другие социальные опасности [3,с.82].

Были выявлены и некоторые проблемы, требующие более детального рассмотрения: разновозрастный состав слушателей; разные потребности; мотивация и посещаемость; способность усваивать новую информацию; форма подачи информации; стереотипы мышления.

В конце проведенных занятий мы еще раз провели опрос занимающихся и определили те темы, которые не вошли в курс занятий по безопасности жизнедеятельности. Заключительный опрос выявил следующие потребности: 46% занимающихся были уверены, что получили необходимые знания, дополнительную информацию хотели бы получить 8% респондентов, более подробную информацию о защитных сооружениях хотели узнать 25% обучающихся, чтобы понимать, куда можно эвакуироваться в случае нападения или же возникновения чрезвычайной ситуации и 21% опрошенных были убеждены, что им требуется более полная информация о телефонных мошенниках (рис.2).

Исходя из вышеизложенного, можно отметить, что проблема обучения людей третьего возраста действительно актуальна и требует более детального и подробного исследования. Кроме того, такая социально-гуманитарная практика взаимодействия вуза с крупными городскими проектами способна помочь организовать коллaborацию и укрепить связь в системе «вуз-город».

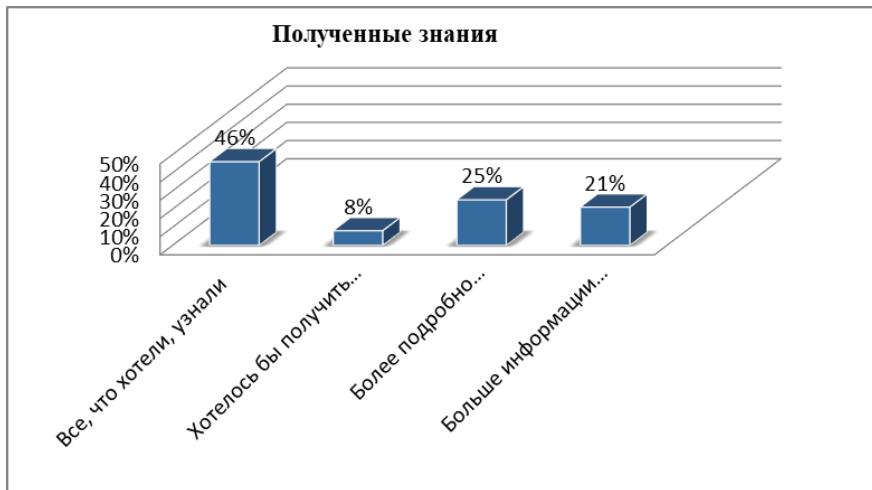


Рисунок 2. Итоги полученных знаний

Библиографический список

1. Бабакова Т.А., Левина О.Р. Открытый университет как феномен образования взрослых // Научный электронный ежеквартальный журнал: Непрерывное образование: XXI век. 2016. №2(14). С.26-28
2. Борисов Г.И. Психологические характеристики пожилых людей «третьего возраста»// Педагогическое образование в России. 2016. №5. С.171-176
3. Грохотова Е.В. Сложности образования людей третьего возраста в России и за рубежом // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2019. Т. 8. №1(26). С.81-84
4. Джуринский А.Н. Образование в «третьем возрасте» в России / Образование и наука. Том 20. №10.2028. – С. 156-173
5. Мокрогуз Е.Д. Обучение людей третьего возраста в контексте непрерывного образования // Universum: психология и образование: электронный научный журнал. 2016. №9(27). С.13-14

Караваева Вероника Георгиевна
кандидат филологических наук
доцент ГАОУ ВО МГПУ, г. Москва
e-mail: karavaeva-415@mgpu.ru

Толмачева Татьяна Александровна
кандидат педагогических наук
доцент ГАОУ ВО МГПУ, г. Москва
e-mail: polushkina@mgpu.ru

Абдульмянова Диана Рустамовна
кандидат филологических наук
старший преподаватель ГАОУ ВО МГПУ, г. Москва
e-mail: abdulmyanovadr@mgpu.ru

Бусыгина Марьяна Владимировна
кандидат филологических наук, доцент
доцент ГАОУ ВО МГПУ, г. Москва
e-mail: busyginam@mgpu.ru

ЛИНГВОДИАКТИКА ТРЕТЬЕГО ВОЗРАСТА: К ДОЛГОЛЕТИЮ ЧЕРЕЗ ЯЗЫК

Среди современных вызовов, с которыми сталкивается методическое сообщество преподавателей иностранного языка во всем мире, является обучение студентов третьего возраста. В отечественной традиции это направление получило название геронтологическая лингводидактика, в зарубежной – Senior Foreign Language Education (SFLE). Интерес к данному направлению обусловлен складывающимися демографическими тенденциями старения населения России и мира. Согласно данным, представленным в докладе Международной ассоциации геронтологии и гериатрии (IAGG) [IAGG, 2013] в 2010 году в Западно-Тихоокеанском регионе проживало более 235 миллионов человек в возрасте 60 лет и старше, что составляло более 13% населения. Ожидается, что эта доля почти удвоится в период с 1995 по 2025 год. Страной с наибольшей долей насе-

ления пожилого возраста принято считать Корею, где более 20 лет назад численность населения в возрасте 60 лет и старше впервые превысила численность населения моложе 14 лет. По прогнозам Росстата 2022 г. к 2030 г. доля населения старше трудоспособного возраста (женщины 57 и более лет и мужчины 62 и более лет) составит около 22,8% населения страны [РОССТАТ, 2022]. В феврале 2016 г. правительством РФ было подписано Распоряжение о Стратегии действий в интересах граждан старшего поколения в Российской Федерации до 2025 года [ГО РАН, 2023]. Одной из основных задач Стратегии является создание условий для «использования знаний, опыта, потенциала граждан старшего поколения, проявление заботы о таких гражданах и оказание им необходимой помощи» [Стратегия, 2016, с. 2–3], а также создание условий для активного долголетия граждан, социальной интеграции пожилых людей, улучшения качества жизни и замедления возрастных изменений в мозге. Исследования, касающиеся влияния иноязычного образования на студентов старшего поколения, свидетельствуют о том, что такая активность отвечает Стратегии принятой правительством РФ и помогает решить обозначенные выше задачи: а) в области психосоциальной реабилитации путем овладения вторым языком у пожилых людей [Pikhart et al., 2021; Pikhart, Klimova, 2020; Pfeninger, Polz, 2018; Ильина, 2016]; б) в области когнитивного здоровья [Fong et al., 2022; Kliesch et al., 2022; Nillson, 2021]. **К основным направлениям** исследования в области лингводидактики третьего возраста можно выделить: а) изучение стратегий обучения пожилых людей [Mora et al., 2018; Ager, 2009; Twitchel et al., 1996] и их эффективности [Ploeg et al., 2023; Kacetl, Klimová, 2021]; б) исследование мотивации к изучению иностранных языков [Schiller, Donner, 2021; Garcia, 2017]; в) психологические аспекты социальной адаптации, о которой было упомянуто выше; г) исследование возможностей использования современных технологий и онлайн-обучения для обучения иностранным языкам пожилым людям [Сидорчук, 2021; Высоцкая, 2023]; д) культурообразные подходы [Вишневецкая, Фетисова, 2021] и другие. Тем не менее остается **ряд проблем и противоречий между:** 1) наличием программ для

«новых пожилых»¹ (Серебряный университет, Московское долголетие) и недостатком специализированных материалов² на основе геронтопедагогики с учетом возрастных особенностей «новых пожилых»; 2) необходимостью учитывать специфику образа жизни пожилых и отсутствием он-лайн или гибридного курса, дополняющего базовый, для слабовидящих, слабослышащих и маломобильных граждан или проживающих далеко; 3) высокими требованиями нового растущего контингента обучающихся к образовательным условиям и отсутствием специальной профессиональной подготовки преподавателей иностранного языка³ в области геронтологической лингводидактики и умения взаимодействовать с пожилыми студентами.

На наш взгляд, **целью** занятий по иностранному языку со студентами третьего возраста выступает не сам язык и овладение утилитарным набором речевых стратегий для обиходно-бытового общения, а познание мира, социализация, личностно- и когнитивное развитие, развитие критического мышления, эмоционального интеллекта, преодоление барьеров межпоколенческой коммуникации и адаптация, в том числе в интернет-пространстве [Абдульмянова, 2015, 2022] примирение с неопределенной реальностью посредством иностранного языка, овладении цифровой грамотностью. Язык в данном случае выступает инструментом и средством, а не самоцелью.

К основным особенностям обучения пожилых людей можно отнести ориентированность на: 1) *мотивацию*: пожилые люди имеют более конкретные и осознанные цели изучения иностранного языка, связанные с путешествиями, коммуникацией с родственниками или сохранением ментального здоровья; 2) *предыдущий опыт*: пожилые люди могут иметь больше опыта изучения других языков или культур, что может влиять на их способность и стиль обучения новому языку. Они могут исполь-

1 Термин «новые пожилые» в данном случае связан с особенностями нового поколения пожилых людей, чье карьерное и личностное становление пришлось на 80-90-е годы, которые характеризуются словом эпохи, социально-экономическими потрясениями. Жизненное кредо у людей старшего возраста связано с активным старением и занятиями производительным трудом, пока позволяет их здоровье.

2 Существуют специализированные учебные пособия разработанные авторами ИИЯ МГПУ (Путешествуем, 2022; Читаем, 2021) для уровней A1-A2, однако требуется разработка материалов для последующих уровней.

3 Подробнее о профессиональной подготовке учителя иностранного языка см. Бердичевский и др, 2021; Языкова, 2015; Tareva, 2018

зователь свой опыт и знания для более эффективного изучения; 3) *физические / психологические ограничения*: пожилые люди могут иметь физические ограничения, которые могут затруднять участие в традиционных занятиях. Например, одни могут испытывать трудности с письменным заданиями в связи с проблемами со зрением или моторикой, в то время как другие – с устными формами работы, поскольку им сложнее найти контакт с группой, третьи – могут испытывать физиологические затруднения, связанные с длительным сидением и др. Поэтому важно использовать гибкие и адаптированные методы обучения, все время подстраиваясь под нужды аудитории.

К личностно-развивающим и творческим стратегиям обучения можно отнести: а) *проблемное обучение*: дискуссии с прицелом на актуальные потребности «новых пожилых»; б) *интерактивные формы обучения* (в т.ч. подвижные); в) *поисковые методы обучения*: создание буктрейлера или продолжения книги, сторителлинг; г) *соревновательные приемы*: викторины, конкурсы; д) *активизация творческого потенциала*: опора на музыкальные, художественные и др. способности (инсценировка, чтение по ролям, пантомима); е) *поддержка когнитивных способностей*: геймификация образовательного процесса (настольные игры, memory, кроссворды и др.); ж) *работа в разговорном / книжном клубе*.

Проведение книжного клуба допускается в неформальной обстановке: библиотеке, парке, а также в форме интерактивного общения в интернет-пространстве [Караваева, 2021]. К критериям выбора книги можно отнести современность, актуальность и социальную значимость. Так, для работы со студентами Серебряного университета уровня А1 в рамках книжного клуба была выбрана книга Н. Геймана «Fortunately the milk», которая по мнению газеты *Observer* представляется увлекательной как для взрослых, так и для детей, а газета *Independent* характеризует историю как безумно энергичное исследование времени и пространства. Подробнее о том, почему книга может быть интересна взрослым в своем интервью рассказывает сам автор [Gaiman, 2013].

С этих позиций, как нам представляется, необходимо подойти к модернизации подхода к обучению пожилых в

разработке курсов, программ, учебников нового поколения, аprobацию которых можно проводить на площадках Серебряного университета и в неформальных пространствах при проведении книжных и разговорных клубов в библиотеках и парках города. При этом одним из важных шагов в этом направлении будет подготовка преподавателей иностранного языка, обладающих достаточной компетенцией в обучении Серебряного студента.

Библиографический список

1. IAGG, 2013 [https://www.who.int/westernpacific/news-room/speeches/detail/20th-international-association-of-gerontology-and-geriatrics-\(iagg\)-world-congress-of-gerontology-and-geriatrics](https://www.who.int/westernpacific/news-room/speeches/detail/20th-international-association-of-gerontology-and-geriatrics-(iagg)-world-congress-of-gerontology-and-geriatrics)
2. РОССТАТ, 2022 <https://rosstat.gov.ru/compendium/document/13284>
3. ГО РАН, 2023 <http://gersociety.ru>
4. Стратегия, 2016, с. 2–3 http://gersociety.ru/netcat_files/File/PDF/Rasporyazh164-2016.pdf
5. Pikhart,M., Klimova,B., Cierniak-Emerych, A. et al. Psychosocial Rehabilitation Through Intervention by Second Language Acquisition in Older Adults. *J Psycholinguist Res* 50, 1181–1196 (2021). <https://doi.org/10.1007/s10936-021-09805-z> <https://link.springer.com/article/10.1007/s10936-021-09805-z>
6. Pikhart M, Klimova B. Maintaining and Supporting Seniors' Wellbeing through Foreign Language Learning: Psycholinguistics of Second Language Acquisition in Older Age. *International Journal of Environmental Research and Public Health.* 2020; 17(21):8038. <https://doi.org/10.3390/ijerph17218038> <https://www.mdpi.com/1660-4601/17/21/8038>
7. Ильина, Д.А. Формирование коммуникативно-адаптивной компетенции людей пожилого возраста в процессе обучения иностранному языку : специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Ильина Дарья Алексеевна. – Калининград, 2016. – 22 с. – EDN ZQAQWF.
8. Pfenninger, S.E. and Polz, S., 2018. Foreign language learning in the third age: A pilot feasibility study on cognitive, socio-affective and linguistic drivers and benefits in relation to

previous bilingualism of the learner. Journal of the European Second Language Association, 2(1), p.1-13.DOI: <https://doi.org/10.22599/jesla.36> <https://euroslajournal.org/articles/10.22599/jesla.36>

9. Fong, M et al. Foreign Language Learning in Older Adults: Anatomical and Cognitive Markers of Vocabulary Learning Success // Frontiers in Human Neuroscience. Vol. 16. 2022 <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fnhum.2022.787413/full>

10. Kliesch et al. Cognitive Benefits of Learning Additional Languages in Old Adulthood? Insights from an Intensive Longitudinal Intervention Study // Applied Linguistics. 43(4), 653-676. 2022 https://www.academia.edu/97947198/Cognitive_Benefits_of_Learning_Additional_Languages_in_Old_Adulthood_Insights_from_an_Intensive_Longitudinal_Intervention_Study

11. Nilsson, J. et al. Second Language Learning in Older Adults: Effects on Brain Structure and Predictors of Learning Success // Frontiers in Aging Neuroscience. Vol.13. 2021 <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fnagi.2021.666851/full>

12. Mora et al. A case study of learning strategies of older adults attending an English course // MASKANA, Vol. 9, No. 2, 1-8, 2018 https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEwij08_Zm6WAAxUGKRAIHboKA28QFnoECAgQAAQ&url=https%3A%2F%2Fdialnet.unirioja.es%2Fdescarga%2Farticulo%2F7133946.pdf&usg=AOvVaw0bNOZwkTQ3S6VJ53qc_1rp&opi=89978449

13. Ager, Ch.L. Teaching Strategies for the Elderly // Physical & Occupational Therapy In Geriatrics. Published online: 28 Jul 2009 https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/J148V04N04_02?journalCode=ipog20

14. Twitchel et al. Educational Strategies for Older Learners: Suggestions from Cognitive Aging Research // Educational Gerontology, 1996. 22(2):169-181 https://www.researchgate.net/publication/248983748_Educational_Strategies_for_Older_Learners_Suggestions_from_Cognitive_Aging_Research

15. Ploeg et al. The Effects of Language Teaching Pedagogy on Cognitive Functioning in Older Adults // Behavioral Sciences, 2023. 13(3):199. https://www.researchgate.net/publication/368801602_The_Effects_of_Language_Teaching_Pedagogy_on_Cognitive_Functioning_in_Older_Adults

16. Kacetl, J.; Klímová, B. Third-Age Learners and Approaches to Language Teaching. *Educ. Sci.* 2021, 11, 310. <https://doi.org/10.3390/educsci11070310> <https://www.mdpi.com/2227-7102/11/7/310>

17. Schiller, E., Donner, H. Factors influencing senior learners' language learning motivation. A Hungarian perspective // *Journal of Adult Learning Knowledge and Innovation*, 2021. https://www.researchgate.net/publication/350505970_Factors_influencing_senior_learners%27_language_learning_motivation_A_Hungarian_perspective

18. Garcia, V. Learning English in the elderly: an analysis of motivational factors and language learning strategies. *Brazilian English Language Teaching Journal*, 2017. 8(2). 234-256. https://www.researchgate.net/publication/323198436_Learning_English_in_the_elderly_an_analysis_of_motivational_factors_and_language_learning_strategies

19. Сидорчук, Т.А. Оценка удовлетворенности дистанционным обучением пожилых слушателей Института третьего возраста в период пандемии / Т.А. Сидорчук // Герценовские чтения: психологические исследования в образовании. – 2021. – № 4. – С. 586-592. – DOI 10.33910/herzenpsyconf-2021-4-74. – EDN YDAJH.

20. Высоцкая, И.В. Дистанционное обучение и цифровые возможности для пожилых людей в России / И.В. Высоцкая // Международный научно-исследовательский журнал. – 2023. – № 7(133). – DOI 10.23670/IRJ.2023.133.51. – EDN KHASAW.

21. Путешествуем и говорим по-английски : Учебное пособие по английскому языку для обучающихся старшего поколения / О.В. Афанасьева, К.М. Баранова, Н.В. Вишневецкая [и др.]. – Москва : Общество с ограниченной ответственностью «ФЛИНТА», 2022. – 292 с. – ISBN 978-5-9765-4950-0. – EDN CVWJIG.

22. Читаем рассказы Агаты Кристи : Учебное пособие по английскому языку для обучающихся старшего поколения / О.В. Афанасьева, К.М. Баранова, Н.В. Вишневецкая [и др.]. – Москва : Общество с ограниченной ответственностью «ФЛИНТА», 2021. – 212 с. – ISBN 978-5-9765-4545-8. – EDN NURBXK.

23. Gaiman, 2013. <https://www.youtube.com/watch?v=YZF-SbGY7L7g>

24. Бердичевский, А.Л. Профессиональная программа современного учителя иностранного языка / А.Л. Бердичевский, Е.Г. Тарева, Н.В. Языкова. – Москва: Общество с ограниченной ответственностью «ФЛИНТА», 2021. – 48 с. – ISBN 978-5-9765-4582-3.

25. Языкова, Н.В. Формирование методической компетенции учителя иностранного языка в университете / Н.В. Языкова, С.Н. Макеева ; Печатается по решению Научно-методического совета ГБОУ ВО города Москвы «Московский городской педагогический университет». – Москва : Тезаурус, 2015. – 288 с. – ISBN 978-5-98421-296-0. – EDN VRDOLX.

26. Tareva, E.G. The assessment of students' professional communicative competence: new challenges and possible solutions / E.G. Tareva, B.V. Tarev // XLinguae. – 2018. – Vol. 11. – No 2. – P. 758-767. – DOI 10.18355/XL.2018.11.02.59.

27. Вишневецкая, Н. В. Культурообразные подходы к обучению пожилых слушателей иностранному языку / Н.В. Вишневецкая, А.А. Фетисова // Учебник как инструмент национально-культурного самоопределения обучающихся: Всероссийская конференция с международным участием. Году науки и технологий в Российской Федерации посвящается, Москва, 20-24 апреля 2021 года. – Москва: Общество с ограниченной ответственностью «Языки Народов Мира», 2021. – С. 63-69. – EDN UQCHBM.

28. Абдульянова, Д.Р. Языковая способность как фактор коммуникативного поведения в интернет-пространстве: экспериментальное исследование / Д.Р. Абдульянова // Актуальные проблемы филологии и педагогической лингвистики. – 2022. – № 2. – С. 166-176. – DOI 10.29025/2079-6021-2022-2-166-176.

29. Газиева, Д.Р. Активность как детерминанта коммуникативного поведения участника общения на англоязычных интернет-форумах / Д.Р. Газиева // Вестник Тверского государственного университета. Серия: Филология. – 2015. – № 2. – С. 129-135.

30. Караваева, В.Г. Методы организации заданий для чтения в системе Moodle / В.Г. Караваева // Language Studies and Language Teaching: Dreams, hopes, aspiration, achievement : Proceedings of the 13th Far Eastern English Language Teachers'

Association International Conference, Blagoveshchensk, 27-29 мая 2021 года / S.V. Androsova (Ed.). – Благовещенск: Амурский государственный университет, 2021. – С. 41-50. – DOI 10.22250/LsLt.2021.41_50. – EDN GRJWLJ.

Стрельцова Галина Вячеславовна
кандидат филологических наук
доцент ГАОУ ВО МГПУ, г. Москва
e-mail: galana2000@yandex.ru

СТРАТЕГИИ ЧТЕНИЯ И МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ЗАРУБЕЖНОЙ ЛИТЕРАТУРЫ В «СЕРЕБРЯНОМ УНИВЕРСИТЕТЕ»

Говоря о стратегиях чтения и методики преподавания в «Серебряном университете» стоит выделить аспект формирования умения самостоятельно анализировать художественный текст, что, в свою очередь, актуализирует уже имеющиеся навыки наблюдательности и последовательного внимания к детали. Это обстоятельство, на наш взгляд, играет важную роль в процессе обучения данной возрастной группы с точки зрения профилактики снижения когнитивных способностей обучающихся.

Стоит отметить также, что именно искусство (а литература относится к одному из видов искусства) играет особую роль в формировании ценностных ориентаций личности, в числе которых потребность читать занимает весьма существенное место. Исходя из особенностей обучающихся, также необходимо выделить такую методику преподавания как диалог с обучающимися, поскольку данная форма проведения семинарского занятия направлена как на «общение», то есть на определенное истолкование, осмысление и оценку как самого художественного произведения, так и поставленных в тексте проблем, что значительно расширяет собственно «коммуникацию», которая предполагает монологическое ведение занятия, что является базой современной философией образования» по мнению Романичевой Е.С. [2, с. 7]. Выделяя из множества стратегий и методик преподавания литературы в целом и зарубежной литературы, в частности, стоит обратиться к методике комментирования текста, которая

направлена во-первых, на знание-понимание текста, во-вторых, на его анализ и в-третьих, на интерпретацию, что пробуждает у слушателей интерес к чтению, дает возможность взглянуть на художественное произведение с разных точек зрения, дать свою оценку и в целом выстроить новую стратегию чтения, позволяющую постоянно развивать и совершенствовать совокупность знаний, умений и навыков, заложенных для данной категории обучающихся еще в советской школе.

Чтение как диалог позволяет не только развить критическое мышление, но и формирует в обучающемся квалифицированного читателя, умеющего осмысливать сложную и часто противоречивую информацию в тексте, уловить позицию автора, что в конечном итоге совершенствует обучающегося нравственно, духовно и творчески его развивает.

И, наконец, обращаясь при изучении курса преподавания зарубежной литературы к русско-зарубежным литературным связям, мы актуализируем те знания и умения, которые были приобретены обучающимися в процессе изучения истории русской литературы в прошлом. Теоретико-литературные навыки и умения, приобретенные слушателями курса, получают осмысление в контексте методологии сопоставительных исследований, предложенных современными учеными. Также расширяется представление об этапах развития литературного процесса, снимается условное видение временных и национальных границ явлений и фаз литературного процесса. Это, в свою очередь, расширяет методологический горизонт слушателей курса.

В качестве примера применения упомянутых нами методик и стратегий можно обратиться к анализу произведения малого объема, но весьма насыщенного по содержанию. Это новелла Ги де Мопассана «Ожерелье», написанная в 1884 году. Определив круг тем и проблем (вопросы предложены заранее), приступаем непосредственно к изучению данного текста.

Г. де Мопассан «Ожерелье». Анализ новеллы.

1. Жанровая специфика новеллы и ее реализация в данном тексте. Генезис французской новеллы, мотивирующий ее особенности к концу XIX века.

2. Композиция новеллы Мопассана. Маркеры смены композиционных планов. Как течет время в новелле, за счет

каких художественных приемов достигается эффект сжатого или растянутого времени?

3. Внутренняя композиционная структура каждой из частей новеллы. Нarrатив: чередование повествовательного и диалогического. Принципы создания драматизма и скрытой иронии в тексте.

4. Создание художественных оппозиций «внешнее – внутреннее», «естественное – искусственное» и выход на моралистику сюжета. Лейтмотив.

5. Образ главной героини новеллы в контексте женских образов французской литературы XIX века. Матильда Луазель и Эмма Бовари.

6. Фактор неожиданности в создании финала. Особенности трагикомического разрешения коллизии, характерного для новеллы.

Разбив текст на фрагменты, желающим предлагается прочитать вслух данный отрывок и проанализировать его, поставив проблемные вопросы. В частности. Исходя из уровня подготовки слушателей, можно предложить проанализировать стилистические и языковые средства, опираясь на оригинальный текст французского писателя или, разбив аудиторию на небольшие группы, предложить проанализировать конкретный фрагмент текста.

На наш взгляд, методика комментирования и анализа текста, стремление заинтересовать современного обучающегося «Серебряного университета», стратегия работы на практических занятиях с отрывками художественного произведения как оригинального, так и перевода, наводящие вопросы, элементы научной дискуссии и беседа о наиболее значимых отрывках художественного произведения – все это делает курс зарубежной литературы ярким и запоминающимся.

Итогом такого подхода можно считать возрастающий интерес к предмету, в преподавании которого объединились различные методики преподавания зарубежной литературы в вузе, включая комментирование текста, элементы литературоведческого анализа, различные стратегии чтения, привлечение в программу курса русско-зарубежных литературных связей, которые рассматриваются в контексте современного литературоведения.

Библиографический список

1. *Пранцова Г.В., Романичева Е.С.* Современные стратегии чтения: теория и практика. Смысловое чтение и работа с текстом: учебное пособие – М.: Неолит, 2021. – 368 с.
2. *Пранцова Г.В.* Методика обучения литературе : практикум // Пранцова Г.В., Романичева Е.С. – М.: ФЛИНТА, 2012. – 368 с.
3. *Романичева Е.С.* Введение в методику обучения литературе: учеб. пособие // Е.С. Романичева, И.В. Сосновская. – М.: ФЛИНТА : Наука, 2012. – 208 с.
4. *Романичева Е.С., Пранцова Г.В.* Функциональное чтение: Теория и практика: учебное пособие / Е.С. Романичева, Г.В. Пранцова. – М.: Неолит, 2020. – 144 с.

Чуприна Ольга Геннадьевна
доктор филологических наук, профессор
профессор ГАОУ ВО МГПУ г. Москва
e-mail: chuprinaog@mgpu.ru

Афанасьева Ольга Васильевна
доктор филологических наук, профессор
профессор ГАОУ ВО МГПУ г. Москва
e-mail: afanasievaov@mgpu.ru

Баранова Ксения Михаловна
доктор филологических наук, профессор
заведующая кафедрой ГАОУ ВО МГПУ г. Москва
e-mail: baranovkm@mgpu.ru

Вишневецкая Наталья Владимировна
старший преподаватель ГАОУ ВО МГПУ г. Москва
e-mail: vishnevetskajanjv@mgpu.ru

ОБУЧЕНИЕ И КОММУНИКАЦИЯ – НОВОЕ КАЧЕСТВО ЖИЗНИ 60+ В МЕГАПОЛИСЕ (ГОРОДСКАЯ ПРОГРАММА «МОСКОВСКОЕ ДОЛГОЛЕТИЕ»)

До недавнего времени исследования в области старения и проблем пожилых людей концентрировались главным образом

на их медицинских и психологических аспектах, что отвлекло внимание ученых от изучения культурных факторов, отличающихся изменчивостью. В научно-популярной литературе конца XX – начала XXI века неоднократно упоминалось аксиологическое противопоставление «новый/молодой и современный» (хорошо) – «старый и традиционный» (плохо), а формула «детство – это учеба, взросłość – это работа, старость – это покой» не только не подвергалась сомнению, но активно утверждалась и распространялась. Изменение этой социальной парадигмы шло поступательно как у нас в стране, так и зарубежом [8].

Усилия исследовательского коллектива кафедры английской филологии ИИЯ МГПУ были направлены на создание учебного пособия, предназначенного для участников проекта «Московское долголетие», изучающих английский язык, «Путешествуем и говорим по-английски» [6]. В пособии были учтены психологические и физические возможности людей старшего возраста [5], современные тенденции развития английского языка [1, 2, 7], постоянные и переменные величины в культуре стран изучаемого языка [3], особенности современной цифровой коммуникации [9].

Введение в учебное пособие так называемых сквозных персонажей мотивирует обучающихся и способствует побуждению их к коммуникации, поскольку в этом случае происходит проецирование своего собственного житейского опыта или опыта близких на развитие вымышленной семьи. Выбор коммуникативных ситуаций был нацелен на активизацию заинтересованности в изучении английского языка. Ситуации учитывали результаты предварительно проведенного анкетирования. Это были ситуации, в которых обучающиеся испытывали наибольшие трудности в построении речевого поведения и самопрезентации: «О себе и своей семье» (About myself and my family); «Говорим о России» (Speaking about Russia); «Встречаемся с людьми» (Meeting People); «Увлечения» (Hobbies); «В аэропорту» (At the airport); В отеле (Hotel); «Деньги. Обмен валюты»; (Money. Currency exchange); «Ресторан/кафе» (Restaurant/Café); «Общественный транспорт. Такси. Аренда машины» (Public Transport. Taxi. Renting a Car); «Спрашиваем дорогу» (Asking the way); «Идем в музей» (Going to a Museum); «Осмотриваем

достопримечательности» (Doing the Sights); «Покупки» (Shopping); «У врача» (At the doctor's).

Ведущей задачей обучения английскому языку по данному пособию является действенное соединение богатого интеллектуального и эмоционального опыта обучающихся и получаемых культурных и языковых сведений. Действенность в том, что это поколение людей может и любит делиться тем, чем владеет. Действенное соединение создает потребность в общении и демонстрации новых знаний, пусть и очень скромных в кругу однокашников, семьи и друзей.

Важная составляющая учебного пособия – культурологический комментарий, который расширяет лингвострановедческие знания и способствует более эффективному овладению обучающимися навыков межкультурного общения.

Библиографический список

1. *Афанасьева О.В.* Корректность и политкорректность речи учителя на уроках английского языка / О.В. Афанасьева, К.М. Баранова // Педагогический дискурс: качество речи учителя: Материалы II Всероссийской конференции, Москва, 27-29 мая 2020 года / Под редакцией Л.Г. Викуловой. – Москва: Языки Народов Мира, 2020. – С. 17-22.
2. *Баранова К.М.* Эвфемизация речи на современном этапе развития английского языка / К.М. Баранова, О.В. Афанасьева // Вестник МГПУ. Серия: Филология. Теория языка. Языковое образование. – 2021. – № 1(41). – С. 32-41.
3. *Баранова К.М.* Диахронический взгляд на константы в американской языковой картине мира / К.М. Баранова, О.Г. Чупрына // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Лингвистика. – 2015. – № 6. – С. 8-15.
4. *Вишневецкая Н.В.* Культурообразные подходы к обучению пожилых слушателей иностранному языку / Н.В. Вишневецкая, А.А. Фетисова // Учебник как инструмент национально-культурного самоопределения обучающихся: Всероссийская конференция с международным участием. Году науки и технологий в Российской Федерации посвящается, Москва, 20-24 апреля 2021 года. – Москва: Языки Народов Мира, 2021. – С. 63-69.

5. *Подготовка людей пожилого возраста к устной межкультурной коммуникации на иностранном языке* / С.Н. Макеева, Н.А. Спичко, А.А. Фетисова [и др.] // Вестник МГПУ. Серия: Педагогика и психология. – 2021. – № 2(56). – С. 98-119.

6. *Путешествуем и говорим по-английски: Учебное пособие по английскому языку для обучающихся старшего поколения* / О.В. Афанасьева, К.М. Баранова, Н.В. Вишневецкая [и др.]. – Москва: ФЛИНТА, 2022. – 292 с.

7. Чупрына О.Г. Переименование как лингво-когнитивное явление / О.Г. Чупрына // Актуальные проблемы английской лингвистики и лингводидактики: юбилейный сборник научных трудов / Московский педагогический государственный университет. Том Выпуск 10. – Москва: Московский педагогический государственный университет, 2011. – С. 303-309.

8. Чупрына О.Г. Динамика концепта ЧЕЛОВЕК ПОЖИЛОГО ВОЗРАСТА в американском институциональном дискурсе / О.Г. Чупрына // Иностранные языки в высшей школе. – 2022. – № 2(61). – С. 31-40.

9. Chupryna O.G. Social and Cultural Values in American Web-Based Discourse / O.G. Chupryna, K.M. Baranova // Bulletin of Moscow Region State University. Series: Linguistics. – 2022. – No. 4. – P. 122-130.

Секция
КАРЬЕРНЫЕ ТРАЕКТОРИИ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ
РАЗВИТИЕ ПЕДАГОГОВ

Комиссаров Константин Вячеславович
старший преподаватель ГАОУ ВО МГПУ, г. Москва
e-mail: KomissarovKV@mgpu.ru

**КУРСЫ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ
ПРЕДМЕТНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ
ДЛЯ УЧИТЕЛЕЙ ШКОЛ В РАМКАХ
ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ -
СЛОЖНЫЕ АСПЕКТЫ ГРАММАТИКИ
АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА:
СИНОНИМИЯ И ОМОНИМИЯ**

Настоящая работа носит преимущественно практический, прикладной характер и посвящена развитию лингвистической компетенции школьного учителя английского языка. Заявленный курс повышения квалификации рассчитан на 36 часов в общей сложности. Его создание совпало с запросом на подготовку подобного вида курсов от Института непрерывного образования МГПУ, с одной стороны, и многолетним опытом преподавания грамматики английского языка в ИИЯ нашего вуза, с другой, что обусловило выбор учебных материалов, послуживших основой для разработки содержания курса повышения квалификации. Основными источниками послужили пособия зарубежных издательств, отечественные учебные пособия А.А. Иониной [3], Е.А. Истоминой, А.С. Саакян, а также иные методические источники, в том числе Е.П. Ченских [7], применяемые на кафедре английской филологии.

Как было справедливо отмечено на открытии Большой конференции МГПУ 2023, образование в какой-то момент утратило системность, что заметно отражается на качестве подготовки учителей английского языка, и с сожалением «приходится констатировать, что речь особенно начинающих учителей английского языка содержит отступления от нормы, определенные некорректности» [2, с.18], а это вряд ли допустимо, так

как в языке нет ничего случайного «... there is nothing accidental about < ... > language» [1, с.7].

Причин тому может быть несколько. Это уменьшение количества учебных часов по предмету практическая грамматика английского языка, и совмещение лексического и грамматического аспектов в одной дисциплине – лексико-грамматический практикум, и коммерциализация образования: набор значительного количества коммерческих студентов с невысокими баллами ЕГЭ по профильному предмету.

Для восполнения возможных пробелов и систематизации знаний и был создан настоящий курс. С точки зрения структуры и содержания это на самом деле два курса по 18 часов каждый, посвященные трем темам грамматической синонимии и трем темам грамматической омонимии. В курсе грамматической синонимии рассматриваются различные способы выражения будущности и значения предположения в английском языке, а также употребление конструкций, представляющих собой предложения, осложненные неличными формами глагола, синонимичные предложениям полной предикативной структуры. Курс, посвященный грамматической омонимии, рассматривает различия между причастием и герундием, затрагивает вопросы статуса форм с will-would, а также форм глаголов в изъявительном и сослагательном наклонении.

Контрольно-измерительные материалы представляют собой три типа тестов: множественный выбор, исправление грамматических ошибок и трансформация предложений, последний из которых составлен преимущественно из тестовых материалов, разработанных и опубликованных автором:

Завершите второе предложение таким образом, чтобы оно по смыслу соответствовало первому. Используйте приведенное в скобках слово без всяких изменений. Добавьте от двух до пяти слов, включая приведенное в скобках:

– «Remember to wipe your feet before you come in. (coming)

Remember to wipe your feet ...» [6, с.77].

Remember to wipe your feet **before coming in.**

(задание может использоваться после изучения темы «Употребление конструкций, представляющих собой

предложения, осложненные неличными формами глагола, синонимичные предложениям полной предикативной структуры»).

– «We'll come home and then we'll arrange everything.
(when)

We'll arrange everything ... home» [4, с.70].

We'll arrange everything **when we (have) come** home.

(задание может использоваться как после изучения темы «Способы выражения будущности», так и «Статус форм с will-would»).

– «We expect that the company will lose money this year.
(to)

The company ... money this year» [5, с.86].

The company **is expected to lose** money this year.

(задание может использоваться как после изучения тем «Статус форм с will-would», «Способы выражения будущности», так и «Употребление конструкций, представляющих собой предложения, осложненные неличными формами глагола, синонимичные предложениям полной предикативной структуры» и «Способы выражения значения предположения»).

Аналогичные задания предлагаются также и для самостоятельного составления контрольно-измерительных материалов.

Библиографический список

1. *Анtrушина Г.Б.* Лексикология английского языка: учебное пособие для студентов высших учебных заведений, обучающихся по педагогическим специальностям / Г.Б. Анtrушина, О.В. Афанасьева, Н.Н. Морозова. – 7-е издание, стереотипное. – Москва : Общество с ограниченной ответственностью «ДРОФА», 2007. – 287 с. – (Высшее образование : учебное пособие для студентов педагогических вузов).

2. *Афанасьева О.В.* Корректность и политкорректность речи учителя на уроках английского языка / О.В. Афанасьева, К.М. Баранова // Педагогический дискурс: качество речи учителя: Материалы II Всероссийской конференции, Москва, 27-29 мая 2020 года / Под редакцией Л.Г. Викуловой. – Москва: Общество с ограниченной ответственностью «Языки Народов Мира», 2020. – С. 17-22.

3. Ионина А. А. Английская грамматика ХХI века: учебное пособие для студентов по специальности 035700.62 «Лингвистика» (бакалавриат): универсальный эффективный курс / А.А. Ионина, А.С. Саакян; А.А. Ионина, А.С. Саакян. – Москва: Эксмо, 2012. – (Иностранный язык: шаг за шагом =). – ISBN 978-5-699-51321-5.

4. Комиссаров К.В. Трансформационные упражнения на употребление видовременных форм английского глагола // Иностранные языки в школе – №3. – 2017. – С. 69-73.

5. Комиссаров К.В. Трансформационные упражнения на употребление видовременных форм английского глагола // Иностранные языки в школе – №6. – 2017. – С. 85-88.

6. Комиссаров К.В. Неличные формы английского глагола. Трансформационные упражнения // Иностранные языки в школе – №2. – 2018. – С. 76-80.

7. Ченских Е.П. Обучение грамматике в сотрудничестве на уроках английского языка / Е.П. Ченских, Е.М. Квитка, Е.А. Ульянова // Методолого-теоретический и технологический ресурс развития информационно-образовательной среды: Сборник IX Международной научно-методической конференции, Москва-Караганда, 21 марта 2018 года. – Москва-Караганда: Ваш формат, 2018. – С. 451-457.

Конобеева Татьяна Анатольевна
кандидат педагогических наук
руководитель проектного офиса ГАОУ ВО МГПУ, г. Москва
e-mail: konobeevata@mgpu.ru

ОРГАНИЗАЦИЯ СЕТЕВОГО ОБУЧЕНИЯ В РАМКАХ РЕАЛИЗАЦИИ ПРОЕКТА «НОВЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ КЛАСС В МОСКОВСКОЙ ШКОЛЕ»

Вызовы современного мира требуют определенных умений, формирование которых затруднено в структуре одной образовательной организации. Одним из вариантов решения проблемы является обучение в сетевом формате. Уже более 10 лет предпринимаются попытки внедрения этой технологии в систему российского образования.

Сотрудники Московского городского педагогического университета предложили школам – участникам проекта «Новый педагогический класс в московской школе» поучаствовать в проектировании и реализации сетевого обучения. Так появилась идея создания федеральной инновационной площадки «Реализация сетевой образовательной программы в старшей школе».

В рамках осуществления деятельности данной площадки в 2022 году была создана сеть образовательных организаций, включающая: ГАОУ ВО МГПУ, ГБОУ Школа № 338, ГБОУ Школа № 950, ГБОУ Школа № 1103, ГБОУ Школа № 1492, ГБОУ Школа № 2075, ГБОУ Школа № 1530 «Школа Ломоносова». Оператор данной сети – ГАОУ ВО МГПУ.

Работа площадки началась с построения теоретической базы, которая включала создание модели управления образовательной деятельностью в сетевом формате, сетевой программы в формате соучаствующего проектирования.

Особенности организации сетевой образовательной деятельности зависят от типа сети. Стабильная сеть или сеть типа «звезда» характеризуется тем, что «базовая» организация производит ресурс, в «динамической» сети все организации, входящие в сеть, производят различные составляющие или самостоятельные части ресурса, который предлагает сеть. В большей степени задачам федеральной инновационной площадки отвечает динамическая модель. Она была выбрана за основу.

В результате соучаствующего проектирования всех членов сети была получена сетевая программа элективного курса «Социальное проектирование», документы, обеспечивающие реализацию данной программы.

Спроектированная сетевая программа обладает следующими особенностями.

Модульный принцип построения программы. В программе выделены модули: установочный, проектный, базовые, вариативные, рефлексивный. Проектный модуль является центральным модулем программы и реализуется в малых группах учащихся на протяжении всего времени освоения программы. Все остальные модули программы являются ресурсными по отношению к проектному модулю.

Вариативность. Она находит отражение в самостоятельном выборе темы группового проекта, а также в выборе вариативного модуля, исходя из своих интересов и необходимости для выполнения группового проекта, в выборе педагога, реализующего вариативный модуль.

Гибридный формат проведения. Базовые модули реализуются в очном формате на базе школ. Установочный и рефлексивный модуль в очном формате на базе МГПУ, остальные модули реализуются в дистанционном формате.

Применение соучаствующего проектирования и педагогики сотрудничества.

Особенности сетевой программы при ее реализации позволили выделить два контура: исполнительский и управляемый.

Исполнительский контур включает новые роли педагогов. Наряду с классным учителем, который реализует базовый модуль для одного класса, появляется сетевой учитель – педагогический работник образовательной организации – участника сети или базовой организации, который реализует модуль (установочный, базовый, вариативный, рефлексивный) для сетевой группы или всех обучающихся сети. Для реализации проектного модуля необходим учитель-тьютор (куратор) – педагогический работник образовательной организации – участника сети или базовой организации, который сопровождает деятельность проектной команды в ходе реализации проектного модуля.

Управляемый контур требует появления учителя-координатора (менеджера) – педагогический работник образовательной организации – участника сети, который целостно удерживает реализацию сетевой программы, организует участие педагогических работников и учащихся своей образовательной организации в реализации программы, а также оператора сети, который координирует деятельность всех участников сети.

Апробация сетевой программы элективного курса «Социальное проектирование» состоялась в первом полугодии 2022/2023 учебного года. Работа десятиклассников на курсе началась 9 сентября 2022 года с установочного модуля, на котором 118 обучающихся объединились в межшкольные проектные

группы вокруг волнующих их социальных проблем, а уже 23 декабря 2022 года были представлены результаты работы.

Каждую пятницу в течение 4 учебных часов десятиклассники работали над своими проектами, причем 2 часа отводилось на освоение базовых модулей, 2 часа – на вариативные или проектный модули в зависимости от расписания. Самое большое количество часов отводилось на проектный модуль. Цель модуля: освоение способа проектирования на примере разработки социального проекта в рамках работы проектных групп с использованием дистанционных технологий. Данный модуль реализовывался в сети (платформа Microsoft Teams) и был обязательным для всех обучающихся курса. Особенностью данного модуля являлось то, что проектные команды были представлены учениками из разных школ. Обучающиеся разделились на 15 групп по выбранным проблемам для исследований. В каждой группе было от 6 до 11 обучающихся. Проектный модуль предусматривал работу команды над совместным проектом в сопровождении тьюторов, среди них были педагогические работники образовательных организаций и сотрудники ГАОУ ВО МГПУ.

За четыре месяца десятиклассники не только разработали проект, но и получили необходимые для жизни умения: договариваться, работать в команде, решать конфликты, находить, отбирать и анализировать информацию, планировать работу, оформлять и презентовать свои идеи, прокачали свою креативность, лидерские и другие качества, приобрели новые знакомства.

Новый опыт приобрели и педагогические работники, которые исполняли разные роли (менеджер, сетевой учитель, тьютор), а самое главное – взаимодействовали при проектировании инновационной программы, методических материалов. При этом один и тот же педагог выполнял разные роли. Практически все классные учителя также приобрели опыт работы тьютором или сетевым учителем. Педагоги, участвовавшие в апробации сетевой программы, отметили свой профессиональный рост, появление новых компетенций, а самое главное – моральное удовлетворение от полученного результата.

Таким образом, разработанные программа и методические материалы могут быть использованы для динамической

сети. Тиражирование полученного опыта сетевого обучения требует разработки и реализации программы повышения квалификации, внесения изменений в нормативные документы организаций сетевого обучения, что является задачами третьего года работы федеральной инновационной площадки.

Шалашова Марина Михайловна
доктор педагогических наук
директор института ГАОУ ВО МГПУ, г. Москва
e-mail: shalashovamm@mgpu.ru

Шевелёва Наталия Николаевна
кандидат педагогических наук
заведующая кафедрой ГАОУ ВО МГПУ, г. Москва
e-mail: sheveljovann@mgpu.ru

ОСОБЕННОСТИ ИЗМЕНЕНИЙ СИСТЕМЫ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

Мировой и отечественный опыт показывает, что развитие образования актуализирует значимость подготовки и профессионального развития педагогических кадров. Практика показывает, что большинство стран проводит трансформацию системы непрерывного профессионального развития кадров для системы образования

Проводимое в 2022-2023 г.г. исследование показало важность наличия у организации ДПО готовности реагировать на изменения и учиться быстрее, чем это делают конкуренты, производить отбор профессионалов и формировать из них эффективные команды, развивать у педагогических работников открытость новым идеям, желание реализовывать разнообразные технологии и методы, соблюдать принятое в данной стране законодательство, в том числе стандарты / рамки. С другой стороны, объяснение успеха многих образовательных систем (например, Азиатско-Тихоокеанского региона) объясняется тем, что для повышения качества образования были внедрены долгосрочные технократические и стратегические программы,

которыми руководили высокообразованные чиновники [3, с. 155].

В ходе анализа зарубежных практик с точки зрения их эффективности для трансформации системы непрерывного образования были выявлены наиболее успешные аспекты национальной стратегии развития кадров системы образования и проектирования рекомендаций в области кадровой политики, выбора форм и технологий подготовки педагогов, повышения квалификации учителей и руководителей школ, поддержки их профессионального развития [1,2]. Нельзя не отметить, что последствия пандемии коронавирусной инфекции Covid-19 также определили ряд запросов и дефицитов, которые обозначили особенности трансформации системы повышения квалификации, которыми, например, являются следующие.

1. Реализация стратегических решений в области государственной образовательной политики, способствующих использованию ИКТ в классе. Это объясняет рост показателей участия в обучении педагогов, реформы учебных программ. К примеру, Финляндия в 2016 г. сделала акцент на предоставлении педагогам цифровых ресурсов для поддержки преподавания. В Европе существует план по цифровизации образования 2021-2027 г.г., который предлагает ряд мер по переходу обучения и всех его компонентов в цифровое пространство, который стал ответом на пандемию и ее вызовы.

2. Обязательность системы повышения квалификации, в том числе в ответ на новые вызовы трансформации общего образования. Так, например, ряд стран, которые обучали педагогов к использованию цифровых технологий, и во время пандемии испытали кризис не столь остро (например, в Китае, Финляндии, Исландии и Швеции наблюдался рост количества педагогов, использующих цифровые инструменты в образовательной деятельности с 2013 г., что существенно снизило потребность в обучении в этой области).

3. Включение в непрерывное образование мобильного обучения: мобильные телефоны обеспечили доступ преподавателей к цифровым ресурсам и обучению цифровым навыкам, в том числе в странах с низким и ниже среднего уровнем дохода. Такой формат обеспечивает интерактивность, возможность

подключения из любого места, где есть доступ к сети интернет, реализации персонализации, а также обучение навыкам по использованию инструментов, сервисов и приложений, доступных на мобильных устройствах, а также определению алгоритмов для продуктивного использования устройств в своей практике. Так, исследователи отмечают в качестве перспективных практик сочетание мобильного обучения с геймификацией для обучения преподавателей цифровым и педагогическим навыкам, необходимым в быстро меняющемся мире.

4. Автономное обучение кадров в асинхронном формате на специально созданных платформах. Так, на сайте ЮНЕСКО COVID-19 Education Response перечислены несколько систем дистанционного обучения с широкими возможностями автономного использования. Эксперты полагают, что одной из перспективных практик является автономный сервер Ideas Cube и комплект для цифрового обучения от компании «Библиотеки без границ», который предлагает автономное обучение цифровым и педагогическим навыкам преподавателей, преодолевая при этом проблемы цифровых ресурсов и доступа к Интернету.

5. Открытые образовательные ресурсы или программы, использующие такие ресурсы. По мнению международных экспертов, о данных программах необходимо повысить осведомленность преподавателей, а также конструировать индивидуальные образовательные программы в соответствии с конкретными потребностями преподавания и обучения.

6. Создание цифровых платформ для реализации непрерывного образования. Такие, например, как eTwinning, Scientix, Teach-UP, а также европейская система DigCompEdu, цель которой – обеспечить общую систему компетенций для цифрового образования. Данная система не только учит использованию цифровых технологий в преподавании и обучении, но и является инструментом самооценки для учителей, помогает педагогам получить полную информацию о своем профессиональном уровне, узнать свои сильные стороны и дефициты, в том числе в области цифровых технологий и их использования для преподавания и обучения, получив обратную связь с полезными советами по профессиональному развитию.

7. Искусственный интеллект. В ходе анализа определено, что использование искусственного интеллекта в повышении квалификации является перспективным решением трудностей, возникающих при дистанционном предоставлении компонентов обучения на рабочем месте, особенно в тех областях, которые требуют значительного практического опыта. Как отметила ОЭСР в аналитической записке, искусственный интеллект может помочь в разработке симуляций и виртуальной реальности, которые позволяют получить опыт «обучения на практике». Тем не менее, использование виртуальной реальности, дополненной реальности и симуляторов для обучения часто невозможно в странах с низким уровнем дохода из-за высоких затрат, а также ограниченности цифровой инфраструктуры и потенциала стран. В исследовании ЮНЕСКО-UNEVOC говорится, что «ситуация может измениться: например, в Уганде существует pilotная программа использования виртуальной реальности в неформальном ПО» [4].

8. Профессиональные сети и сообщества, которые являются популярными и перспективными для развития профессиональных компетенций, обмену успешными практиками, мотивации для реализации инновационных технологий, преодоления проблемы дефицита квалифицированных кадров для подготовки преподавателей и тренеров, могут способствовать приобретению преподавателями передовых цифровых и педагогических навыков, особенно если их члены обладают разными уровнями компетенций.

Перечень указанных особенностей, выявленных в ходе исследования, является неполным, однако именно они, в основном, определяют изменения в непрерывном образовании за рубежом, могут стать приоритетными при проектировании модельных решений в столичном образовании.

Библиографический список

1. *Антонов Н.В., Лесин С.М., Шалашова М.М., Шевелёва Н.Н. Проектирование стратегий профессионального развития педагогов в условиях цифровизации образования (анализ зарубежного опыта) / Н.В. Антонов, С.М. Лесин, М.М. Шалашова, Н.Н. Шевелёва // Научные исследования и разработки.*

Социально-гуманитарные исследования и технологии. 2022. Т. 11. № 1. С. 27-32.

2. *Антонов Н.В., Шалашова М.М., Шевелёва Н.Н.* Трансформация системы непрерывного образования в условиях цифровой образовательной среды: экосистемный подход / Антонов Н.В., Шалашова М.М., Шевелёва Н.Н. // В сборнике: Менеджмент в образовании: экосистемный подход. Материалы международной научно-практической конференции. Под редакцией О.А. Любченко. Москва, 2023. С. 190-194.

3. *Барбер М., Доннелли К., Ризви С.* Океаны инноваций. Атлантический океан, Тихий океан, мировое лидерство и будущее образования. – URL: <http://www.ippr.org/publication/55/9543/oceans-of-innovation-the-atlantic-the-pacific-global-leadership-and-the-future-of-education> (дата обращения 24.07.2023).

4. Сайт «ЮНЕСКО». UNESCO's education response to COVID-19. – URL: <https://www.unesco.org/en/covid-19/education-response/initiatives> (дата обращения 24.07.2023).

Секция
СОВРЕМЕННЫЕ СПЕЦИАЛЬНЫЕ УСЛОВИЯ
ДЛЯ ЛИЦ С РАЗНЫМИ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ
В ИНКЛЮЗИВНОМ ПРОСТРАНСТВЕ МЕГАПОЛИСА

Бутко Светлана Сергеевна
старший преподаватель ГАОУ ВО МГПУ, г. Москва
e-mail: butkoss@mgpu.ru

ПОДХОДЫ К ОПРЕДЕЛЕНИЮ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПОТРЕБНОСТЕЙ ШКОЛЬНИКОВ
С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

В данном выступлении рассматривается проблема обучения учащихся начальных классов с нарушением слуха в условиях постоянной полной интеграции. Полная образовательная интеграция детей с нарушением слуха в пространство массовой школы означает прежде всего необходимость усвоения слабослышащим учащимся государственной программы наравне с нормально развивающимися сверстниками и в те же сроки. Под включением ребенка с нарушением слуха в образовательную среду массовой школы мы понимаем нормализацию процесса его взаимодействия с данной средой, когда ученик становится активным полноправным участником учебного процесса. Современное массовое образование выделяет своим приоритетом стратегию целенаправленного и поэтапного формирования учебной деятельности ученика. Ребенок, поступивший в первый класс, не может сразу овладеть всеми элементами учебной деятельности. Первоначально за ним закрепляется только звено исполнения, а элементы цели, способа, контроля и оценки закреплены за учителем. По мере овладения техническими действиями ученику может предлагаться овладение следующим действием - действием контроля. Так, постепенно ученик овладевает самым важным умением — умением учиться.

В условиях массовой школы ребенку с ОВЗ по слуху очень трудно включиться в систему требований, которые предъявляют к учащимся образовательные программы. Учитывая их

сенсорную ограниченность, ученик не может быстро достигнуть планируемых результатов, освоить программу даже начального общего образования с теми же достижениями, как и другие участники образовательного процесса.

В связи с этим следует говорить об инклюзивно направленном образовании детей с ОВЗ по слуху, ведь только получая образование в стенах учебного заведения, реализующего инклюзивную практику, его социализация пройдет успешно.

Особые образовательные потребности – это потребности в условиях,

а) необходимых для оптимальной реализации когнитивных, энергетических и эмоционально-волевых возможностей ребенка с ОВЗ в процессе обучения,

б) необходимых для оптимальной реализации актуальных и потенциальных возможностей ребенка

Особые образовательные потребности детей с ОВЗ делятся на общие и специфические.

В число особых образовательных потребностей общего характера входят:

- коррекционные образовательные программы;
- введение в образовательную практику специальных разделов, отсутствующих в программах, предназначенных для детей без медицинских патологий;

- специально подобранные для реализации коррекционных учебных и воспитательных программ приемы, методы и средства обучения;

- большая, по сравнению с нормально развивающимися детьми, степень индивидуализации;

- особая образовательная среда [3, 143].

Но, кроме общих особых образовательных потребностей, в процессе работы с детьми, имеющими ограничения по здоровью, каждый педагог должен учитывать специфические особые образовательные потребности, которые зависят от заболевания ребенка, а значит и от его возможностей, связанных с тем или иным заболеванием.

Педагогу, работающему со слабослышащими детьми, следует использовать в своей работе современные подходы – методы, приемы и технологии, которые будут повышать эффективность

овладения учебным материалом. Кроме того, не стоит забывать и об индивидуальном подходе к каждому ребенку.

В условиях, диктуемых массовой школой, приоритетным направлением образовательного процесса является установление межличностных отношений педагога и ребенка, а также самих учеников друг с другом. И очень важно, чтобы дети с патологией слухового развития научились взаимодействовать со своими сверстниками. «Связующим звеном» в процессе формирования взаимоотношений ребенка с нарушенным слухом с другими учащимися является педагог, что обусловлено необходимостью психолого-педагогической поддержки детей с нарушением слуха, ведь, как показывает практика, здоровые дети не всегда адекватно воспринимают своего сверстника с той или иной патологией.

Таким образом, основными образовательными потребностями для учащихся с нарушениями слуха на начальной ступени образования в условиях массовой школы становятся: овладение содержанием образования, овладение социальными отношениями в диаде «учитель-ученик» и «ученик-ученик», овладение элементами учебной деятельности, что предусматривает не только психолого-педагогическое обеспечение образовательного процесса, но и оказание индивидуальной коррекционной помощи и поддержки слабослышащим детям.

Библиографический список

1. Головчиц Л.А. Социально-личностное развитие // Дошкольная сурдопедагогика. – М., 2001. – С. 264-276.
2. Лаврентьева Н.Б. Подготовка к школьному обучению детей с аутизмом: Автореф. дис. канд. пед. наук – М., 2008. – 26 с.
3. Эльконин Д.Б. Психологические вопросы формирования учебной деятельности в младшем школьном возрасте// Хрестоматия по возрастной психологии: учебное пособие для студентов/Под ред. Д.И. Фельдштейна: издание 2-е, дополненное. – Москва: Институт практической психологии, 1996. – с. 142-144
4. Языкова, Н.В. Формирование методической компетенции учителя иностранного языка в университете / Н. В. Языкова, С. Н. Макеева. – Москва: Тезаурус, 2015. – 288 с. – ISBN 978-5-98421-296-0.

Гусейнова Аша Айирмагомедовна
кандидат педагогических наук, доцент
доцент ГАОУ ВО МГПУ, г. Москва
e-mail: GuseinovaAA@mgpu.ru

СПЕЦИФИКА ОРГАНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА ДЛЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ С НАРУШЕНИЯМИ ОПОРНО-ДВИГАТЕЛЬНОГО АППАРАТА

Успешная интеграция детей с ограниченными возможностями здоровья в среду нейротипичных детей обусловлена комплексом факторов, среди которых немаловажное значение имеет организация образовательного пространства. Для детей с двигательными нарушениями правильная организация образовательного пространства, организованная с учетом их специфических особых образовательных потребностей, имеет особое значение [1].

С целью сбора и анализа информации о состоянии образовательного пространства, о наличии необходимых условий для сопровождения детей с двигательными нарушениями в 2022 году нами было проведено мониторинговое исследование. Основным методом мониторинга было дистанционное анкетирование на платформе Google. В исследовании участвовали 45 управлеченческих команд из девяти регионов Российской Федерации, а также 50 родителей, воспитывающие детей с двигательными нарушениями.

Проведенное исследование показало, что практически во всех образовательных организациях имеется пакет нормативно-правовых документов, регламентирующих сопровождение обучающихся с двигательными нарушениями. Вместе с тем, изучение локальных актов образовательных организаций, показало, что реестры нормативных локальных актов, относящихся к регламентации образовательной деятельности обучающихся с двигательными нарушениями различны, а названия отдельных документов, в ряде случаев, являются некорректными.

В ходе мониторингового исследования мы также анализировали и кадровый потенциал образовательных

организаций. По данным мониторингового исследования большинство образовательных организаций только частично укомплектованы педагогами и специалистами сопровождения. Респонденты из управлеченческих команд констатируют, что в 73% случаев в психолого-педагогическом сопровождении детей с двигательными нарушениями участвует учитель-дефектолог, 58% отмечают деятельность учителя-логопеда, 36% педагога-психолога; 11% отмечают деятельность тьютора, 4% – ассистента-помощника.

Результаты анкетирования родителей также выявили, что обучающиеся с двигательными нарушениями нуждаются, по их мнению, в более интенсивных коррекционных занятиях с специалистами сопровождения, а также в проведении лечебно-восстановительных мероприятий.

Запросы родителей указывают на необходимость разработки методических рекомендаций для родителей воспитывающих детей с двигательными нарушениями по вопросам сопровождения детей данной категории в домашних условиях. Грамотное сопровождение семей, воспитывающих детей с нарушением опорно-двигательного аппарата, в своей основе предполагает высокий профессионализм и компетентность специалистов. Среди средств повышения компетентности специалистов сопровождения стоит отметить освоение программ постдипломного образования. На наш взгляд необходима организация модульных программ повышения квалификации, а также реализация единой системы повышения квалификации по психолого-педагогическому сопровождению обучающихся с двигательными нарушениями, которая бы транслировалась во всех регионах Российской Федерации [4]. Результаты исследования, также показали, что несмотря на недостаточность кадрового потенциала, к сетевому взаимодействию в большинстве случаев образовательные организации не стараются прибегать, а действуют по давно отработанным схемам.

Мониторинговое исследование архитектурной среды образовательных организаций выявило ее не правильную организацию, без учета требований СанПиН и особенностей развития, обучающихся с двигательными нарушениями. По результатам исследования только 36 % респондентов из управлеченческих

команд отметили, что образовательная организация полностью оснащена необходимым специальным оборудованием для сопровождения детей с двигательными нарушениями, 44% отметили, что частично оснащена, остальные 20% затруднились ответить.

Для правильной организации безбарьерной среды мы предлагаем разработать чек листы по организации пространства с учетом особых образовательных потребностей, возраста, и степени выраженности двигательных нарушений. Мы рекомендуем управленческим командам анализировать паспорта доступности с учетом современных требований к безбарьерной среды и на основе этого совершенствовать образовательное пространство как внутри образовательной организации, так и на близлежащих территориях [2].

В ходе мониторингового исследования мы также изучили наличие в образовательных организациях учебно-методических условий. Во всех образовательных организациях, принявших участие в мониторинге имеются в наличии учебно-методические материалы для организации обучения детей с двигательными нарушениями: Однако, анализ результатов мониторингового исследования выявил, что в ряде случаев, адаптированные основные образовательные программы (АОП) составлены формально: не соответствуют структуре ПрАОП ФГОС ОВЗ, не отражают специфики деятельности конкретной образовательной организации, разработаны без учета особых образовательных потребностей детей с двигательными нарушениями.

Мы также анализировали рабочие программы дисциплин, в рассмотренных адаптированных рабочих программах были выявлены следующие недочеты: планируемые результаты для обучающихся с НОДА были не учтены; не уточнены были также изменения содержания обучения и/или его объема, не дифференцированы были виды деятельности обучающихся, программы не содержали контрольно-измерительных материалов, соответствующих базовому уровню освоения программы.

Несмотря на то, что ПМПК дает рекомендации по выбору варианта Программы и реализуется с согласия родителей или официальных представителей, респонденты в ходе мониторингового исследования отметили, что не всегда рекомендуемый вариант Программы, доступен для освоения обучающимися с

НОДА, особенно когда речь идет о цензовом уровне освоения образовательной программы

Для решения данных проблем, мы предлагаем педагогам образовательных организаций воспользоваться ресурсом сайта Министерства Просвещения Российской Федерации, где в реестре образовательных программ размещены Примерные АООП на каждый уровень образования. Для решения проблем несоответствия рекомендованного ПМПК варианта АООП мы предлагаем актуализировать деятельность психолого-педагогических консилиумов образовательных организаций [3].

Таким образом, полученные результаты мониторингового исследования позволили выявить проблемы организации образовательного пространства, определить возможности устранения данных проблем для достижения целей образования детей с НОДА, увидеть специфику организации образовательного пространства, а также наметить перспективные направления научных исследований и практических разработок.

Библиографический список

1. *Левченко И.Ю., Приходько О.Г., Гусейнова А.А.* Современные проблемы организации обучения и воспитания детей с церебральными параличами//Коррекционная педагогика: теория и практика .2007. №3
2. *Левченко И.Ю., Приходько О.Г., Мануйлова В.В., Гусейнова А.А., Холоднова Л.Ф.* Результаты мониторинга специальных условий инклюзивного образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья//Стандарты и мониторинг .2017. Т.5№6.С.34-40
3. *Титова О.В.* Формирование пространственных представлений у умственно отсталых младших школьников с тяжелыми проявлениями детского церебрального паралича диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Москва, 2002
4. *Guseynova A.A.* Special educational needs of preschool children with musculoskeletal disorders В книге: Education of Children with Special Needs: Theoretical Foundations and Practical Experience in the Selected Works of Russian, Belarus, and Polish Scholars. Switzerland, 2022. С. 203-209.

Екжанова Елена Анатольевна
доктор педагогических наук, профессор
профессор ГАОУ ВО МГПУ, г. Москва
ekzhanova@mail.ru

КАДРЫ ДЛЯ СИСТЕМЫ СПЕЦИАЛЬНОГО И ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Проблема кадрового обеспечения системы образования в последнее время вышла на передний край борьбы за качество обучения. Для специального и инклюзивного образования на начало прошлого учебного года нехватка кадров в стране составляла по учителям-логопедам 21856 человек, по учителям – дефектологам – 26822 человека [1, с. 30]. Если у кого – то имеются иллюзии, что в Москве дефицита нет, то это неправильный ответ. Либеральные приоритеты в кадровой политике города привели к тому, что в столице за последнее десятилетие был утрачен престиж отечественной школы дефектологии, что проявилось в широком распространении западных технологий работы с «особыми» детьми, насаждении нормативов комплексования групп и классов с нарушением не только требований стандартов специального образования, но и СанПиН организаций воспитания и обучения, отдыха и оздоровления детей. Завышены требования к нагрузке профильных специалистов, например, в ГППЦ города на ставку логопеда приходится 120 детей, а одном из ведущих коррекционных учреждений специалист обслуживает 6 инклюзивных групп с тяжелейшими детьми в количестве 86 человек. При этом каждый из воспитанников в неделю получает 1 занятие ФЭМП и 1 занятие по коррекции ВПФ. О какой результативности обучения и воспитания может идти речь в подобных случаях. Дело дошло до прямых нарушений ТК, когда учителей-дефектологов с нагрузкой 20 часов в неделю заставляют переоформляться на ставки тьюторов с нагрузкой 36 часов в неделю, а отрабатывают они функционал учителей-дефектологов. Не удивительно, что при этих условиях опытные кадры покидают свои учреждения, а молодые специалисты неохотно пополняют ряды сотрудников подобных учреждений. Надеюсь, что периоду беззакония, царящего

в системе образования города, наконец, наступит конец, и мы все вернемся в надежное правовое русло, гарантированное нам Конституцией.

Позволим себе сослаться и на результаты нашего исследования, проведенного в 2021 году [1, 2, 3]. Выделив три группы регионов, условно обозначив их как «столицы», «региональные центры» и «малые города с сельскими поселениями», мы увидели выдающуюся неравномерность в обеспечении специальных образовательных условий для детей с ОВЗ и инвалидностью. И наиболее она выражена именно в кадровом вопросе. Зарплаты столичных учителей не идут ни в какое сравнение с заработной платой в регионах. Диспропорция достигла колоссальных размеров, и срочно нуждается в законодательной правке [4, 5]. Поэтому в Государственной Думе обсуждается законопроект о гарантиях зарплаты учителей в размере не менее двух средних зарплат по региону. Его надо принимать срочно, поскольку цифра 9800, часто мелькающая в анкетах учителей абсолютно не отражает их вклад в работу с самым тяжелым детским контингентом. Надеемся, что рост федерального бюджета в 2023 году в фонде оплаты труда в организациях науки и образования на 8,7% будет первой весточкой намечающихся позитивных изменений. Однако общий незначительный рост расходов на образование (чуть более 10%) отстает даже от официальных цифр инфляции и нуждается в дальнейшей корректировке.

Отметим и позитивные тенденции, наметившиеся в последний период. Среди ключевых следует указать на то, что 2022 стал годом смены приоритетов в системе образования, мы вновь возвращаемся к традициям специального образования, а год на федеральном уровне объявлен годом Педагога и наставника. В ВУЗы постепенно возвращается специалитет, в стране создается единое реабилитационное пространство, в котором услуги следуют за «особым» ребенком, несмотря на место его проживания. Меняется отношение к медицинскому сопровождению детей с ОВЗ и инвалидностью. Ибо профессионалы понимают, что без активной медицинской поддержки нет и не может быть эффективной коррекции и реабилитации. В здравоохранении вновь обратились к введению ставок

учителей-логопедов в детских поликлиниках. Они вернутся в систему обязательного медицинского страхования с 1 сентября 2023 года [7]. В стране в полном объеме возрождается деятельность психолого-педагогических и медико-социальных центров (ППМСЦ). В них вновь укрепляются медико-социальные основы, отрадно, что началось это с учреждений, открытых на вновь присоединенных территориях. Статус ППМСЦ очень важен для обеспечения грамотным сопровождением «особого» детства, а методическая составляющая его деятельности служит опорой для педагогов системы специального и инклюзивного образования. Надеемся, что подобные перемены произойдут и в организации психолого-педагогического и медико-социального сопровождения нашего города. Ибо оно остро нуждается в реорганизации и пересмотре функционала его деятельности. Это же относится к организации деятельности городской центральной психолого-медицинско-педагогической комиссии. Особенности взаимодействия этой структуры с детскими поликлиниками города нуждаются в пересмотре и большей гуманизации в отношении к семьям и детям. Тогда и молодые специалисты – выпускники нашего вуза охотно пойдут к ним на работу.

Вложение в людские ресурсы, в кадры – это чрезвычайно эффективный способ вложения средств. Эта истина не нуждается в доказательствах. Достойное вознаграждение за труд – основа эффективной мотивации учительского труда. А если она сочетается еще и со снижением формализованной нагрузки, уменьшением количества отчетности и зарегламентированности, то у педагога остается больше времени и сил на свои прямые учительские обязанности. Именно тогда мы можем говорить о повышении социального статуса педагога, когда и он сам и окружающие его люди видят повышение его престижа в социальной системе, уважительное отношение к его социальной роли и призванию. Если следовать идеям Р. Мертона, то «статусный набор» педагога складывается из институционализированных и конвенциональных социальных ролей [6]. И вклад общества в прирастание конвенциональной составляющей чрезвычайно важен и перспективен, как для самого

педагога, так и для общества, в котором специалист реализуется и выполняет свою миссию служения, значимую для специального педагога и для социума.

Библиографический список

1. Екжанова Е.А. Современное состояние специального и инклюзивного образования. // Системная психология и социология. – 2022, №2 (42). – С. 26 – 35.
2. Екжанова Е.А. Региональный подход в оценке специальных образовательных условий для детей с ОВЗ// Обучение языку в системе образования детей с ОВЗ. К 95-тилетию со дня рождения Е.А. Горбуновой. Материалы научно-практ. конференции с международным участием, Москва, 21 мая 2022 года. – Москва: МПГУ, 2022. – С. 46 – 53.
3. Екжанова Е.А. Региональные модели обеспечения специальных образовательных условий для детей с ОВЗ и инвалидностью. // Известия ВГПУ: Педагогические науки, 2023, №1 (174). – С. 56 – 61.
4. Елисеев В.К., Косыгина Е.А., Бычкова Е.С. Мониторинг качества инклюзивного образования в общеобразовательных организациях Российской Федерации // Научно-теоретический журнал «Экономические и гуманистические исследования регионов». – Пятигорск, № 4, 2021. – С. 73-78.
5. Меремьянинова А.И., Елисеев В.К., Коробова М.В. Методические рекомендации по совершенствованию системы оценки психолого-педагогических аспектов качества инклюзивного образования в общеобразовательных организациях Российской Федерации (для педагогов, родителей и обучающихся). – Липецк: ЛГПУ имени П.П. Семенова-Тян-Шанского, 2021. – 45 с.
6. Мертон Р. Социальная теория и социальная структура. – М.: АСТ, АСТ Москва, 2006.
7. Приказ Минздрава России от 02.05.2023 №205н «Об утверждении Номенклатуры должностей медицинских работников и фармацевтических работников» (Зарегистрирован в Минюсте России 01.06.2023 №73664).

Зойдзе Элла Амирановна
кандидат филологических наук, доцент
доцент ГАОУ ВО МГПУ, г. Москва
e-mail: zoidzeea@mgpu.ru

ПРИКНИЖНАЯ АННОТАЦИЯ К ИЗДАНИЯМ ИНКЛЮЗИВНОЙ ТЕМАТИКИ

Описание лингвистической составляющей репрезентации темы инклюзии в современном дискурсе книгораспространения на примере жанра издательской аннотации представляется актуальной задачей. Во-первых, интерес к данной теме вызван глобальной проблемой продвижения книги как продукта материально-духовной культуры и роли издателя в придании ей ценности [2, с. 104]. Во-вторых, недостатком внимания к фактору адресата в процессе коммуникации между автором, книгоиздателем, книготорговцем и читателем. Наконец, в свете антропоцентрического подхода в современной науке и востребованности исследований на стыке разных дисциплин анализ особенностей освещения «проблем лиц с ОВЗ, инклюзивной социальной политики, проблем адаптации детей и взрослых с ОВЗ, толерантного отношениях к ним в обществе» [4, с. 123] представляется интересным, так как находится на пересечении таких отраслей и социальных практик как лингвистика, книгоиздание, просветительская деятельность, педагогика и психология.

В результате анализа тридцати англоязычных издательских аннотаций, отобранных методом критериальной выборки на сайте книжного интернет-магазина Bookshop.com [6], были сделаны выводы относительно *жанров* изданий, посвященных проблеме ограниченных возможностей здоровья (книги в рубрике BISAC “Disabilities & Special Needs”), *регулярных языковых особенностей* в корпусе примеров, а также *характера адресата*.

Большинство книг, представленных в рубрике “Disabilities & Special Needs” относится к нон-фикшн изданиям, а именно мемуарам или биографиям, что в околосtekстовом пространстве книги представлено как в дополнительной

рубрикации (Biography & Autobiography), так и в самом издательском параметиковом жанре – аннотации. Аннотации к книгам в выборке содержат словосочетание *true story* или *real-life story* (правдивая/реальная история), что также указывает на преобладающий жанр – рассказ, основанный на реальных событиях. Кроме этого, издатель часто ставит акцент в аннотации на том, что повествование ведется от первого лица, как правило, это ребенок (*Told in the voice of Janine Leffler; Through the eyes of children*).

Анализ лексической стороны аннотаций выявил ряд ключевых слов, повторяющихся от текста к тексту, среди них наибольшей частотностью обладают лексемы *inspiring* и *different*, а также их производные, относящиеся к другим частям речи. Так как большинство книг адресовано юным читателям, становится очевидным, что одной из важнейших задач является вдохновение и мотивация, а также понимание и принятие инаковости, которая преподносится как явление обыденное, нормальное и никак не связанное с негативным восприятием (*being odd is different, and different is a good thing*). Интересным представляется серия книг Кэти Хупман, в которой наиболее распространенные особенности здоровья и развития подаются на примере представителей животного мира. Читатель понимает, что если всем кошкам свойственно расстройство аутистического спектра (*All Cats are on the Autism Spectrum*), и их из-за этого никто не воспринимает негативно, то также стоит смотреть на эту проблему в человеческом обществе.

Как уже было упомянуто ранее, большинство книг выборки описывает жизненный путь своих героев – детей и подростков, в аннотации издатель определяет целевую аудиторию – адресата. Как показали примеры, чаще всего адресатом является детская и юношеская аудитория, а также взрослые люди, как правило родители детей с ОВЗ или учителя (*This book also provides guidance for parents and teachers, with advice on how they can support children with suspected or diagnosed ADHD at home or in the classroom; Great gift for teachers, physical therapists, and parents of children with diverse abilities!*).

Важным дополнительным наблюдением является тот факт, что присутствие на книжном рынке (англоязычном)

разнообразных изданий, посвященных проблемам лиц с ограниченными возможностями, а также предоставляемая многим из таких людей возможность поведать свою историю миру, отличает западный книжный рынок. Российский же сегмент книгоиздания, который освещает данную тематику, в основном представлен специализированной литературой для учителей, психологов, дефектологов.

Помимо непосредственной задачи по книгораспространению издатели зачастую выполняют и просветительские функции [5]. Их взаимодействие с читателем не ограничивается информированием о новых изданиях, они формируют спрос, объединяют читателей, удовлетворяют социальный запрос, «формируют книжную культуру» [1, с. 64]. Так, «одним из наиболее важных факторов, определяющих успех издания, может стать высокая степень совместимости издаваемых книг с конкретными социокультурными ценностями языкового сообщества» [3, с. 6], именно поэтому важно и дальше изучать, как тема инклюзии позиционируется в книгоиздательской практике. «То, какими языковыми средствами издатели знакомят читателя-покупателя с проблемами лиц с ОВЗ, призывают к прочтению книги (а значит и к покупке) представляет интерес не только для лингвистики и дискурс-анализа, но и для социологии, языковой политики, педагогики и психологии» [4, с. 130].

В заключение обозначим основные выводы. Языковые средства всех уровней в небольшом по объему пространстве продвигающего текста издательской аннотации используются целенаправленно. Для позиционирования и продвижения изданий, посвященных теме инклюзии, используется прием сторителлинга, делается акцент на положительной стороне инаковости, на том, что быть другим – это нормально, при этом не отрицаются проблемы и вызовы, с которыми сталкиваются люди с особенностями здоровья и развития. Опыт рассмотрения англоязычных изданий и их аннотаций может найти применение в обучении английскому языку как детей с ОВЗ, так и нормотипичных обучающихся, которые на подобном примере могут познакомиться с данной проблемой в воспитательных и развивающих целях.

Библиографический список

1. *Викулова, Л.Г.* Издательский дискурс в системе общения «автор – издатель – читатель» // Вестник Иркутского государственного лингвистического университета. 2012. № 2s (18). С. 63-69.
2. *Викулова, Л.Г.* Издательский дискурс, или как себя рекламирует книга // Эволюция и трансформация дискурсов: сборник научных статей. Самара: Самарский государственный университет, 2016. С. 104-112.
3. *Викулова, Л.Г., Иванова, Н.С.* Лингвопрагматические особенности прикнижной аннотации во // Научно-педагогический журнал Восточной Сибири Magister Dixit. 2014. № 2. С. 6-16.
4. *Зоидзе, Э.А.* Прикнижная аннотация к англоязычным изданиям инклюзивной тематики // Филологическое обеспечение профессиональной деятельности учителя английского языка и русского языка как иностранного: Сборник научных статей. Том Выпуск 1. Москва: Общество с ограниченной ответственностью «Языки Народов Мира». 2022. С. 122-132.
5. *Зоидзе, Э.А.* Продвижение книги в издательском интернет-дискурсе // Филология: научные исследования. 2022. № 1. С. 1-16.
6. *Bookshop: официальный сайт.* 2022. URL: <https://bookshop.org/t/bisac/jnf/053180> (дата обращения: 10.05.2023).

Мануйлова Виктория Викторовна
доктор педагогических наук, профессор
доцент ГАОУ ВО МГПУ, г. Москва
e-mail: ManuilovaVV@mgpu.ru

ПРОЕКТИРОВАНИЕ И РЕАЛИЗАЦИЯ СИСТЕМЫ УСЛОВИЙ ДЛЯ ИНКЛЮЗИВНОГО СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Сущность понимания инклюзивных процессов в современном образовании во многом определена мировым опытом и нормативно закреплена в международных и российских документах, отражающих общественную и государственную позицию по отношению к лицам с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья (далее ОВЗ).

Актуальность исследования определяется современной государственной политикой Российской Федерации, направленной на обеспечение права каждого человека на получение образования, в том числе и профессионального, независимо от ограничений здоровья. Декларирование инклюзивного образования означает, что создание среды, доступной для лиц с инвалидностью и ОВЗ, становится обязательным требованием к развитию любой профессиональной организации [2].

Всесторонний анализ современных научно-методических подходов, значимых для обеспечения повышения востребованности и качества среднего профессионального образования (далее СПО) лиц с инвалидностью и ОВЗ, позволяет выделить некоторые проблемные области. Однако недостаточно разработанными остаются методологические, научно-теоретические и практические аспекты создания системы условий для реализации инклюзивного СПО [4].

Таким образом, нами определен ряд противоречий между:

- гуманизацией подходов к образованию лиц с инвалидностью и ОВЗ в Российской Федерации и отсутствием системности в их профессиональной ориентации, формировании потребности в профессиональном образовании и построении индивидуальной траектории развития;
- между необходимостью реализации массовой инклюзивной практики и недостаточной разработанностью нормативно-правового и учебно-методического обеспечения образовательного процесса лиц с инвалидностью и ОВЗ по образовательным программам СПО;
- между востребованностью профессионального образования в сфере подготовки квалифицированных рабочих, служащих и специалистов среднего звена во всех субъектах Российской Федерации и недостаточным развитием инфраструктуры профессиональной образовательной организации (далее ПОО), обеспечивающей архитектурную и информационную доступность СПО для лиц с инвалидностью и ОВЗ;
- между социальным заказом на внедрение и реализацию инклюзивного СПО и недостатком квалифицированных педагогических работников, владеющих компетенциями

в сфере организации и осуществления процесса обучения лиц с инвалидностью и ОВЗ.

Используемые в мониторинге показатели позволили посредством проведенного кластерного анализа выделить четыре уровня организации инклюзивного СПО в субъектах Российской Федерации, дать их характеристику и определить общие проблемы и затруднения, характерные для деятельности всех организаций, обучающих лиц с инвалидностью и ОВЗ. К высокому уровню отнесены колледжи двух регионов (Московской и Новосибирской областей), 11 субъектов имеют организации, подготовленные к инклюзивному СПО на уровне выше среднего, средний уровень продемонстрировали 17 областей и на низком уровне оказались 19 регионов. Подробная характеристика уровней представлена в автореферате и тексте диссертации [1].

Таким образом, анализ создания специальных условий для обучающихся с инвалидностью и ОВЗ позволил отметить неравномерность обеспечения их доступности для обучающихся разных нозологических групп. Различия в ресурсной обеспеченности инклюзивного СПО были выявлены как в ПОО одного субъекта Российской Федерации, так и между субъектами и федеральными округами. На основе анализа мониторинговых показателей разработана концептуальная основа, принципы, цель, задачи, модель проектирования системы специальных условий доступности и повышения качества СПО для лиц с инвалидностью и ОВЗ.

Цель создания системы условий – обеспечение общедоступности СПО для лиц с инвалидностью и ОВЗ, способствующее получению качественного профессионального образования, их социализации и социальной адаптации, а также распространение успешного опыта их обучения, сопровождение последующего трудоустройства.

Разработанная нами модель является образцом проектирования и реализации системы условий инклюзивного СПО. Блоки модели содержательно представлены компонентами. С целью методического сопровождения применения системы проектирования и реализации специальных условий инклюзивного СПО разработан порядок и алгоритм ее внедрения [3].

Внедрение системы осуществлялось поэтапно на основе единого алгоритма для всех организаций. На *подготовительном* этапе совместно с административно-управленческим составом каждой ПОО был проведен анализ состояния внешней и внутренней среды, прогноз тенденций изменений в ресурсном обеспечении, оценка опыта, ресурсов социальных партнеров, определены направления сотрудничества. Разработанные программы повышения квалификации имели модульное строение. Это позволило профессиональным организациям сконструировать свою программу повышения квалификации, используя модули как элементы конструктора в соответствии с трудностями, выявленными в каждом коллективе. На *конструктивном* этапе внедрения системы члены административно-управленческих команд получили базовую подготовку в рамках проектных сессий и «рабочих встреч». На данном этапе совместно с методическими службами разрабатывалась нормативно-методическая документация на основе типовых локальных нормативных актов. Осуществленный анализ состояния и прогноз тенденций изменений в материально-техническом обеспечении позволил разработать рекомендации к совершенствованию ресурсного пространства организаций, в том числе адаптации официального сайта.

Для осуществления научно-методического руководства и сопровождения процесса внедрения разработанной системы была организована поддержка специалистов с применением, в том числе онлайн – консультирования, обеспечение авторскими методическими разработками. В рамках методического сопровождения внедрения кадрового компонента совместно с административно-управленческими командами в процессе «групповой работы» инициированы и реализованы проекты, направленные на развитие их кадрового потенциала в области инклюзивного СПО. Завершающий этап был посвящен *оценке эффективности внедрения и функционирования*, разработанной нами системы.

Все организации, принявшие участие в исследовании, осуществили внедрение системы специальных условий, что позволило им перейти на более высокий уровень организации условий инклюзивного образования. Так, среди участников

формирующего и контрольного этапов исследования не осталось организаций, находящихся на низком или среднем уровнях. Они перешли на уровни выше среднего (5 ПОО) и высокий (5 ПОО).

Таким образом, в процессе внедрения системы стало возможным осуществить оценку эффективности ее массового применения в субъектах Российской Федерации, а также проверить соответствие компонентов разработанной экспериментальной модели требованиям разных групп респондентов.

Библиографический список

1. *Левченко И.Ю., Приходько О.Г., Гусейнова А.А., Мануйлова В.В.* Инклюзивное образование: специальные условия включения обучающихся с ОВЗ в образовательное пространство. – М.: Национальный книжный центр, 2018. – 112 с.
2. *Мануйлова В.В.* Инклюзивное среднее профессиональное образование: опыт и перспективы развития. Монография. – М.: ПАРАДИГМА, 2017. – 114 с.
3. *Мануйлова В.В.* Настоящее и будущее отечественной системы специального и инклюзивного среднего профессионального образования // Казанский педагогический журнал. – 2018. – № 4 (129). – С. 114-118.
4. *Сорокоумова С.Н., Мануйлова В.В.* Специальные условия как основа организации и осуществления инклюзивного среднего профессионального образования // Дефектология. – 2021. – № 4. – С.61-70.

Новикова Диана Эдуардовна
старший преподаватель ГАОУ ВО МГПУ, г.Москва
e-mail: novikovade@mgpu.ru

РЕТРОСПЕКТИВНЫЙ АНАЛИЗ СТАНОВЛЕНИЯ СИСТЕМЫ РАННЕЙ ПОМОЩИ ЗА РУБЕЖОМ

Одним из первых к проблеме раннего возраста обратился Э. Фромм, чьё учение повлияло на становление теории ранней помощи детям. Он рассматривал социальное окружение не просто как условие, а как важнейший фактор развития личности.

Под средой Э. Фромм понимал также ближайшее окружение ребенка, его семью и близких [1].

Значимость социального окружения, в том числе семьи ребенка, раскрывал английский психолог и психиатр Джон Боулби в теории привязанности (1958). Сущность теории заключается в том, что основные проблемы, испытываемые детьми в процессе социализации, связаны с нарушением общения с родителями, недостатком тепла и заботы в раннем возрасте. Идея ученого состояла в том, что в первые месяцы между матерью и ребенком существует связь, которая не сводима ни к сексуальности, ни к инстинктивному поведению. Резкий разрыв этой связи приводит к серьезным нарушениям в психическом развитии, прежде всего в структуре личности. Такие нарушения могут проявиться не сразу, а значительно позднее.

Исследования Боулби показали, что дети, имеющие тесный эмоциональный контакт с матерью, демонстрируют более высокие результаты с точки зрения уровня познавательной активности, чем дети, которые росли в «холодных» семьях.

Анализ данных теорий дает нам ценный материал для понимания сущности организации сопровождения детей с нарушением в развитии и позволяет выделить следующие концептуальные положения: понимание Самости ребенка, его интересов, помочь в утверждении самооценки будет стимулом позитивного развития ребенка; ранние периоды жизни играют особую роль в развитии личности; человек – прежде всего социальное существо и поэтому не может развиваться без контактов с окружающими людьми, а ближайшее окружение ребенка – его семья и близкие.

Научное обоснование теории развития человека в младенческом и раннем возрасте (от рождения до трех лет) существенным образом повлияло на практическое изменение организационных форм обслуживания детей первых месяцев и лет жизни за рубежом, привело к практике создания междисциплинарных программ, ориентированных на младенцев и их семей.

В 60-80-х гг. XX в. в странах Европы внимание исследователей фиксируется на конкретных трудностях детей, организуется работа по преодолению нарушений у детей

с привлечением разных специалистов. Участие родителей и их консультирование по вопросам развития детей является неотъемлемым фактором успешной коррекционной работы с детьми группы риска. Одной из концептуальных в разработке программ раннего вмешательства становится концепция нормализации детей вне зависимости от их медицинского, генетического или какого-либо другого индивидуального отличия, разработанная шведским ученым Бенгтоном Нирье. Второй концептуальной основой реализуемых программ является принцип интеграции.

В начале 70-х годов XX в. США и страны Европы перешли к практике создания различных систем и программ ранней помощи младенцам и их семьям. Первые создаваемые программы были ориентированы на удовлетворение социальных потребностей нормально развивающихся детей и детей с риском отставания в развитии от рождения до 3 лет. Это позволило характеризовать их как социально-педагогические программы ранней помощи или раннего вмешательства.

Службы ранней помощи, например, в США, ориентированные на помочь детям в семьях групп риска, осуществляют свою деятельность по следующим направлениям: консультация семьи, специальная система образования родителей, организация развивающей среды для младенцев, оценка уровня развития ребенка.

Отправной точкой к разработке программ ранней помощи, или «раннего вмешательства» («early intervention»), в ходе психофизического развития детей с ограниченными возможностями здоровья и жизнедеятельности послужили применяемые программы опережающего обучения (Head Start).

В дальнейшем, с получением ощутимых результатов от реализации программ, наметилась тенденция создания программ ранней помощи, в которых был заложен механизм взаимодействия между различными ведомствами на уровне штата или между негосударственными некоммерческими организациями и государственными учреждениями.

На основании результатов значительного числа исследований в различных областях развития детей конгресс США пришел к заключению, что для уменьшения вероятности отставания в развитии и повышения способности семей

удовлетворять особые потребности младенцев и детей раннего возраста необходимо развивать всестороннюю, скоординированную, многодисциплинарную, межведомственную программу служб раннего вмешательства.

Таким образом, ранняя помощь на уровне отдельных штатов стала обретать статус социальной системы, обладающей комплексом структурных, функциональных и содержательных характеристик. Все эти процессы вносили существенные корректировки в понятие ранней помощи и стали рассматриваться не только как отдельные социально-педагогические или психотерапевтические программы и проекты для детей младенческого и раннего возраста из групп социального и биологического риска и их семей, но и как комплекс медико-социальных и психолого-педагогических служб.

Таким образом, ретроспективный анализ истории становление ранней помощи позволил проследить изменение ценностных ориентиров общества и государства в решении данного вопроса. Приоритетным направлением становится обеспечение качества жизни ребенка раннего возраста и определение путей формирования нормализованного стиля общения. Новые ценности, цели и результаты ложатся в основу концептуальной модели ранней помощи, в фокусе внимания которой находится обучение, информационно-просветительская работа с родителями и с ближайшим окружением ребенка [2]. Для этого разрабатываются специальные руководства, ориентированные как на профессионалов, так и на родителей, вовлекаемых в процесс оказания помощи своему ребенку, содержащие информацию об основных этапах развития ребенка и его умениях; определяются цели и задачи работы специалиста в области ранней помощи, планируется последовательность обучающих действий, способствующих развитию ребенка.

Библиографический список

1. Новикова Д.Э. Система раннего вмешательства (early intervention) за рубежом / В сборнике: Раннее развитие и коррекция: теория и практика. Сборник научных статей по материалам научно-практической конференции. Сост.: О.Г. Приходько, В.В. Мануйлова, А.А. Гусейнова, А.С. Павлова. 2016. С. 189-195.

2. Шулекина Ю.А., Новикова Д.Э. Организационная культура современной инклюзивной образовательной организации // Вестник МГПУ. Серия: Педагогика и психология. 2020. № 4 (54). С. 121-127.

Парамонова Галина Витальевна
старший преподаватель ГАОУ ВО МГПУ, г.Москва
e-mail: paramonovag@mgpu.ru

СПЕЦИАЛЬНЫЕ УСЛОВИЯ СЕНСОРНОГО РАЗВИТИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ С ДВИГАТЕЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ

Дошкольники с двигательными нарушениями занимают одно из ведущих мест в структуре детской инвалидности по неврологическому профилю. Своевременная коррекционная помощь детям с двигательной патологией – одно из важнейших направлений современной политики в области специального образования детей с ограниченными возможностями здоровья. Отечественные ученые отмечают, что целенаправленное сенсорное развитие детей с двигательными нарушениями возможно только в специально организованных условиях. Поскольку только в последние годы дети с детским церебральным параличом (далее ДЦП) стали активно посещать дошкольные образовательные организации, то в литературе мы не нашли исследований, направленных на изучение роли ассистивного оборудования и специального игрового оборудования для этих детей [2].

На основе авторского инструментария психолого-педагогической диагностики и коррекции сенсорного развития детей с двигательной церебральной патологией проведено обследование 30 детей старшего дошкольного возраста с двигательной церебральной патологией в возрасте от 5 до 7 лет. Все дети прошли тщательное медицинское и психолого-педагогическое обследование. По данным психолого-медицинско-педагогической комиссии (далее ПМПК) у большинства детей отмечалась не только двигательная патология, но и задержка психического развития. У всех детей отмечались тяжелые речедвигательные

(дизартрические) расстройства. Исследование проводилось в форме индивидуального психолого-педагогического эксперимента.

По результатам выполнения детьми всех блоков заданий, а также изучения медицинской и психолого-педагогической документации были выделены три уровня состояния их сенсорного развития. Первый уровень был выявлен у 30 % детей. У детей отмечалась тяжелая степень двигательных нарушений. У детей отсутствовало хватание, а также удержание вложенных в руку предметов. Основные двигательные навыки у детей данного уровня не были сформированы. Дети не сидели, отсутствовал интерес к окружающему, игрушкам. Они не вступали в контакт со взрослым и не включались в совместную деятельность с ним. Чаще всего имело место неприятие задания, сопровождающееся негативной реакцией ребенка (крик, плач). Сенсорные эталоны у детей данной группы не были сформированы.

Второй уровень был отмечен у 60% детей. У детей отмечалась средняя степень двигательных нарушений. Основные двигательные навыки у детей данного уровня были сформированы частично, дети передвигались с помощью ортопедических приспособлений. У детей отмечалось наличие интереса к окружающему, игрушкам, предметам. Они избирательно вступали в контакт со взрослым. Только у некоторых детей данной группы были частично сформированы представления о цвете, форме, величине. Отмечалась недифференцированность тактильных, пространственных и временных представлений. Схема собственного тела была сформирована недостаточно.

К третьему уровню были отнесены 10% детей. У детей отмечались легкие двигательные нарушения. Дети передвигались самостоятельно, но движения были неловкие. Присутствовал выраженный интерес к окружающему, игрушкам. Дети охотно вступали в контакт со взрослым, проявляли в нем заинтересованность и на доступном для них уровне пытались поддерживать его. Дети были заинтересованы в положительном результате своей деятельности, ориентировались на реакцию взрослого, использовали все свои возможности для включения в совместную деятельность. Представления о цвете, форме

и величине у детей были сформированы. Дети хорошо различали и показывали основные части тела на взрослом, кукле, себе.

Таким образом, при обследовании детей с двигательной церебральной патологией при различных формах ДЦП обнаружена не только взаимосвязь двигательного и сенсорного развития, но и связь сенсорного развития с клиническими формами ДЦП.

Беседы с педагогами образовательных организаций, наблюдение за коррекционно-развивающим процессом позволили нам сделать вывод о том, что причинами низкого уровня сенсорного развития дошкольников с двигательной патологией являются не только особенности их развития, но и отсутствие специальных условий для коррекции данных нарушений [1].

Для коррекции выявленных нарушений нами был использован многофункциональный коррекционно-развивающий комплекс (далее МКРК), который был разработан сотрудниками Института специального образования и психологии ГАОУ ВО МГПУ. Апробация инновационного содержания коррекционно-развивающей работы была осуществлена на базе ГБУ Комплексного реабилитационно-образовательного центра Департамента труда и социальной защиты населения города Москвы, обособленное структурное подразделение Раменки Западного административного округа.

Многофункциональный коррекционно-развивающий комплекс не является техническим средством реабилитации и не относится к иным медицинским изделиям, а служит исключительно эргономичным оборудованием для организации специалистами сопровождения коррекционно-развивающих занятий с детьми с двигательной церебральной патологией [3].

Многофункциональный коррекционно-развивающий комплекс отвечает требованиям качества, безопасности жизни и здоровья, а также иным требованиям сертификации безопасности (санитарным нормам и правилам, государственным стандартам и т.п.).

Большинство панелей (модулей) выполнены из дерева, имеются панели из дерева, комбинированные с текстилем, различного функционального назначения.

Игры-занятия с использованием МКРК проводились в спокойной атмосфере, когда ребенок чувствует внимание со стороны взрослых, а взрослые поддерживают ребенка и поощряют все его попытки действовать в соответствии с правилами игры.

Продолжительность дидактических игр-занятий с дошкольниками с двигательной церебральной патологией с использованием данных панелей: от 10 до 25 минут, в зависимости от возраста, а также двигательных возможностей и состояния ребенка. На каждом занятии обязательно проводили физкультпаузу. В зависимости от состояния двигательной сферы, зрения, слуха, интеллекта воспитанников определяли форму проведения игры-занятия. Некоторые игры-занятия с использованием МКРК (многофункционального коррекционно-развивающего комплекса) проводились индивидуально «один на один», а иногда с небольшой группой из 2-3 детей.

Все умения и навыки отрабатывались в пассивно-активной форме (с помощью педагога и родителей), постепенно уменьшая роль взрослого, доведя уровень умения ребенка, до того этапа, когда помочь взрослого перестает быть нужной в выполнении того или иного действия в рамках обучающей программы.

Таким образом, полученные результаты позволили определить перспективы исследования: в дальнейшем будут освещены полученные результаты комплексного обследования детей дошкольного возраста с различными формами церебрального паралича. Даны рекомендации по использованию комплекта диагностических и коррекционных пособий по сенсорному развитию детей дошкольного возраста с нарушениями двигательного развития.

Библиографический список

1. Левченко И.Ю., Приходько О.Г., Гусейнова А.А., Мануйлова В.В. Инклюзивное образование: специальные условия включения обучающихся с ОВЗ в образовательное пространство. – М.: Национальный книжный центр, 2018. – 112 с.

2. Парамонова Г.В. Комплексная реабилитация детей дошкольного возраста с нарушениями опорно-двигательного

аппарата // Коррекционная педагогика: теория и практика. 2020. № 1 (83). С. 10-12.

3. Парамонова Г.В. Использование компьютерных технологий в работе с обучающимися с нарушениями опорно-двигательного аппарата // Коррекционная педагогика: теория и практика. 2021. № 2 (88). С. 10-15.

Ушакова Елена Викторовна
кандидат психологических наук, доцент
и.о. директора института ГАОУ ВО МГПУ, г.Москва
e-mail.: ushakova@mgpu.ru

**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ
СОПРОВОЖДЕНИЕ ОБУЧАЮЩИХСЯ С РАЗЛИЧНЫМИ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ
В УСЛОВИЯХ ЕДИНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО
ПРОСТРАНСТВА ВУЗА: СТРАТЕГИИ, РЕСУРСЫ, РИСКИ**

На современном этапе развития общества совместно с формированием гуманистической направленности образования интенсивно развивается идея психолого-педагогического сопровождения всех субъектов образовательного процесса. Несмотря на достаточно большое количество публикаций, касающихся различных аспектов сопровождения, оказания помощи обучающимся с особыми образовательными потребностями, появление современных инноваций и высоких технологий во всех сферах экономики, новые требования к кадрам на всех уровнях, построение инклюзивного общества диктуют необходимость совершенствования системы подготовки конкурентоспособных кадров для города с использованием ресурсов психолого-педагогического сопровождения обучающихся с разными образовательными потребностями на всех уровнях образования, включая единое образовательное пространство ВУЗа.

Решение данного вопроса, на наш взгляд, возможно с точки зрения инклюзивного подхода. Данный подход предполагает не выделение студентов данной категории в отдельную группу для предоставления им дополнительных льгот и возможностей, а продумывание широкого спектра вариативных

сервисов, которыми в случае необходимости могут воспользоваться все обучающиеся вуза [1]. Таким примером может стать системная работа по реализации студентами разных видов и типов проектов (исследовательские, образовательные, социальные, информационные, творческие, цифровые проекты), позволяющих организовать безбарьерное общение, создать условия для формирования гибких навыков у каждого участника проектной деятельности, проявить лидерские и качества и организаторские способности в том или ином виде деятельности; волонтерства, в том числе инклюзивного, реализующегося с участием партнерских организаций Университета.

В МГПУ отмечаются устойчивые показатели количества обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и/инвалидностью на программах профессионального обучения для лиц с интеллектуальными нарушениями (в среднем 40 человек), на программах среднего профессионального образования (около 70 человек), на программах высшего образования (около 110 человек).

Для обеспечения поддержки инклюзивного среднего профессионального образования (далее СПО), профессионального обучения и дополнительного профессионального образования инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья (далее ОВЗ) на базе Института среднего профессионального образования им. К.Д. Ушинского функционирует ресурсный учебно-методический центр (далее РУМЦ).

Направлениями деятельности РУМЦ являются консультирование родителей, педагогических коллективов Школ по вопросам профориентации, приема в профессиональные образовательные организации; сопровождение образовательного процесса, трудоустройства; консультирование по вопросам методического обеспечения профориентационных мероприятий, сопровождения инвалидов и лиц с ОВЗ; консультирование педагогических работников системы среднего профессионального образования, профессионального обучения, дополнительного профессионального образования, родителей по вопросам обучения инвалидов и лиц с ОВЗ; экспертиза программно-методических материалов; разработка и реализация программ повышения квалификации; создание условий для развития

волонтерского движения; трансляция опыта применения эффективных образовательных технологий для обучающихся с инвалидностью и ОВЗ; сопровождение чемпионатов профессионального мастерства «Абилимпикс» [3].

Целевыми группами, находящимися в фокусе внимания РУМЦ СПО МГПУ являются: обучающиеся с ОВЗ всех нозологических групп и инвалидностью, родители, педагоги, управленческие команды профессиональных образовательных организаций (далее ПОО).

Сотрудниками РУМЦ на основе анализа данных, полученных от образовательных организаций и ПОО Москвы разработан алгоритм конструирования индивидуального образовательного профессионального маршрута для лиц с ОВЗ и/или инвалидностью: определение нозологической группы, особых образовательных потребностей, интересов, склонностей и способностей; вариативных предложений программ ранней профориентации, профтестирования, профессиональных проб на площадках ПОО; ознакомление с единым реестром профессий и специальностей, реализуемых в г. Москве; формирование предложений по выбору профессиональной образовательной организации с учетом особых образовательных потребностей и востребованности профессий в регионе; создание специальных условий для получения образования, осуществление сопровождения в ПОО; определение спектра предложений на рынке труда по выбранной профессии, специальности.

Конструирование индивидуального образовательного профессионального маршрута основано на принципе экосистемного проектирования. В этой связи особое внимание уделяется тесному взаимодействию всех городских структур разного ведомственного подчинения. Например, среди организаций Департамента образования и науки города Москвы – городской экспертно-консультативный совет родительской общественности, городской психолого-педагогический центр, центральная психолого-медико-педагогическая комиссия, Корпоративным университетом и т.д. [2].

При конструировании образовательного профессионального маршрута большое внимание уделяется реализации

программ дополнительного образования, которые позволяют получить дополнительную квалификацию и освоить актуальные навыки, востребованные на региональном рынке труда. Предлагаемые программы также акцентируют внимание на расширении компетенций, которые обучающиеся получают в процессе профессионального обучения и образования, расширяют возможности трудоустройства и самореализации.

Системная работа по психолого-педагогическому сопровождению обучающихся с ОВЗ и/или инвалидностью в МГПУ также осуществляется сотрудниками лаборатории инклюзивного образования института специального образования и психологии. Перспективными направлениями деятельности лаборатории являются: разработка специальных условий получения качественного образования лицами с ограниченными возможностями здоровья: созданием технологий психолого-педагогического сопровождения инклюзивного обучения, мониторинг инклюзивного образования в общеобразовательных организациях Москвы, Московской области и иных регионов Российской Федерации, сопровождение получения среднего профессионального и высшего образования лицами с инвалидностью.

Для поддержки обучающихся с различными образовательными потребностями и профессорско-преподавательского состава на базе МГПУ функционирует психологическая служба. Горячая линия психологической службы МГПУ осуществляет оказание психологической и юридической помощи. Основная задача психологической службы университета – оказание психологической помощи студентам, находящимся в трудной эмоциональной или жизненной ситуации, создание условий для их социально-психологической адаптации, помочь в профессиональном самоопределении. Тематика запросов различна. Однако доминирующими являются жалобы на плохое настроение, депрессивные состояния, панические атаки, семейные проблемы, невозможность пережить страх, агрессию, тревожность о будущем, о близких людях, низкую самооценку, психосоматические проявления, взаимоотношения в коллективе, эмоциональное выгорание, неуверенность в выборе профессии, потеря близкого человека и др.

Таким образом, векторами развития психолого-педагогического сопровождения лиц с ОВЗ и/или инвалидностью МГПУ являются разработка и реализация программ профессионального обучения, программ среднего профессионального образования, программ высшего образования с учетом адаптации учебного материала в соответствии с особыми образовательными потребностями, повышение уровня компетентности преподавателей в области адаптации учебных материалов и технологий организации образовательного процесса и взаимодействия в условиях инклюзивного образовательного пространства ВУЗа; содействие в трудоустройстве.

Библиографический список

1. Гагарина Н.В., Пахомова С.Е., Ушакова Е.В. Организация единого информационно-образовательного пространства. Управление дошкольным образовательным учреждением.2011. №9. С.10
2. Гусейнова А.А., Ушакова Е.В. Совершенствование образовательного пространства для детей с ограниченными возможностями здоровья в Московском регионе. Известие Дагестанского государственного педагогического университета. Психолого-педагогические науки.2012. №1(18). С.27-29
3. Мануйлова В.В. Психолого-педагогическое сопровождение как необходимое условие функционирования системы инклюзивного образования / В сборнике: Теория, история и методология психолого-педагогического сопровождения детей с особыми образовательными потребностями. материалы VIII международного теоретико-методологического семинара. 2016. С. 50-57.

Яковлева Ирина Михайловна
доктор педагогических наук, профессор
заведующая кафедрой ГАОУ ВО МГПУ, г. Москва
e-mail: yakovlevaim@mgpu.ru

Титова Оксана Владимировна
кандидат педагогических наук, доцент
доцент ГАОУ ВО МГПУ, г. Москва
e-mail: Titovaov@mgpu.ru

АДАПТАЦИЯ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ К ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМ ОРГАНИЗАЦИЯМ РАЗНОГО УРОВНЯ

Цель исследования – определить факторы, влияющие на адаптацию детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) к образовательной организации. Исследование проходило по двум направлениям: в рамках первого изучалась адаптация дошкольников с ОВЗ, в рамках второго – адаптация младших школьников с ОВЗ образовательной организации.

В исследовании, проводимом в дошкольных образовательных организациях г. Москвы, приняло участие 39 респондентов. Среди участников исследования были следующие специалисты: воспитатели, учителя-логопеды, учителя-дефектологи, педагоги-психологи, медицинские работники, тьюторы, социальные педагоги. Дети, с которыми работали участники исследования, относятся к различным нозологическим группам: дети с нарушениями опорно-двигательного аппарата, дети с задержкой психического развития, с расстройствами аутистического спектра, с интеллектуальными нарушениями, с тяжелыми нарушениями речи, с тяжелыми множественными нарушениями развития.

По результатам контент-анализа научных источников [1, 4, 5, 6] были выделены факторы, влияющие на адаптацию ребенка к дошкольной образовательной организации: состояние здоровья ребенка, возраст ребенка, пол ребенка, уровень психического развития ребенка, состояние эмоционально-волевой сферы ребенка, уровень тренированности адаптационных возможностей, стиль воспитания ребенка в семье, статус семьи (полная/неполная семья, уровень образования, социальный статус семьи, личностные особенности родителей), компетентность специалистов образовательной организации.

Исследование проводилось с помощью Google-формы, в которую были внесены в листы экспертной оценки. Респондентам было необходимо проранжировать факторы по степени их влияния на адаптацию детей дошкольного возраста с нарушениями развития в образовательных организациях и проставить баллы от 1 до 9. Наименьшее количество баллов получает наиболее значимый фактор.

Первую группу наиболее значимых составили факторы, набравшие от 94 до 111 баллов. Это такие факторы, как: уровень психического развития ребенка, состояние здоровья ребенка, состояние его эмоционально-волевой сферы, компетентность специалистов образовательной организации. является данный фактор. Так же наиболее тяжело проходят адаптационный период дети с проблемами в соматическом здоровье.

Ко второй группе значимых факторов можно отнести следующие: уровень тренированности адаптационных возможностей, стиль воспитания ребенка в семье, возраст ребенка, статус семьи (полная/неполная семья, уровень образования, социальный статус семьи, личностные особенности родителей). Данная группа факторов набрала от 133 до 167 баллов.

К третьей группе наименее значимых относится только один фактор – пол ребенка. Данный фактор набрал наибольшее количество баллов – 237. Анализ результатов показал, что значимой корреляции между количеством поставленных баллов по тому или иному фактору и занимаемой должностью респондента в образовательной организации обнаружено не было.

Вторым направлением исследования, посвященном изучению значимых факторов адаптации младших школьников с ОВЗ, было охвачено 30 сотрудников (учителя начальных классов, воспитатели, тьюторы, психологи, медицинские работники), работающие в одиннадцати государственных бюджетных образовательных учреждениях города Москвы. Им также предлагалось проранжировать предложенные факторы школьной адаптации детей с нарушениями развития, выделенными на основе анализа исследований и трудов ученых по этой проблеме [1, 2, 3, 4, 5].

Изучение рейтинговых оценок позволило выделить наиболее значимые, среднезначимые и менее значимые факторы, влияющие на адаптацию детей с ОВЗ к образовательной организации.

К наиболее значимым факторам отнесены: преодоление у ребенка с ОВЗ напряженности и страхов, сформированность общеучебных навыков (способность концентрировать внимание, воспринимать инструкции педагога и др.), умение выстроить контакт с учителем, интерес к учебе (содержанию учебных предметов).

Среднезначимые факторы – умение выстроить контакт со сверстниками (популярность), посещение школы с удовольствием, предотвращение перегрузки, снижение объема заданий вследствие низкой работоспособности на уроке, быстро приходящей усталости от умственного труда, помочь взрослого (учителя, родителей) при выполнении учебных заданий.

Как менее значимые факторы указаны дошкольная подготовка (умение читать, овладение счетом, арифметическими действиями и др.), выполнение школьных правил, частые пропуски из-за болезни, активности на уроке (активен, низкая активность, не работает с классом).

Таким образом, учет выделенных факторов позволит сконцентрировать работу команды психолого-педагогического сопровождения образовательной организации на значимых факторах и обеспечить более «мягкое» вхождение ребенка в жизнь образовательных организаций разного уровня.

Библиографический список

1. *Бабкина Н.В.* Готовность детей с ЗПР к обучению в школе: от диагностики к особым образовательным потребностям // Педагогика и психология образования. 2016. № 2. С. 100–111.
2. *Белишева С.А.* Диагностика школьной дезадаптации. М.: АСТ, 2007. 143 с.
3. *Дмитриева Е.Е.* Социально-личностное развитие как условие успешной школьной адаптации детей с ограниченными возможностями здоровья // Вестник Мининского университета. 2014. № 3 (7). С. 3–9.
4. *Коробейников И.А.* Нарушения развития и социальная адаптация. М.: ПЕР СЭ, 2002. 192 с.
5. *Развитие инклюзивного образования в Москве: коллективная монография.* [Ю.А. Афанасьева, М.В. Браткова, А.А. Еремина, О.В. Титова и др.] Под ред. Н.М. Назаровой, И.М. Яковлевой. М.: ЛОГОМАГ, 2014. 168 с.
6. *Резниченко Т.В., Карнаущенко А.Ю.* и др. Социализация детей с ограниченными возможностями здоровья в ДОУ: от теории к практике // Образование: прошлое, настоящее и будущее: материалы VI Междунар. науч. конф. Краснодар: Новация, 2019.—С. 18-21.—<https://moluch.ru/conf/ped/archive/330/15041/> (дата обращения 10.07.2023)

Секция
ОПЫТ РАЗРАБОТКИ УЧЕБНИКОВ
И ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ (ЛИНГВИСТИКА)

Беляева Мария Вячеславовна
кандидат филологических наук, профессор
профессор ГАОУ ВО МГПУ, г. Москва
e-mail: beljaeva-mv@mail.ru

АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ДИСЦИПЛИНЫ
«ПРИКЛАДНАЯ ЛЕКСИКОЛОГИЯ»
С ПОЗИЦИЙ КРЕАТИВНОЙ ЛИНГВИСТИКИ

Прикладная лексикология как дисциплина лингвистического цикла педагогического образования базируется на некотором переосмыслении акцентов в изучении таких традиционных разделов лексикологии, как значение слова, его функции, словообразование, неология, социальная дифференциация словаря и т.д. Изучение данной дисциплины актуализируется в поле дискурсивно направленного овладения лексическим составом иностранного (немецкого) языка во взаимодействии различных смежных аспектов (функциональный, межкультурный, междисциплинарный аспекты).

Кратко покажем возможности инновативного подхода к проблемам прикладной лексикологии с позиций креативной лингвистики, активно развивающегося научного направления с начала 21 века. Круг проблем в исследовательской парадигме данного направления весьма широк: от лингвокреативности как специфики языкового сознания личности до конкретных креативных языковых новаций в медиа дискурсе и других типах дискурсов, прежде всего, в их лексическом оформлении [1].

Именно в таком подходе к ряду разделов традиционной классической лексикологии можно обнаружить актуальные для обучения будущих учителей иностранного (немецкого) языка возможности интегративного взаимодействия словообразования и моделирования, неологий и процесса заимствования из других языков, социальной дифференциации словаря и социолекта.

На примере контаминации и контаминаントов, лексических продуктов названного процесса, покажем, как креативная

лингвистика с исследованием лексических явлений может способствовать процессу обучения языку и речи в дисциплине «Прикладная лексикология».

Контамианты представляют собой слова, отражающие творческий потенциал немецкого языка [2]. Это продукт скрещивания слов или основ слов. Такие слова находим в диалектах немецкого языка (соответствующая темы дисциплины), в молодёжном языке (тема «Социальная дифференциация словаря»), в обиходной лексике (та же тема). Анализируя контамианты, мы рассматриваем тему неологизмов и заимствования, функций и значения слов. Приведём примеры: для достижения комического и иронического эффекта слово *Televidiot* (Television + Idiot) – заядлый телезритель, смотрящий всё подряд; *Klapperatismus* (klappern + Automatismus) – дребезжащий от старости машина/механизм.

Не менее интересны контамианты с позиций словообразования – они образуются телескопически. Телескопия является эффективным способом пополнения словарного запаса немецкого языка [3], причём следует отметить, что такая словообразовательная модель в немецком языке известна очень давно и использовалась на протяжении веков для пополнения словаря. Сегодня стоит обратить внимание обучающихся на экспрессивно-оценочный характер таких лексических единиц. Например: *Dimafon* (diktieren + Magnitofon), *die Nettiquette* (network + etiquette). Данные примеры отсылают к ещё одному словообразовательному принципу: использование немецких словообразовательных составляющих (первый пример) или заимствований (второй пример).

Таким образом, с помощью контамиантов можно интегративно рассмотреть такие разделы дисциплины «Прикладная лексикология», как неологизмы, заимствования, словообразование, функции слова, социальная дифференциация словаря в немецком языке, при этом развивать и исследовательские навыки обучающихся.

Библиографический список

1. Завалишина Л.В., Нефёдова Л.А. Креативные неологизмы как результат гибридного словообразования в немецкой

и русской разговорной речи // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2022. Том 15. Выпуск 7. С. 2369-2374.

2. Косова О.А. Новейшие контамианты современного немецкого языка на пересечении языков и культур // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2020. Том 13. Выпуск 1. С. 201-206.

3. Шалина Л.В. Использование телескопических номинаций в современном русском и немецком массово-информационном дискурсе // Современные тенденции в преподавании и изучении русского языка как иностранного. Москва. 2022. С.371-375.

Вишневецкая Наталья Владимировна
кандидат педагогических наук
старший преподаватель ГАОУ ВО МГПУ, г. Москва
e-mail: vishnevetskajanjv@mgpu.ru

Идилова Ирина Сергеевна
кандидат педагогических наук, доцент
доцент ГАОУ ВО МГПУ, г. Москва
e-mail: idilovais@mgpu.ru

ПРОЕКТИРОВАНИЕ УЧЕБНЫХ ПОСОБИЙ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ КАК СОВРЕМЕННАЯ РЕАЛИЯ

В настоящее время в обществе происходит пересмотр всех компонентов многоаспектного образовательного процесса. В том числе неизбежна модернизация средств обучения, главным из которых по-прежнему представляется учебник как «один из наиболее эффективных способов оптимизации обучения студентов» [1, с. 246]. У преподавателей возникает потребность в поиске дополнительных учебных материалов, а также в создании собственных, в связи с чем может возникнуть мотивация к объединению авторских материалов в полноценное пособие (например, это актуально для преподавателей иностранного языка для специальных целей [6]).

В МГПУ создана и успешно реализуется программа магистратуры «Учебник иностранного языка в современном

лингвообразовании» (подробнее см. [2]). Вместе с тем, среди практикующих преподавателей наблюдается потребность в краткосрочных курсах повышения квалификации, особую актуальность данный вопрос приобретает в условиях языкового образования.

Для удовлетворения социального запроса в ИИЯ МГПУ созданы две краткосрочные программы повышения квалификации (56 часов – в очном и очно-заочном формате), рассчитанные на преподавателей вузов, сузов и языковых центров, учителей школ и магистрантов гуманитарных направлений. Цель программ – помочь слушателям разработать концепцию собственного учебного пособия по иностранному языку для решения узкопрофильной учебно-методической проблемы, то есть подготовить слушателей к проектированию своих учебных пособий и, возможно, учебников в дальнейшем.

Понимая сложность задачи по обучению учителей созданию учебника, мы фокусируемся на формировании у них компетенций по разработке именно учебного пособия (разработке его концепции как результата освоения программы), поскольку учебное пособие рассматривается как дополнение к учебнику и может охватывать не всю дисциплину, а ее часть [4], т.е. представляет собой менее объемное и сложное в разработке издание.

В структуре учебных программ отражены основные принципы создания учебных пособий. Первый блок «Учебное пособие – отражение современной образовательной парадигмы» посвящен важным теоретическим вопросам, а именно: как определить и сформулировать триединую цель пособия для конкретного этапа обучения и с учетом образовательных условий; как реализовать в пособии авторские находки и решения, базируясь на общепризнанных аспектах конструирования пособий и ориентируясь на формирование ключевых компетенций студента [5, с 3] и т.д.

Огромное значение при проектировании учебного пособия приобретает понимание особенностей и образовательных потребностей целевой аудитории. Особые правила проектирования пособий применимы к детской аудитории, пожилой, к студентам, школьникам, для профильного и непрофильного обучения, что соответствует современной тенденции

индивидуализации образования и, безусловно, находит отражение в описываемой программе (в блоке «Основы разработки учебных пособий для разных возрастных групп обучающихся»).

Приступая к созданию собственного продукта, необходимо иметь четкое представление о существующих учебных пособиях, уметь их анализировать и находить лакуны. В блоке «Архитектоника российских и зарубежных учебников по иностранному языку» Слушатели курса знакомятся, во-первых, с разнообразием российских учебников, во-вторых, с многочисленными зарубежными учебниками и способами их адаптации к условиям и требованиям отечественной системы образования. Понимание критериев экспертной оценки учебников поможет авторам учебных пособий избежать ошибок и расставить акценты при проектировании (структурировании и определении содержания) учебного пособия.

Информационные технологии прочно вошли в систему образования, в том числе в сферу концептуального моделирования средств обучения, что находит выражение в создании электронных учебных пособий, смарт-учебников и интерактивных дополнений к ним, а также электронных приложений к используемым в школах УМК Слушатели обеих программ ДО овладеют умением проводить комплексный анализ существующих электронных учебников, применять полученные результаты в создании собственных электронных продуктов, которые будут интерактивно взаимодействовать с другими компонентами УМК и оказывать помощь преподавателю в выстраивании образовательной траектории [3, с. 98]. Данные вопросы рассматриваются обучающимися в разделе «Проектирование современного электронного учебного пособия по английскому языку».

Всестороннее исследование проблемы современного учебника подводит слушателей к изучению раздела «Технология разработки современных УМК по иностранному языку». Этот раздел отражает алгоритм действий преподавателя от задумки учебного пособия до его поэтапной реализации. Проверка полученных знаний осуществляется в рамках итоговой аттестации по завершении курса, проходящей в форме защиты концепции собственного учебного пособия, которую обучающиеся вырабатывают в процессе обучения. Эффективность и привлекательность

программы усиливается за счёт того, что слушатели программы имеют возможность узнать о начале создания учебного пособия из первых уст, поскольку смогут взаимодействовать с авторами учебников, в течение долгих лет входящих в Федеральный перечень («Starlight», «Spotlight», «Rainbow English», «English», «Dialogue with English» и др.).

Таким образом, данные программы практико-ориентированы, имеют практический осязаемый результат, к концу периода освоения программы слушатели создают концепцию учебного пособия, решающего конкретную методическую проблему. В дальнейшем разработанная ими концепция может служить основой для создания и публикации реального продукта.

Библиографический список

1. *Tareva, E.G. Intercultural content of a foreign language textbooks: Concept, texts, practices / E.G. Tareva, A.V. Schepilova, B.V. Tarev // XLinguae. 2017. №3(10). P. 246-255*
2. *Баранова, К.М. Новая программа магистратуры «Учебник в современном лингвообразовании»: ответ на вызовы XXI века / К.М. Баранова, И.С. Идилова // Иностранные языки в школе. 2022. №8. С. 78-82.*
3. *Герасимова, С.А. Архитекторика индивидуально ориентированного учебника иностранного языка / С.А. Герасимова // Вестник МГПУ. Серия: Филология. Теория языка. Языковое образование. 2016. №4(24). С. 95-103.*
4. *Письмо Минобразования РФ от 23 сентября 2002 г. №27-55-570/12 «В связи с запросами по поводу определения терминов «учебник» и «учебное пособие», данных в ГОСТ 7.60-90 «Издания, основные виды. Термины и определения».*
5. *Тарева, Е.Г. Современный учебник иностранного языка: вопросы концептуального и технологического моделирования / Е.Г. Тарева, И.П. Твердохлебова // Иностранные языки в школе. 2021. №7. С. 2-4.*
6. *Черкашина, Е.И. Современные тенденции профессиональной подготовки преподавателей иностранного языка / Е.И. Черкашина // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2012. №5(120). С.58-64.*

Воскресенская Мария Сергеевна
кандидат педагогических наук
доцент ГАОУ ВО МГПУ, г. Москва
e-mail: voskresenskaya_m@mail.ru

УЧЕБНИК ПО ИНОЯЗЫЧНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОММУНИКАЦИИ ДЛЯ ПЕДАГОГОВ: ВЫЗОВЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ

В докладе описывается авторская концепция учебника по иноязычной профессиональной коммуникации для педагога как основного средства формирования профессиональных навыков и умений в отсутствии естественной языковой среды. До настоящего времени кафедры иностранного языка педагогических университетов использовали либо зарубежные методики, предназначенные для широкой целевой аудитории и не предполагающие опору на язык-посредник, либо учебники, разработанные отечественными авторами и ориентированные в основном на формирование языковых, лингвокультурологических и социокультурных компетенций. Тем не менее, учитывая сильную тенденцию к прагматизации подготовки преподавателей иностранного языка (далее – ИЯ) в России, стало крайне важно восполнить этот пробел, связанный с отсутствием специальных учебников и пособий для педагогов ИЯ.

В этой связи представляется необходимым описать теоретические основы учебника по языку специальности, относящиеся к дискурологии. Таким образом, важным источником содержания учебного издания становится дискурс той профессиональной области, в которой студент-будущий преподаватель будет реализовывать свои профессиональные умения. В нашей работе был сделан фокус на такую сферу деятельности педагога как культурно-просветительская исходя из перечня видов деятельности, характерных для выпускника педагогического вуза согласно ФГОС [3]. Для описания дискурса использовались стандартные параметры, определенные В.И. Карасиком, а именно: участники, цели, ценности, хронотоп, стратегии и основные жанры [2].

Для определения умений педагога в рамках культурно-просветительской деятельности мы обратились к

Профессиограмме учителя ИЯ [1]. В контексте настоящего исследования интерес представляла отдельная группа умений будущих учителей ИЯ, которые будут востребованы при реализации такой культурно-просветительской деятельности, как создание иноязычного аудиогида по выставке для школьников. Так, в категории общих профессионально-коммуникативных умений нами было выделено владение монологической и диалогической речью в рамках культурно-эстетической тематики, которое предполагает как умение конструировать тексты разного типа (повествование, описание, рассуждение), так и использование приемов речевой выразительности.

В категории профессионально-методических умений значимыми будут конструктивно-технологические умения, связанные с подбором иноязычного материала и его адаптацией под целевую аудиторию определенного типа, а также информационно-технологические методические умения, связанные с использование информационно-коммуникационных технологий для создания конечного продукта - аудиогида по выставке.

Логика развертывания содержания обучения в проектируемом учебнике детерминирована проблемным подходом, предполагающим решение профессиональной задачи как основной цели освоения модуля. Для решения профессиональной задачи (создание аудиогида по художественной выставке на ИЯ) был создан мультимодальный текстовый банк, включающий, аудио-, видео- и текстовые материалы, служащие источником для создания авторского просветительского продукта. Текстовый банк дополнен дискурсивно-ориентированными упражнениями, направленными на освоение композиционных особенностей жанра аудиогид и основных дискурсивных стратегий (персуазивной, суггестивной и когнитивной), реализуемых в этом жанре.

Библиографический список

1. *Бердичевский А.Л. Профессиограмма современного учителя иностранного языка / А.Л. Бердический, Е.Г. Тарева, Н.В. Языкова. Москва: Флинта, 2021. 48 с. – ISBN 978-5-382-01331-2.*
2. *Карасик В.И. О типах дискурса // Языковая личность: институциональный и персональный дискурс: Сб. науч. тр. Волгоград: Перемена, 2000. С.5-20.*

3. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 44.03.01 – Педагогическое образование. URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-44-03-01-pedagogicheskoe-obrazovanie-121/?ysclid=lc7zypkmbq268617980> (Дата обращения: 01.06.2023).

Павлова Анастасия Сергеевна
кандидат педагогических наук
доцент ГАОУ ВО МГПУ, г. Москва
e-mail: BudnikAS@mgpu.ru

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ НАЧАЛЬНОГО ИНОЯЗЫЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ОТ СТУДЕНТА К УЧИТЕЛЮ

Методическая компетенция учителя иностранного языка (ИЯ) предполагает умение осуществлять целостный комплекс действий в содержании преподавательской деятельности, использовать современные средства и технологии обучения иностранному языку, проектировать и структурировать учебный процесс [1]. Ученые отмечают, что «в контексте современной концепции обучения иностранным языкам необходимо говорить о личностно ориентированных образовательных технологиях, призванных создавать условия для личностного развития учащегося как цели, результата и абсолютной ценности языкового образования» [2, с.246].

В связи с этим в рамках профессиональной подготовки студентов – будущих учителей ИЯ введен курс «Современные педагогические технологии иноязычного образования». Данный учебный курс включает лекционные часы и практические занятия. При этом используются разные формы самостоятельной работы студентов. Важным элементом курса является саморефлексия, которая предполагает заполнение портфолио и опроса, состоящего из 7 вопросов закрытого и открытого типа.

По результатам опроса 73 студентов 4 курса Института педагогики и психологии образования ГАОУ ВО МГПУ было выявлено, что наибольший интерес во время лекционных занятий у студентов вызвали темы «Арт-технологии в обучении ИЯ»

(90,5 %) и «Интерактивные технологии в обучении ИЯ» (68,9 %). Среди практических заданий был выбран проект по использованию арт-технологий для сказок на английском языке (59,5 %). Такой интерес студентов к арт-технологиям объясняется прежде всего спецификой направления «Начальное образование, иностранный язык». Данные технологии также являются одним из наиболее эффективных средств формирования педагогической культуры учителя и способствуют креативному переосмыслению профессиональной педагогической деятельности [3].

При этом студенты испытывают некоторые сложности при использовании технологий инклюзивного образования, аргументируя это недостаточным профессиональным опытом. Тем не менее, данные технологии также несут определенную значимость в рамках иноязычного образования и требуют отдельного внимания, ведь «учитель ИЯ должен обладать определенными навыками, развивающими учебную автономность детей с особыми образовательными потребностями на основе разнообразных средств обучения, в том числе онлайн ресурсов» [4, с.150].

В рамках курса «Современные педагогические технологии иноязычного образования» студентами были разработаны разнообразные материалы (проектные задания, игры, сказки и др.) как в группах, так и индивидуально. Для демонстрации полученных знаний и навыков студентам было предложено разработать план-конспект урока английского языка в начальной школе с использованием изученных образовательных технологий. Все это легко в основу общей электронной базы данных, которая может впоследствии использоваться студентами на практике.

Таким образом, необходимо подчеркнуть значимость изучения разнообразных педагогических технологий обучения будущими и действующими учителями ИЯ. Перспективным представляется создание видеоуроков и пошаговых рекомендаций по использованию наиболее сложных приемов работы на разных этапах обучения в общеобразовательной школе.

Библиографический список

1. *Бердичевский А.Л. Профессиограмма современного учителя иностранного языка / А.Л. Бердичевский, Е.Г. Тарева, Н.В. Языкова. – Москва: Флинта, 2021. – 48 с.*

2. Гальскова Н.Д. Основы методики обучения иностранным языкам: учеб. пособие / Н.Д. Гальскова, А.П. Василевич, Н.Ф. Коряковцева, Н.В. Акимова. – Москва: КНОРУС, 2018. – 193 с.

3. Светоносова Л.Г. Арт-технологии как средство формирования педагогической культуры будущего учителя / Л.Г. Светоносова // Мир науки. – 2016. – № 3. – С. 43.

4. *Teaching Foreign Languages Inclusively: Standards for Teacher Competence*/T.S. Makarova, E.E. Matveeva, M.A. Molchanova [et al.] // *Integration of Education*. – 2021. – Vol. 25. – No 1(102). – P. 144-158 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=44869236> (дата обращения 10.06.2023).

Спичко Наталья Александровна
кандидат педагогических наук, доцент
доцент ГАОУ ВО МГПУ, г.Москва
e-mail: SpichkoNA@mgpu.ru

ШКОЛЬНЫЙ УЧЕБНИК ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В ЗАКОНОДАТЕЛЬНЫХ ДОКУМЕНТАХ

К учебнику иностранного языка, как ключевому элементу учебно-методического комплекта, предъявляются определенные требования, закрепленные в Российском законодательстве. В данном случае рассматривается учебник иностранного языка как учебник по конкретной учебной дисциплине общеобразовательной школы, так как иностранный язык как учебная дисциплина имеет свою специфику [4], также отраженную в нормативных документах.

В настоящее время нормативные документы регламентируют следующие пункты, относящиеся к школьному учебнику иностранного языка:

- само понятие/определение (что конкретно может называться учебником);
- содержание;
- структуру;
- возможность использоваться в образовательных организациях.

Понятие учебника рассмотрено в ГОСТ Р 7.0.83-2013 (последнее издание на выход тезисов), который дает систему стандартов по информации, библиотечному и издательскому делу. Понятие «учебник» противопоставляется понятию «учебное пособие», при этом разница в определениях состоит в том, что учебник отражает содержание учебной дисциплины полностью, а учебное пособие касается только части содержания [например, 3]. В этом документе рассматривается и понятие электронного учебника.

Содержание учебника регламентируется такими нормативными документами как Федеральный государственный образовательный стандарт и Примерные программы (на основе которых создаются авторские рабочие программы [1]). В настоящее время действуют: Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (НОО) (подписан 31 мая 2021 года), Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования (ООО) (подписан 31 мая 2021 года), Федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования (СОО) (подписан 12 августа 2022 года), Примерная программа НОО (подписана 15 сентября 2022 года), Примерная программа ООО (подписана 15 сентября 2022 года) и Примерная программа СОО (подписана 28 июня 2016 года) [2].

Структура учебника регулируется Санитарными правилами и нормативами (СанПиН 2.4.7.1166-02), утвержденными Главным государственным санитарным врачом РФ 7 октября 2002 года. Данный документ регламентирует, в частности, вес учебного издания для каждой школьной ступени, количество используемых цветов, качество иллюстраций, размер шрифтов и многое другое.

Возможность использовать учебник иностранного языка в образовательном процессе прописана в Федеральном перечне учебников, который существует с 1992 года. Наличие учебника в данном перечне означает его официальное утверждение как самостоятельной учебной книги или части учебно-методического комплекта.

Библиографический список

1. Герасимова, С.А. Архитектоника индивидуально ориентированного учебника иностранного языка / С.А. Герасимова // Вестник МГПУ. Серия: Филология. Теория языка. Языковое образование. 2016. № 4(24). С. 95-103.
2. Тарева Е.Г., Языкова Н.В. Факторы модернизации школьного образования в предметной области «Иностранные языки»//Иностранные языки в школе. 2018. №4. С. 2-8.
3. Читаем рассказы Агаты Кристи: Учебное пособие по английскому языку для обучающихся старшего поколения / О.В. Афанасьева, К.М. Баранова, Н.В. Вишневецкая [и др.]. М., ФЛИНТА. 2021. 212 с.
4. Tareva, E.G. Intercultural content of a foreign language textbooks: Concept, texts, practices / E.G. Tareva, A.V. Schepilova, B.V. Tarev // XLinguae. 2017. Vol. 10, No. 3. P. 246-255.

**Секция
ПРАВО, ПРАВОВАЯ КУЛЬТУРА
И КОРПОРАТИВНАЯ БЕЗОПАСНОСТЬ**

Кошелева Анна Александровна
старший методист ГАОУ ВО МГПУ, г. Москва
e-mail: KoshelevaAA@mgpu.ru

Малков Виктор Александрович
методист ГАОУ ВО МГПУ, г. Москва
e-mail: MalkovVA@mgpu.ru

Богачёв Максим Игоревич
кандидат социологических наук
эксперт ГАОУ ВО МГПУ, г. Москва
e-mail: BogachjovMI@mgpu.ru

**СЛОЖНЫЕ ВОПРОСЫ ШКОЛЬНОГО КУРСА
ОБЩЕСТВОЗНАНИЯ (НА ПРИМЕРЕ ТЕМЫ
«ЮРИДИЧЕСКАЯ ОТВЕТСТВЕННОСТЬ»)**

В ходе проведенного исследования осуществлялась работа над проблемой т.н. «сложных вопросов» школьного курса обществознания. Обычно в ходе освоения подобных «сложных» тем многие учащиеся испытывают затруднения в понимании изучаемого материала, а также в применении полученных знаний на практике. Круг «сложных вопросов» по предмету «Обществознание» был установлен с опорой на данные ФИПИ о типичных ошибках участников ЕГЭ по обществознанию 2019-2022 гг. [1, 145], результаты обсуждения с участниками методического клуба учителей обществознания в 2020-2021 гг. В процессе работы предметных методических групп ИСМиТО МГПУ по «сложным вопросам» в 2021 г. были выделены четыре группы учебных затруднений: «структурные», «смысловые», «навыковые» и «социо-культурные».

Для проведения исследования была выбрана тема «Юридическая ответственность» в силу ее значимости для достижения личностных результатов ФГОС СОО и предметных

результатов по обществознанию. В задачи исследовательской группы входило выяснить, какие типы учебных затруднений проявляются при изучении старшеклассниками данной темы, определить причины возникновения данных затруднений, а также выявить познавательные стратегии [3, 84], на которые опираются старшеклассники при решении задач по данной теме. На первом этапе исследования были выдвинуты следующие гипотезы. Первая заключалась в том, что представления обучающихся о понятиях темы «Юридическая ответственность» выводятся ими из уже знакомых им понятий других тем, а также конструируются с помощью конкретных примеров. Вторая гипотеза состояла в том, что для преодоления трудностей, вызванных дефицитом знаний, старшеклассники применяют уже знакомые им познавательные стратегии, несмотря на их несоответствие учебным задачам.

Для получения данных, необходимых для проверки рабочих гипотез, исследователи использовали как количественные, так и качественные методы. В марте — апреле 2023 г. проводилось онлайн-анкетирование среди старшеклассников Москвы (412 участников), а в апреле — мае 2023 г. аналогичное анкетирование было проведено среди учеников старшей школы еще 12 регионов России (265 участников). В ходе доклада были рассмотрены ответы респондентов на вопросы первого раздела анкеты, направленные на выявление типичных ошибок при решении заданий по данной теме. Для уточнения полученных данных в мае 2023 г. было проведено 10 полуструктурированных интервью с элементами проективных методик, в ходе которых ученики демонстрировали ход решения заданий, комментируя свои шаги и объясняя выводы интервьюеру.

Полученные данные позволили выявить типичные ошибки старшеклассников. Обучающимся 10–11 классов сложно выбрать из предложенного перечня корректное определение понятия «юридическая ответственность», содержащее определенные видовые признаки, а также связь с родовым понятием (см. рис. 1).

Трудности возникают и при определении существенных видовых признаков понятия «юридическая ответственность» (см. рис. 2), с помощью которых в ходе интервью предлагалось

самостоятельно сконструировать его определение. Только 12,5 % респондентов верно указали все три существенных признака. Характерная трудность с подбором родового понятия проявилась у участников интервью, которые долго не могли продолжить предложение «Юридическая ответственность – это...» и в итоге допускали ошибки в определении.

Выберите наиболее точное определение юридической ответственности



Рисунок 1

Выберите в списке ТРИ наиболее существенные черты юридической ответственности

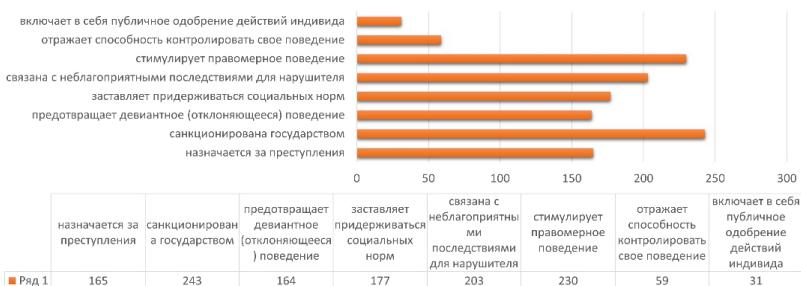


Рисунок 2

Ошибки возникали при расстановке понятий, связанных с юридической ответственностью, от «узкого» к «широкому» (см. рис. 3), определении вида юридической ответственности, а также самого факта ее наступления для конкретного субъекта в описанной ситуации.

**Расставьте понятия в порядке увеличения их объема
(от самого «узкого» понятия к самому «широкому»)**



Рисунок 3

В ходе исследования выяснилось, что старшеклассники предпочитают формулировать определения понятий по данной теме путем описания конкретных ситуаций из жизни, а не с помощью родовидового способа. Это происходит из-за того, что они очень смутно представляют границы понятий, связанных с юридической ответственностью, а потому и прибегают к давно знакомому им с основной школы методу описания. При анализе кейс-ситуаций в рамках интервью были выявлены три познавательные стратегии обучающихся, из которых только одна приводит к безошибочному решению задания. Первая «ошибочная» стратегия была связана с тем, что, пытаясь перевести задачу на понятный для себя, бытовой язык, обучающиеся подменяли задачный контекст собственным. Вторая «ошибочная» стратегия была связана с маркированным чтением условий кейса, при котором старшеклассники сосредотачивались лишь на понятной им части контекста, игнорировали остальной и пренебрегали обобщением.

Таким образом, исследователям удалось прийти к следующим выводам. При изучении темы «Юридическая ответственность» у обучающихся доминируют структурные затруднения, что связано с тем, что они не могут мысленно «выстроить» структуру родовидовых связей данной темы. Также выявились

проблемы с анализом конкретных жизненных проявлений юридической ответственности: у старшеклассников не получается целиком «ухватить» контекст ситуаций и соотнести его со своими обществоведческими знаниями. Для преодоления этих затруднений ученики 10–11 классов прибегают к уже знакомым им познавательным стратегиям (описанию, приведению примеров, маркированному чтению и др.), однако эти стратегии приводят к совершению ошибок при выполнении заданий по данной теме, потому что лишь частично позволяют решить предлагаемые обучающимся познавательные и практические задачи.

Библиографический список

1. *Лискова Т.Е.* Методические рекомендации для учителей, подготовленные на основе анализа типичных ошибок участников ЕГЭ 2022 года по обществознанию / Т.Е. Лискова // Педагогические измерения. – 2022. – №3. – С. 142–165.
2. *Плигин А.А.* Познавательные стратегии школьников: от индивидуализации к личностноориентированному образованию / А.А. Плигин – М.: Твои книги, 2012. – 416 с.

Самусенко Дмитрий Николаевич
кандидат географических наук
доцент ГАОУ ВО МГПУ, г. Москва;
научный сотрудник ФГБУН Институт географии РАН, г. Москва
e-mail: samusenkodn@mgpu.ru

ГЕОГРАФИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ СОВЕРШЕНИЯ УМЫШЛЕННЫХ УБИЙСТВ В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ

Ввиду относительной однозначности и сложности скрытия такого вида преступлений, как убийства, данные по ним служат хорошим индикатором для пространственно-временных сопоставлений. Статистика убийств считается относительно надёжной и точной [3, 9]. Убийства относятся к межличностному насилию. Криминальная составляющая общественной жизни в известной степени характеризуется динамичностью и пространственной специфичностью, что вызывает необходимость

постоянного мониторинга и осмысления рассматриваемого явления [1, 2].

В результате анализа временных рядов данных по регионам и странам мира были выявлены различия в динамике и уровне умышленных убийств по странам и регионам мира. В рамках глобального тренда, охватывающего период 2000-2020 гг. общее число умышленных убийств, определяемое в количестве жертв, в абсолютных величинах выросло незначительно: с 421,1 млн чел. до 436,9 млн чел. При этом число жертв мужского пола остаётся примерно в 4,25-4,5 раза выше, чем женского. Указанные данные, скорректированные на 100 тыс. чел. населения свидетельствуют о том, что в рамках рассматриваемого тренда наблюдается снижение общего числа умышленных убийств [10]. Можно выделить несколько факторов, объясняющих данный тренд. Во-первых, общее старение населения: лица до 29 лет чаще совершают преступления, чем лица более старшего возраста [8]. Во-вторых, общий рост благосостояния в мире: повышение уровня жизни в целом снижает уровень преступности [4]. В-третьих, совокупность технологических факторов, которые приводят к усовершенствованию и распространению систем безопасности, позволяющих предотвратить или снизить эффективность противоправных действий [7]. При этом роль указанных факторов на разных территориальных уровнях может проявляться также по-разному.

Установлено, что из всех регионов мира наиболее проблемным в этом отношении является Африка (за 20 лет число умышленных убийств выросло на 49%), в то же время в Европе достигнуты значительные успехи (за 20 лет число умышленных убийств снизилось на 66%). Проанализирована региональная специфика совершения умышленных убийств. В частности, в Африканском регионе она объясняется большим количеством конфликтов и общей слабостью правоохранительных систем, неспособных обеспечить безопасность граждан в соответствующих странах (на этом фоне в позитивную сторону выделяется ЮАР). В Центральной Америке также долгое время сохраняется относительно высокий уровень насилия. В некоторых странах региона умышленные убийства напрямую связаны с противоборством конкурирующих групп наркобизнеса, вызванным

изменением объемов незаконного оборота и смещением маршрутов наркотрафика на север (Колумбия, Боливия, Перу). Другие страны гораздо меньше затронуты незаконным оборотом наркотических веществ, но страдают от столкновений уличных банд, враждующих друг с другом и с государством (в частности, Гватемала, Гондурас, Сальвадор) [5]. В Европе снижение числа убийств во многом объясняется ростом экономических показателей в начале 2000-х гг. в Восточной Европе (до этого момента данный субрегион в значительной степени определял высокие показатели преступности). Аналогичный эффект нормализации обстановки, хотя и с некоторым отставанием наблюдается в Азии (с учётом роли Центральной Азии) [1, 9].

Важно также отметить, что в современном мире убийства, являясь экзогенным фактором смертности населения, формируют не более 1% её валового показателя. Так, например, в большинстве стран Западной Европы менее 0,1% смертей были результатом убийств. На большей части территории Восточной Европы, Северной Африки, Азии и Океании она составляла менее 0,5%. При этом, в России доля убийств в общем количестве причин смерти составляет 1,25%. В США она составляет 0,6%. Тем не менее, в ряде стран эта доля намного выше. Особенно высокие показатели в некоторых странах Латинской Америки. Более 7% смертей в Сальвадоре являются результатом убийств; более 6% в Гватемале; и 5% в Венесуэле [6].

Страны мира весьма дифференцированы по показателю совершаемых умышленных убийств. В отличие от доли убийств в общем количестве смертей, на показатели количества убийств (абсолютные и относительные) не влияет то, как меняются другие причины или факторы риска смерти [2, 3].

Наиболее высокие значения данного показателя характерны для Латинской Америки, в частности, таких стран как Сальвадор, Венесуэла, Гондурас, Гватемала и Мексика. Удельные значения количества убийств здесь часто превышают 30 смертей на 100 тыс. чел. – в Сальвадоре этот показатель превышает 45 на 100 тыс. чел. В России данный показатель составляет 15,2 смерти на 100 тыс. чел., что является самым высоким значением для стран Восточной Европы [6].

В то же время в Западной Европе (Норвегии, Исландии, Дании, Великобритании и т.д.), Японии, ряде стран Ближнего Востока (Тунис, Египет, Оман, ОАЭ, Катар), Китае и Индонезии удельное значение количества убийств составляло 1 на 100 тыс. человек. Иными словами, очевидно, что убийства являются проблемой, которая очень специфична для каждой страны. Во многих странах мира уровень убийств очень низок. Но для некоторых стран убийства фактически стали имманентным явлением [6, 10].

Библиографический список

1. *Бадов А.Д.* Геокриминогенное положение как фактор преступности // Изв. РАН. Сер. географическая. 2009. № 2. С. 48-51.
2. *Демидова Е.Е.* Девиантное страноведение: постановка проблемы, примеры исследований // Геополитика и экогеодинамика регионов. 2018. Т. 4, № 4. С. 25-33.
3. *Ожегова Л.А., Сикач К.Ю.* Статистический метод в исследовании преступности как общественного явления на региональном уровне // Ученые записки Крымского федерального университета имени В.И. Вернадского. География. Геология. 2017. №2. С.46-52.
4. *Farrell, Graham & Tilley, Nick & Tseloni, Andromachi.* (2014). Why the Crime Drop? Crime and Justice. 43. pp. 421-490.
5. *Laura Jaitman*, ed., The Costs of Crime and Violence: New Evidence and Insights in Latin America and the Caribbean (Washington, D.C., Inter-American Development Bank, 2017).
6. *Max Roser and Hannah Ritchie* (2013) “Homicides”. URL: <https://ourworldindata.org/homicides>.
7. *Michael Tonry*, Why Crime Rates Are Falling Throughout the Western World, 43. Crime & Justice 1 (2014).
8. *Rennó Santos M, Testa A, Porter L.C., Lynch J.P.* The contribution of age structure to the international homicide decline. PLoS One. 2019 Oct 9;14(10): e0222996.
9. *World* crime trends and emerging issues and responses in the field of crime prevention and criminal justice (2017).
10. *UNODC* Intentional homicide statistics <https://dataunodc.un.org/dp-intentional-homicide-victims>.

Таренкова Ольга Александровна
кандидат юридических наук, доцент
заведующая кафедрой ГАОУ ВО МГПУ, г. Самара
e-mail: tarenkova@list.ru

РЕФОРМА КОРПОРАТИВНОГО ЗАКОНОДАТЕЛЬСТВА: НОВЫЕ ПРАВИЛА И ПРОЦЕДУРЫ

В текущем году регламентирование корпоративных правоотношений дополнено отдельными положениями, часть из которых имеет временный характер, а иные будут функционировать бессрочно. Главные новации были введены (продлены) Федеральными законами от 16 апреля 2022 г. № 114-ФЗ «О внесении изменений в Федеральный закон «Об акционерных обществах» и отдельные законодательные акты Российской Федерации» [1] (далее – Закон № 114-ФЗ) и от 19 декабря 2022 г. № 519-ФЗ «О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации и приостановлении действия отдельных положений законодательных актов Российской Федерации» [2] (далее – Закон № 519-ФЗ). Данные Законы ввели новые антикризисные меры и продлили на 2023 год действие существующих, призванных облегчить внутреннюю деятельность хозяйственных обществ (речь идет об обществах с ограниченной ответственностью и акционерных обществах, как публичных, так и непубличных). Причем все послабления в проведении отдельных корпоративных процедур предприняты в качестве антикризисных мер 2022-2023 годов для стабилизации экономики и поддержки бизнеса.

В связи со сказанным рассмотрим наиболее значимые новеллы в сфере корпоративных правоотношений в аспекте адаптации политики государства к санкционному давлению. Все нововведения заявлены с 1 января 2023 года.

1. Законом № 519-ФЗ продлили особенности регулирования ценных бумаг.

До 31 декабря 2023 года:

– продлили возможность регистрации выпуска облигаций, в отношении которых до 14 июля 2022 года зарегистрирован

проспект облигаций, и их размещения без регистрации нового проспекта облигаций;

– установили специальные правила для российских компаний, у которых имеются обязательства, сопряженные с иностранными облигациями, по эмиссии облигаций. Изложенное имеет отношение к облигациям, которые при размещении оплачиваются иностранными облигациями либо деньгами, привлеченными для покупки иностранных облигаций;

– приостановили действие положения об обновлении проспекта облигаций: в части, относящейся к требованиям о регистрации проспекта облигаций, если они размещаются в рамках программы облигаций и с даты регистрации проспекта облигаций, зарегистрированного в отношении программы облигаций, истек один год, и о размещении облигаций не более чем в течение одного года с даты регистрации проспекта облигаций.

2. Законом № 114-ФЗ изменили нормы о годовой бухгалтерской (финансовой) отчетности ООО. Вместо утверждения годовых бухгалтерских балансов к компетенции общего собрания отнесли утверждение годовой бухгалтерской (финансовой) отчетности. Причем в полномочиях ревизионной комиссии (ревизора) общества предусмотрели сходное изменение: вместо годовых бухгалтерских балансов в обязательном порядке должна быть проверена годовая бухгалтерская финансовая отчетность.

3. В силу Закона № 114-ФЗ при подготовке общего собрания участники ООО не всегда могут ознакомиться с аудиторским заключением. Так, заключение по итогам проверки годовой бухгалтерской (финансовой) отчетности предоставят участникам исключительно в той ситуации, если аудит отчетности обязателен либо был назначен общим собранием.

4. Законом № 519-ФЗ модифицировали положение о повышенном пороге владения голосующими акциями для приобретения некоторых сведений и документов. В частности, до 31 декабря 2023 года (включительно) продлили действие повышенного порога владения акциями (5% вместо 1%) при приобретении:

– информации о сделке с заинтересованностью, если ее совершали без согласия;

- протоколов заседаний совета директоров;
- документов непубличного АО.

Действие аналогичного порога владения голосующими акциями продлили для подачи иска, к примеру, чтобы суд признал несогласованную крупную сделку недействительной.

Установили также, что до конца 2023 года (включительно) повышенный порог функционирует при получении списка акционеров, которые имеют право на участие в общем собрании.

5. Законом № 114-ФЗ упрощена возможность созыва внеочередного общего собрания участников ООО. По общему правилу созвать собрание могут участники, обладающие 1/10 или большим количеством голосов. Меньший лимит разрешено предусмотреть в уставе.

6. На основании Закона № 519-ФЗ избрать совет директоров АО можно на больший срок. В текущем году можно сформировать совет директоров на срок до третьего годового общего собрания с момента избрания.

7. В соответствии с Законом № 114-ФЗ реформирована система обязательного аудита АО. Так, непубличные АО проводят обязательный аудит годовой бухгалтерской (финансовой) отчетности в ситуациях, предусмотренных Законом, с привлечением аудиторской организации. В остальных случаях непубличные АО вправе провести аудит добровольно и привлечь для этого как аудиторскую организацию, так и индивидуального аудитора. Публичное же АО обязано привлекать для аудита исключительно аудиторские организации. Кроме того, ежегодный аудит в непубличных АО, в которых проведение указанного аудита обязательно согласно закону, тоже должны проводить только аудиторские организации. Закрепили также обязательный аудит для АО, акции которых принадлежат публично-правовым образованиям.

8. Законом № 519-ФЗ продлили послабления по проведению ряда корпоративных процедур.

До конца 2023 года разрешили:

- проводить общее собрание АО или ООО по любым вопросам заочно;

– производить сделки с акциями, долями, имуществом, правами в отношении коммерческой организации без предварительного согласия ФАС, но при этом с последующим ее уведомлением в течение 30 дней после сделки. Причем суммарная стоимость активов такой организации и ее группы не должна превышать 2 млрд руб.;

– продолжить работу совету директоров (наблюдательного совета) АО до обновления своего состава, даже если после выхода части членов их число стало меньше требуемого законом, уставом общества либо решением общего собрания. При этом число оставшихся членов не должно быть менее 3 человек.

Если же по итогам 2022 и 2023 годов стоимость чистых активов АО или ООО окажется ниже уставного капитала, снижать его до уровня не более стоимости активов либо ликвидировать компанию нет необходимости.

Таким образом, начиная с 2022 года, в развитии корпоративного законодательства наблюдается устойчивая тенденция к оптимизации правовых норм, регламентирующих деятельность хозяйственных обществ. Бессспорно, динамично трансформирующееся законодательство требует от эмитентов внимательного отношения к себе и постоянного мониторинга как принятых, так и планируемых к принятию законодательных изменений. В целом же, политическая и экономическая обстановка, характеризующая 2022-2023 годы, образует дополнительные основания для изменения правовых норм, что предполагает принятие обширного пакета законопроектов, как в этом году, так и скорей всего, в следующем году. В связи со сказанным особую значимость приобретает вопрос широкого обобщения, анализа, мониторинга и структурирования законодательных норм в данной сфере.

Библиографический список

1. О внесении изменений в Федеральный закон «Об акционерных обществах» и отдельные законодательные акты Российской Федерации: федеральный закон Рос. Федерации от 16 апреля 2022 г. № 114-ФЗ: принят Гос. Думой Федер. Собр.

Рос. Федерации 6 апреля 2022 г.: одобр. Советом Федерации Федер. Собр. Рос. Федерации 13 апреля 2022 г.: в ред. Федерального закона Рос. Федерации от 7 октября 2022 г. № 381-ФЗ // СЗ РФ. 2022. № 16. Ст. 2616; 2022. № 41. Ст. 6943.

2. О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации и приостановлении действия отдельных положений законодательных актов Российской Федерации: федеральный закон Рос. Федерации от 19 декабря 2022 г. № 519-ФЗ: принят Гос. Думой Федер. Собр. Рос. Федерации 13 декабря 2022 г.: одобр. Советом Федерации Федер. Собр. Рос. Федерации 14 декабря 2022 г. // СЗ РФ. 2022. № 52. Ст. 9349.

Секция
ОБУЧЕНИЕ ВОСТОЧНЫМ ЯЗЫКАМ В КОНТЕКСТЕ
ПОТРЕБНОСТЕЙ СОВРЕМЕННОГО ОБЩЕСТВА

Банкова Людмила Львовна
кандидат филологических наук, доцент
доцент ГАОУ ВО МГПУ, г. Москва
e-mail: BankovaLL@yandex.ru

**ОБ ИССЛЕДОВАНИИ
ЧИСЛОВОЙ КВАНТИТАТИВНОСТИ
В КИТАЙСКОМ ЯЗЫКЕ**

Настоящая работа представляет собой полномасштабное исследование выражения числовой квантитативности в китайском языке. Это глобальное исследование числительных и связанных с ними вопросов в китайском языке и культуре, которое ранее не проводилось ни в самом Китае, ни на Западе, ни в России. Каждый аспект, рассмотренный как в синхронии, так и в диахронии, представляет собой мини-исследование.

Работа включает в себя ряд проблем, которые впервые освещены в отечественном и западном китаеведении, в то время как в Китае эти аспекты получили разрозненное представление. Так, во-первых, впервые проведен анализ существующих в Поднебесной комплектов цифр [1]. Именно положение о том, что в китайском языке число обозначается посредством пяти комплектов цифр (обычные, формальные, арабские, римские, сучжоуские) и двух комплектов циклических знаков (Небесные стволы и Земные ветви) [1; 2], является краеугольным камнем настоящего исследования числовой квантитативности в китайском языке. Во-вторых, на основе анализа вариантов классификации числительных китайских языковедов в исследовании предложена подробнейшая авторская классификация [3; 4]. В-третьих, с привлечением методов когнитивной лингвистики дан ответ на вопрос о том, какие лексические единицы можно отнести к числительным и на сколько процентов они таковыми являются, для чего разработаны десять критериев причисления к анализируемой части речи. В-четвертых, впервые

в отечественном и западном китаеведении затронута и подробно исследована тема представленности цифр на жаргоне. В-пятых, новаторским для отечественного китаеведения является рассмотрение вопроса диффузной семантики китайских числительных.

Помимо этого, в результате исследования числовой квантитативности в китайском языке приводится оригинальное авторское видение структуры концепта ЧИСЛО, представляющее его как метаконцепт, а конкретные числа – в качестве субконцептов. Метаконцепт состоит из ядра и периферии и имеет слоистую структуру. Субконцепты конкретных чисел являются слоями концепта, число которых ограничено.

Проведенное исследование обладает не только теоретической, но и практической значимостью: тщательно проанализированы вопросы трех ипостасей китайского нуля и двух видов китайской двойки. Кроме того, дается историческая справка, объясняющая причины подобных явлений, и предлагается решение имеющихся проблем. Рассмотрены вопросы обозначения в китайском языке кратных, дробных и приблизительных чисел.

Библиографический список

1. Банкова Л.Л. Китайские комплекты цифр // Иностранные языки в высшей школе. 2017. № 2(41). С. 56–60.
2. Банкова Л.Л. Иероглифы комплектов Небесные стволы и Земные ветви в функции порядковых числительных в китайском языке // Вестник Пятигорского гос. ун-та. Пятигорск, 2019. №1. С. 91–94.
3. Банкова Л.Л. Классификация китайских количественных числительных согласно критерию точности и целостности обозначаемых ими чисел // Ученые записки Казанского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2021. Т. 163, № 4-5. С. 194–206.
4. Банкова Л.Л. Функциональная, структурная и функционально-структурная классификации количественных числительных в китайском языке // Ученые записки Казанского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2021. Т. 163, № 4-5. С. 175–193.

Дубровская Кристина Эдуардовна
кандидат филологических наук
доцент ГАОУ ВО МГПУ, г. Москва
e-mail: kocikke@mgpu.ru

ОПЫТ ПРЕПОДАВАНИЯ ГРАММАТИКИ КИТАЙСКОГО ЯЗЫКА НА КАФЕДРЕ КИТАЙСКОГО ЯЗЫКА ИИЯ МГПУ

С конца XX в. произошли парадигмальные изменения в теоретической грамматике китайского языка (КЯ). С обращением лингвистики к носителю языка [1], формированием топико-ориентированного направления в лингвистике и созданием предикатоцентрической концепции главным ориентиром синологических исследований стали типологические особенности изолирующего китайского, а не флексивных европейских языков.

В ходе исследований [7, 5, 4, 3, 6] было доказано, что КЯ представляет собой язык с выдвижением топика, и подходы к изучению и описанию грамматики европейских языков (языков с выдвижением подлежащего) не являются подходящими для анализа грамматики КЯ.

Несмотря на полученные в теоретической грамматике КЯ выводы, сейчас всё ещё наблюдается диссонанс между практикой преподавания грамматики КЯ и выводами синологии: сохраняется опора на устаревшие лингвистические взгляды относительно грамматики КЯ; наблюдается отставание практики преподавания грамматики КЯ от современных представлений о ней в теории языка; обнаруживается субъективность в описании преподавателями грамматических явлений; отсутствуют современные объективные учебники по практическому курсу КЯ.

На кафедре китайского языка ИИЯ МГПУ последовательно предпринимаются шаги для решения указанных проблем. Основатель и профессор кафедры – создатель предикационной концепции В.А. Курдюмов. В связи с чем у преподавателей кафедры есть уникальная возможность перенимать и передавать студентам ценнейшие знания об особенностях грамматического строя КЯ, полученные В.А. Курдюмовым

в ходе исследований. Большинство студентов кафедры с первого курса знает о терминах «топик» и «комментарий», а на третьем – углубляет свои знания о предикационной концепции в рамках дисциплин «Теоретическая грамматика» и «Педагогическая грамматика». С 2023 года на кафедре китайского языка ведется работа по созданию трех актуальных УМК по практическому курсу КЯ для трех направлений подготовки. Мы надеемся, что все три УМК будут ориентированы на типологические особенности КЯ и принципы предикационной концепции.

В качестве перспектив дальнейшей работы в данных направлениях представляется возможным обозначить следующие «точки роста»:

- преодоление разрыва между достижениями теоретической грамматики КЯ и практической грамматикой КЯ;
- всесторонняя, объективная подача грамматического материала преподавателями КЯ;
- определение единых подходов к преподаванию грамматики КЯ на кафедре, а также унификация учебно-методических материалов;
- создание широкого спектра современных, актуальных и объективных практикоориентированных учебных и учебно-методических работ по грамматике КЯ, направленных на формирование коммуникативной компетенции [8], с учетом того, что «любой учебник ИЯ ведет по миру изучаемого языка, призван стимулировать и осуществлять диалог культуры того, кто изучает ИЯ, и культуры страны носителей языка» [2, с.95];
- создание научной школы и дальнейшая активная популяризация предикационной концепции языка.

Библиографический список

1. Герасимова С.А. Антропоцентрический подход к языку / С.А. Герасимова // Вестник МГПУ. Серия: Филология. Теория языка. Языковое образование. 2011. № 2(8). С. 96-100.
2. Герасимова С.А. Архитектоника индивидуально ориентированного учебника иностранного языка / С.А. Герасимова // Вестник МГПУ. Серия: Филология. Теория языка. Языковое образование. 2016. № 4(24). С. 95-103.
3. Курдюмов В.А., Коцк К.Э. К вопросу о дифференциации понятий «топик - комментарий» и «тема - рема» / В.А.

Курдюмов, К.Э. Коцик // Вестник Российского нового университета. Серия: Человек в современном мире. 2020. № 1. С. 86-93.

4. Курдюмов В.А. Словообразование, словоизменение, уровни языка и китайский язык. К постановке проблемы / В.А. Курдюмов // VI Готлибовские чтения: Востоковедение и регионоведение Азиатско-Тихоокеанского региона: Материалы Международной научно-практической конференции, Иркутск, 06–08 декабря 2022 года / Отв. редактор Е.Ф. Серебренникова. Иркутск: Иркутский государственный университет, 2023. С. 322-326.

5. Ли Ч. Подлежащее и топик: новая типология языков / Ч. Ли, С. Томпсон // Новое в зарубежной лингвистике. Современные синтаксические теории в американской лингвистике. М.: Прогресс, 1982. Вып. XI. С. 193–235.

6. Маннапова С.А. Принципы предикационного членения предложения в преподавании грамматики китайского языка / С.А. Маннапова // Обучение китайскому языку и культуре: прошлое, настоящее, будущее: СБОРНИК НАУЧНЫХ СТАТЕЙ / Институт иностранных языков ГАОУ ВО г. Москвы; Московский городской педагогический университет. Москва: Общество с ограниченной ответственностью «Языки Народов Мира», 2022. С. 70-75.

7. Chao Y.R. A grammar of spoken Chinese. Berkeley & Los Angeles: University of California Press, 1968. 846 p.

8. Tareva E.G., Tarev B.V. The assessment of students' professional communicative competence: new challenges and possible solutions // XLinguae. 2018. Vol. 11. No 2. P. 758-767.

Курдюмов Владимир Анатольевич
доктор филологических наук, профессор
профессор ГАОУ ВО МГПУ, г. Москва
e-mail: kurdyumovva@mgpu.ru

ПАССИВНЫЙ ЗАЛОГ В КИТАЙСКОМ ЯЗЫКЕ: К ПРОЕКТУ УЧЕБНОГО ПОСОБИЯ

При обучении китайскому языку (КЯ) тема выражения отношений, подобных индоевропейскому пассивному (страдательному) залогу, до сих пор остаётся актуальной: хотя в учебниках обычно прописаны возможные варианты [2, с.535-537],

в сознании обучаемых чаще всего остаётся лишь конструкция с предлогом 被 /bèi/, при этом во многих случаях ошибочно употребляемая по “английскому” образцу: со связкой и атрибутивной частицей.

Безусловно, сейчас – эра “коммуникативных” или “лектических” учебников КЯ, где грамматика либо не объясняется, либо вводится в виде несистемных комментариев, поэтому мы считаем необходимым а) систематизировать материал (как проект учебного пособия для обучения на кафедре КЯ МГПУ и других вузов), б) сравнить со способами выражения страдательного залога и, шире, с не-номинативным строем предложения, – иными словами, – сравнить потенциально присутствующую эргативность (в широком смысле, см. ниже) в китайском и русском языках.

В грамматиках КЯ [1,с.130-131; 6,с.209-221] (и учебниках “грамматического” = советского периода) [2,с.535] чаще всего указывается, что наиболее простой способ отображения пассивных отношений – соположение “объекта”/пациенса и глагола с показателем совершенного вида. Это наиболее естественный вариант, поскольку КЯ относится к топиковым языкам [3], и перед нами пример типичной конструкции “топик-комментарий”: 電梯弄乾淨了 *Лифт вымыт дочиста*, 茶碗打破了 *Чашка разбита*. Однако часто проблема в том, что носитель русского языка отождествляет такой синтаксис с русскими возвратными предложениями: *что-то само себе сделало*: *Чашка разбилась* = “*разбила сама себя*”, что для китайского сознания – нонсенс, никакой “возвратности” в данном предложении нет, глагол – в обычной “активной” форме (если такое понятие применимо к КЯ, всё таки КЯ – более язык описания, нежели действия: как мы неоднократно писали; строй русского языка диктует необходимость везде и всегда имитировать действие (“банальная” метафора), чего, напротив, нет в КЯ [4]).

Там, где не избежать конструкции с предлогом, следует помнить, что в разговорной речи предлог 被 /bèi/ маркирует нечто негативное (либо в целом, либо для того, кто подвергается действию) [1,с.130-131; 5]: *腳踏車被偷走了* *Велосипед украден*. Тем не менее, в стилистически детерминированных текстах (научный, формальный стиль) возможны конструкции,

копирующие английский язык, где предлог “нейтрален”: 10名醫生被當選為國會議員 10 врачей были избраны членами парламента (в принципе, и в таких предложениях 被 /bèi/ не обязателен (что обычно для Тайваня), и его наличие придаёт речи более “канцелярский” характер). Кроме того, аналогично выражениям типа *Его ушли (с должности)*, в китайском интернете последних лет распространены иронические выражения типа 他被自殺了 *Его самоубили*, 他被失踪了 *Его исчезли*, – связанные с коррупционными скандалами и борьбой в эшелонах власти [5,с.361,372-373]. Негативный оттенок может переходить в иронический и в более “общих” ситуациях, что, тем не менее, согласно опросу респондентов, неодинаково оценивается слушающими: 王被投資了五百萬 *Ваном вложено в бизнес пять миллионов* vs. *Ван был принуждён вложить в бизнес пять миллионов* [5,с.370].

Студенту следует также помнить о существовании (разговорных) предлогов 讓/ràng/, 叫 /jiào/, 紿/gěi/, выражающих отношения пассивного залога [3,с.283-285]: 小偷讓雷子盯上了 *Воришко схвачен копами*, 花瓶叫小貓(給)碰倒摔碎了 *Ваза разбита (натолкнувшись на неё) котёнком*, 時間給你耽誤了 *Время потрачено тобой впустую* (при этом 紿 /gěi/ не распространён на Тайване), а также письменных конструкций с 由 /yóu/, 為 /wèi/, 所 /suǒ/: 準備工作, 由我負責 *Подготовительные работы мною ответственны (= Я отвечаю за...), 梅花為寒所勒 *Цветы сливы скованы холдом*. Безусловно, если морфемы 被/bèi/, 紿/gěi/, 所/suǒ/ напрямую сочетаются с глаголом, то, согласно концепции позиционной морфологии [3], речь идёт о (потенциальном) переходе предлога в полупрефикс-показатель пассива, .

Если говорить о русском языке (РЯ), то мы неизбежно столкнёмся с понятием эргативности, которая в нашем (достаточно широком) понимании есть типичность выражения (в языке вообще или лишь в определённых ситуациях, стилях, контекстах, т.е. дискурсах) отношений действия, где объект действия (пациент) находится в формах косвенного падежа (если языки синтетические) или подобных им (если языки аналитические), либо речь идёт о воздействии на топик-пациент (наиболее общая формулировка для всех случаев: где топик –

пациенс): *Его ударило током*. Безусловно, в РЯ существуют “чистые” страдательные конструкции – с пассивной формой причастия и с потенциальной, но не обязательной (в отличие от английского) связкой: *Вопрос решён* (= 問題解決了, 問題被解決了). (Почти) тот же смысл можно передать высказываниями: *Вопрос решился*, *Вопрос решили*. По нашим наблюдениям, в разговорной речи РЯ не слишком распространены (“энергозатратные”) причастные конструкции, в то время как глагол в активной личной либо возвратной форме употребляется достаточно широко (возможное объяснение: РЯ – язык (предельно) активного строя, и даже страдательные конструкции носителям удобнее моделировать как активные, т.е. “обычные”). Следовательно, топиковым и предложным способам выражения в КЯ часто соответствуют возвратные, безличные, неопределённо-личные и обобщённо-личные предложения в РЯ: *Его скоро повысят в должности*, *Водой смело краску*, *Дороги занесло* и т.п.

Таким образом, в результате анализа страдательных (“эргативных”) отношений можно выделить следующие (противопоставленные) признаки – как составные части комплексного типологического облика КЯ (изолирующего, топикового) и РЯ (флективного, подлежащного):

помимо (не слишком употребимых в разговорной речи) формализованных пассивных конструкций (РЯ: пассивное причастие+потенциальная связка; КЯ: предлог+глагол с показателем совершенного вида)

– в КЯ наиболее естественными и употребимыми являются топиковые конструкции с пациентом в начальной позиции, по формальным признакам не слишком отличающиеся от условных “активных”, т.е. агенсных (茶碗打破了 vs. 我打破了茶碗),

– в РЯ наиболее естественными и употребимыми являются аналоги эргативных: возвратные, безличные, неопределённо-личные и обобщённо-личные,

что и следует учитывать (и акцентировать) в вузах и школах в процессе преподавания как разговорной практики КЯ, так и теории и практики перевода, других теоретических дисциплин.

Библиографический список

1. *Ван Ляо-И.* Основы китайской грамматики. М.: Изд-во иностранной литературы, 1954. 265 с.
2. *Задоенко Т.П., Хуан Шуин.* Учебник китайского языка. М.: Цитадель, 2002. 768 с.
3. *Курдюмов В.А.* Курс китайского языка: Теоретическая грамматика. М.: Цитадель, Лада, 2005. 576 с.
4. *Курдюмов В.А.* Метафора на стыке китайского и европейского миров. Введение в проблему // V Готлибовские чтения: востоковедение и регионоведение Азиатско-Тихоокеанского региона в русле трансдисциплинарной регионаологии: Материалы Международной научно-практической конференции. Иркутск: Иркутский государственный университет, 2021. С. 88-93.
5. *Chuang, Andrew H.C., Yang, Haoran.* From Translationese to Emergent Irony: A Usage-Based Approach to Chinese Bèi Passive // Concepts, Discourses, and Translations. Springer, 2022. P.357-376.
6. *Yip, Po-Ching, Rimmington, Don.* Chinese: A Comprehensive Grammar. Routledge, 2004, 2015. 656 p.

Малых Оксана Андреевна
кандидат педагогических наук
доцент ГАОУ ВО МГПУ, г. Москва
e-mail: malihoa@mgpu.ru

ОСОБЕННОСТИ ТРИЛИНГВАЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ КАФЕДРЫ КИТАЙСКОГО ЯЗЫКА МГПУ

Межкультурная направленность образования для студентов российских вузов является фактором, напрямую влияющим на развитие языковой личности студента как субъекта обучения, его (студента) собственного определения своего места в интернациональном мире, индивидуального стиля вербального и невербального межкультурного поведения [4, с. 34]. Мультикультурализм вносит вклад в дело осознания будущего профессионала себя как части глобального, и, одновременно с этим, носителем своего, собственного культурного и языкового кода, национальной идентичности. Более того, участник

такого рода диалога и/или полилога культур также переосмысливает себя и свое место в мире с точки зрения представителей иных культур [7, с. 759]. При этом нельзя не обращать внимание на важность сохранения собственной национальной культуры, не обезличивание ее в стремлении мировой интеграции и интернационализации. Перечисленные идеи были сообразно перенесены в российские реалии высшего образования, как лингвистического, так и других профилей, в том числе не связанных напрямую с обучением языку и культуре [2, с. 133].

Мы считаем, что включение всех вышеупомянутых особенностей трилингвальной образовательной среды на кафедре китайского языка МГПУ способствует развитию мультилингвального мышления. Мультилингвальное мышление – это специальный тип мышления, который характеризуется многомерностью и гибкостью, что позволяет адаптироваться к языковым и культурным ситуациям. Такое мышление развивает способность и готовность использовать современные мультиязычные коммуникативные технологии для академического и профессионального взаимодействия в условиях многоязычного и мультикультурного общения.

В ответ на эти тенденции в лингводидактической науке появился термин «поликультурное (транскультурное, мультикультурное) образование», который описывает процесс обучения и воспитания, направленный на внедрение системы разнообразных и взаимодействующих культурных ценностей у студентов. Результатом такого образования является формирование личности, способной к адекватному взаимодействию с представителями других культурных сообществ, сохраняющей и расширяющей свою собственную культурную идентичность через переосмысление. Это соответствует современным тенденциям гибкого и пластичного образования, которое предполагает вариативность, множественность и индивидуализацию [1, с. 29].

Для формирования профессиональных иноязычных компетенций студентов в России, поликультурное образование как социальное явление приобретает особый статус. Поликультурное образование является той самой особой средой, в которой формируется личность будущего профессионала. В случае с лингвистическим образованием – специалиста по

межкультурному общению. Безусловную важность среды для воспитания и образования человека признавали многие просветители еще в XVIII-XIX в.в., (среди которых можно отметить Л.С. Выготского, Л.Н. Толстого, К.Д. Ушинского). Но само понятие «образовательная среда» является относительно новым, поскольку сформировалось в конце XX – начале XXI в.в. На основе определений образовательной среды, экстраполируя указанные установки в сферу лингвистического образования, можно заключить, что лингвообразовательная среда – это специально организованная система условий изучения иностранного языка для формирования и развития активной личности, готовой вступать в межкультурный диалог.

Лингвообразовательная среда кафедры китайского языка (далее – КЯ) ИИЯ МГПУ представляет определенный интерес с точки зрения межкультурного иноязычного образования, поскольку все студенты, начиная со 2 класса средней общеобразовательной школы изучают в подавляющем большинстве случаев английский язык, а далее поступив на программы кафедры, во-первых, продолжают изучать английский на профессиональном уровне. Во-вторых, поступив на кафедру КЯ ИИЯ МГПУ начинают изучать китайский для реализации профессионального общения. Другими словами, изучение иностранных языков в вузе у российских студентов происходит в условиях взаимодействия как минимум трех языковых и культурных кодов: русского, английского и нового постигаемого языка, т.е. в ситуации триглоссии. Для всех студентов кафедры КЯ ИИЯ МГПУ – учебный трилингвизм является неотъемлемой характеристикой [3, с. 46].

При этом важнейшей характеристикой данного трилингвизма будет его учебный (искусственный) характер. Как известно, естественный трилингвизм формируется в языковой среде. Искусственный, учебный тип триязычия характеризуется отсутствием языковой среды и ограниченным временем общения на занятиях в аудитории. В рамках программы обучающиеся имеют ограниченную практику речи, но при этом получают систематическое представление языковых явлений. Тем временем преподаватель, являющийся профессионалом, проводит специальную работу над ошибками с использованием особых методов обучения. Процесс обучения и воспитания,

который направлен на привитие студентам системы разнообразных и взаимодействующих культурных ценностей, является основополагающим в ситуации изучения нового иностранного языка в вузе. Весь процесс формирования межкультурной иноязычной компетенции, связанной с овладением КЯ, проходит в условиях постоянного сравнения трех взаимодействующих языковых систем: родного (русского) языка, первого иностранного – английского, и нового языка, изучаемого «с нуля». Это сравнение осуществляется преднамеренно со стороны преподавателя и осознанно со стороны студента.

Среди других особенностей учебного трилингвизма студентов кафедры КЯ ИИЯ МГПУ можно отметить, что с социологической точки зрения, это индивидуальный трилингвизм, который является коммуникативной характеристикой студента. По родственности языков – неоднородный тип триглосии, по времени овладения – взрослый, по форме функционирования – двуединый, исходя из классификации по критерию числа действий – продуктивный. С точки зрения связи языка с мышлением, у русскоязычных студентов, изучающих КЯ в МГПУ, формируется триглоссия смешанного типа. При данном типе триглоссии лингвистические системы взаимодействуют по субординативному принципу.

Таким образом, мы можем заключить, что учебный трилингвизм студентов, изучающих КЯ в ИЯ МГПУ, характеризуется комплексом особых параметров и является, с одной стороны внешним проявлением поликультурной лингвообразовательной среды, а с другой стороны внутренней сущностью процессов, происходящих при формировании личности студента при соизучении языков и культур. Можно заключить, что учет всех вышеперечисленных особенностей трилингвальной образовательной среды на кафедре китайского языка МГПУ способствует развитию мультилингвального мышления. Мультилингвальное мышление – это особый тип мышления, характеризующийся многомерностью и гибкостью, которые обеспечивают возможность преобразования языковых и культурных ситуаций. Такое мышление развивает способность и готовность использовать современные мультиязычные коммуникативные технологии для академического и профессионального взаимодействия в условиях многоязычного и мультикультурного общения.

Библиографический список

1. *Бокова Т.Н.* Влияние идей постмодернизма на высшее образование в России // Проблемы высшего образования и современные тенденции социогуманитарного знания (VIII Арсентьевские чтения): Сборник материалов Всероссийской научной конференции с международным участием, Чебоксары, 17–18 декабря 2019 года. – Чебоксары: Общество с ограниченной ответственностью «Издательский дом «Среда», 2020. С. 27-31.
2. *Григорьева Е.Я.* Реализация лингвокультурологического подхода к преподаванию романских языков в системе подготовки магистратуры // *Rhema*. Рема. 2019. № 3. С. 133-147.
3. *Малых О.А.* Особенности трилингвизма студентов, изучающих китайский язык / О.А. Малых // *Kant*. 2017. № 2(23). С. 45-48.
4. *Тарева Е.Г.* Межкультурный подход к подготовке современных лингвистов // Межкультурное многоязычное образование как фактор социальных трансформаций: становление и развитие научной школы: сборник научных статей. Москва: Общество с ограниченной ответственностью «Языки Народов Мира», 2021. С. 34-44.
5. *Tareva E.G.* The assessment of students' professional communicative competence: new challenges and possible solutions // *XLinguae*. 2018. Vol. 11. No 2. P. 758-767.

Мизгулина Мария Натановна
кандидат педагогических наук
старший преподаватель ГАОУ ВО МГПУ, г. Москва
e-mail: mizgulinamn@mgpu.ru

Прокофьев Михаил Иванович
ассистент ГАОУ ВО МГПУ, г. Москва
e-mail: prokofevmi@mgpu.ru

ОБУЧЕНИЕ АУДИРОВАНИЮ НА ЯПОНСКОМ ЯЗЫКЕ В ЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ

В условиях антропоцентрической образовательной парадигмы [1], [8] и господствующих в ее рамках методических

подходов [7], вопросы, касающиеся обучения японскому языку в вузе, не являются исключением. В настоящее время методическая копилка обучения восточным языкам ежегодно пополняется множеством частных методик. Одной из них является методика обучению аудированию японских текстов на начальном этапе, описанная в диссертации М.Н. Мизгулиной [5], посвященная обучению школьников в системе дополнительного образования. Основной идеей данной работы было сопоставление трудностей восприятия на слух японских аудиотекстов с психофизиологическими особенностями восприятия у школьников, где под каждую трудность (или группу трудностей) предлагался отбор аудиоматериала и система упражнений. В 2022-2023 учебном году исследовательская группа преподавателей кафедры японского языка начала наблюдение за процессом обучения аудированию японских текстов в вузе (с 1 по 3 курс включительно), с целью корректировки вышеупомянутой методики применительно к студентам вуза, обладающих по сравнению со школьниками более высокой мотивацией и более развитыми механизмами восприятия (слух, память, прогнозирование и т.п.).

Наблюдение показало, что трудности начального этапа, разделенные на четыре группы – фонетические, лексические, грамматические и социокультурные, в целом, выявляются и у студентов (однако, проявляются они в разной степени и в совершенно различающихся временных рамках). В основном наблюдение было сконцентрировано на трех первых типах трудностей, оставляя за рамками социокультурные трудности, в силу их многочисленности и сложностей, связанных с количественным подсчетом.

В МГПУ фонетика японского языка преподается отдельным курсом, на который выделено достаточно часов (например, в 2022-2023 учебном году в группах первого курса ПЕРЯ и ВЦЯ на фонетику было выделено 216 и 252 часа соответственно). Тем не менее, требования (в частности, к произношению на японском языке), предъявляемые к будущим лингвистам и востоковедам, также несопоставимо выше, чем в системе дополнительного образования. Остаются открытыми проблемы правильной акцентуации, долготы гласных, интонирования фразы и т.п., связанных в большей степени с правильным произношением и т.д. [3],

[4]. Некоторые отдельные фонетические трудности восприятия хоть и наблюдаются, но не носят системного характера.

Среди трудностей, наблюдавшихся на первом и втором курсе, остаются проблемы, связанные с грамматикой японского языка. Разумеется, в рамках нашего исследования мы оставляем за скобками ситуации, когда студенты не воспринимают аудиоматериалы по причине незнания тех или иных конструкций и рассматриваем только случаи, связанные с затруднением понимания при прослушивании знакомых конструкций. Большинство трудностей на данном этапе обучения возникает в связи со структурой японского языка как таковой: в частности, расположение сказуемого в конце предложения, использование эллиптических конструкций, наличие двойного, а в разговорной речи и тройного, отрицаний и т.д. Кроме того, проблемы с пониманием аудиоматериалов у обучающихся возникают, когда им необходимо «соотнести существующие в языке синонимичные грамматические конструкции с коммуникативными ситуациями» [2]. Причиной такого рода трудностей может являться изучение синонимических грамматических конструкций вне их интонированного эмоционального окраса в живой речи, что затрудняет как последующее определение смысла данных конструкций, так и их использование в устной речи [6].

На среднем этапе обучения некоторые трудности успешно преодолеваются. Так, например, выделенные среди лексических трудностей заимствования из английского языка, звучащие из уст носителей японского языка совершенно неузнаваемым для иностранного реципиента образом (вследствие трансформации при ассимилировании), перестают быть помехой при восприятии аудиотекстов к концу первого (в худшем случае, к середине второго) курса. Напротив, некоторые трудности выходят на первый план с конца второго – середины третьего курса. Речь идет об омофонах *канго* (до:онъигого), встречающихся особенно часто в официальной речи. Обилие лексических единиц данного типа исторически обусловлено тем, что изначально в китайском языке эти единицы произносились разными тонами, поэтому не являлись омофонами, однако при последующем ассимилировании в японский язык китайские тоны утратились, тем самым многократно умножив количество омофонов.

В двух группах третьего курса было проведено пробное обучение восприятию омофонов из списка лексических единиц для младшей школы (около ста омофонов, имеющих примерно 400 значений, в среднем от двух до шести различающихся иероглифических записей на одну статью, обозначенную азбукой. Так, например, на прочтение слов *кико*: и *ко:сэй* было выбрано по шесть словарных статей, *канки*, *кикан*, *кисэй*, *синко*: - по пять словарных статей, *кигэн*, *кисё:*, *катэй*, *дзитэн* – по четыре словарных статьи. Студентам предлагалось поместить каждое из этих слов в наиболее подходящий контекст для облегчения запоминания и последующего восприятия на слух.

В связи с тем, что наблюдение и пробное обучение показали наличие многочисленных проблем с восприятием омофонов, были сделаны выводы о дальнейшей работе с применением ментальных карт и выявления частотных сочетаний с омофонами.

Библиографический список

1. Герасимова С.А. Антропоцентрический подход к языку // Вестник МГПУ. Серия: Филология. Теория языка. Языковое образование. 2011. № 2(8). С. 96-100.
2. Коваленко А.С. Типология трудностей при обучении грамматическим конструкциям японского языка на начальном этапе в вузе // Научный старт-2023: Сборник статей аспирантов и магистрантов. Институт иностранных языков МГПУ. Москва: Общество с ограниченной ответственностью «Языки Народов Мира». 2023. С. 224-228.
3. Майорова К.Д. Зарубежный опыт применения средств обучения фонетике иностранного языка // Новые тенденции лингводидактики: слово молодым ученым. Сборник статей магистрантов и аспирантов. Москва, 2021. С.79-83.
4. Майорова К.Д. Основные трудности в формировании произносительных навыков у студентов, изучающих японский язык // Science Juice 2021. Сборник статей и тезисов. Составители Е.В. Страмнова, С.А. Лепешкин, Москва, 2021. С. 413-418.
5. Мизгулина М.Н. Методика обучения аудированию текстов на японском языке: начальный этап, дополнительное образование: специальность 5.8.2 «Теория и методика обучения

и воспитания» : дис. ... канд. пед. наук / Мизгулина Мария Наталия Николаевна. – Москва, 2021. 227 с.

6. Сергеева А.И. Эмоционально-концептный подход в обучении грамматике японского языка // Японский язык в вузе: актуальные проблемы преподавания. Выпуск 22. – М.: Ключ-С, 2021. С. 234-243.

7. Тарева Е.Г. Межкультурный подход к подготовке современных лингвистов // Межкультурное многоязычное образование как фактор социальных трансформаций: становление и развитие научной школы: сб. науч. ст. / сост. и отв. ред.: Л.Г. Викулова, А.А. Колесников. Москва: Языки Народов Мира, 2021. С. 34-44.

8. Языкова Н. В. Эволюция парадигм в лингводидактике глазами современника // Иностранные языки в школе. 2019. № 5. С. 12-17.

Солянко Екатерина Анатольевна
кандидат педагогических наук
старший преподаватель ГАОУ ВО МГПУ, г. Москва
e-mail: solyankoe@mgpu.ru

ЛИЧНЫЙ БЛОГ КАК СРЕДСТВО МЕЖЛИЧНОСТНОЙ ЭЛЕКТРОННОЙ КОММУНИКАЦИИ: ДИДАКТИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ

Интернет-общение стало неотъемлемой частью повседневной жизни людей. Как следствие, обучение общению в сфере цифровой коммуникации видится нам одним из важнейших направлений обучающих стратегий, встав в один ряд со стратегиями интерактивного обучения [3], деятельностно-компетентностного иноязычного образования [5] и межкультурного подхода [6]. Несмотря на некоторую осторожность в оценке роли и значимости цифровых технологий в иноязычном образовании, положительные стороны использования электронных ресурсов в процессе обучения языку и культуре сегодня не подвергаются сомнению.

В течение последнего десятилетия в среде социальных сетей *личные блоги (блоги-дневники)* стали чрезвычайно

популярными в Китае интернет-пространством, где люди пишут о себе, делятся своими мыслями и переживаниями и размещают эти записи в доступном для всех онлайн-пространстве. Использование блогов в образовании становится все более популярным благодаря их удобной технологии и привлекательности для учащихся. Блоги — это легко редактируемые веб-страницы, которые позволяют людям создавать письменный контент и обмениваться мультимедийными элементами, такими как изображения и видео. Общение в блогах следует принципу «многие ко многим» [1, с. 201], когда блог может принадлежать отдельному лицу или группе, а их сообщения могут достигать неограниченного числа заинтересованных читателей. В личных блогах взаимодействие строится на постах, тест которых автор может редактировать даже после публикации, а также может публиковать ответы на комментарии, оставленные читателями. Сообщения в блогах китайской молодёжи представляют собой сознательно составленные тексты с чертами письменного дискурса, тогда как комментарии, несмотря на их внешне письменное оформление носят более интерактивный характер, перенимая свойства устных разговоров.

Новые цифровые условия существования языка неизбежно сказываются на его трансформации, обуславливая потребность в подготовке студентов к вариативности своего поведения в рамках межкультурной коммуникации. Китайский язык сетевой коммуникации по праву можно назвать «аномальным и динамичным» [7, с. 134]. Сетевые слова генерируются в Интернете, способы их выражения просты, понятны, острумы и близки к общественной жизни, они могут не соотноситься с классом, возрастом и уровнем образования, могут быть широко распространены среди людей с разным культурным и социальным происхождением. В силу их особой эмоциональной насыщенности, необычности, креативности эти слова в большом количестве копируются и имитируются пользователями сети, проникают в другие области и даже могут повлиять на основные средства массовой информации (об этом подробно см. [2]).

Поскольку ведение блога, в отличие от использования мессенджеров и других видов мгновенных сообщений,

подразумевает оформление своих мыслей в полноценный структурный текст, блоги носителей китайской лингвокультуры представляют собой полноценные аутентичные тексты, которые обладают собственной особенной структурой, тематической направленностью, языковым кодом, а также страноведческой и культурной составляющей, что очень важно при обучении студентов китайскому языку и культуре. Подобные аутентичные тексты, вбирая в себя характеристики как устной, так и письменной речи, обладают целым рядом достоинств в методическом отношении: они разнообразны и самобытны, имеют прагматическую цель и значимость, насыщены фактами иной культуры, являются отражением языковой личности автора в сети, а также стимулируют познавательную активность учащихся. Блог позволяет наиболее полно выразить индивидуальный мир автора, отразить его (мир) в индивидуальной коммуникативной манере, раскрывая автора как неповторимую языковую личность, что считается ключевой особенностью блогов в целом.

В связи с вышесказанным аутентичные тексты блогов могут использоваться как для формирования грамматических и лексических навыков [4, с. 123], так для развития и укрепления *умений чтения и письменной речи* [8, с. 71]. Более того использование личного блога позволяет учащимся сосредоточиться на композиции как таковой, а не на правильности написания отдельных знаков», так как зачастую на начальном этапе обучающиеся, максимально концентрируясь на иероглифической письменности, игнорируют композиционные и структурные особенности высказывания, что, в свою очередь, сказывается на достижении коммуникативной цели.

Важно отметить, что личный блог может служить подходящей платформой как для развития навыков самостоятельной работы студентов, так и для развития субъектности в силу того, что учащийся как субъект, работая с личным блогом, проявляет сознательность и активность, рефлексирует окружающий мир, себя в нем, в том числе свои переживания и стремления, тем самым повышая уровень мотивации обучающихся к изучению китайского языка. Использование блогов в процессе обучения китайскому языку может также предоставить пространство для обмена мнениями и обсуждения проблемы (темы), помочь

студентам научиться выражать своё мнение и аргументировать его, расширить их словарный запас необходимой лексикой (*Netspeak*), не представленной в учебниках, дать возможность аутентичного общения с носителями языка и специалистами/единомышленниками в интересующей их области.

Таким образом, студенты, поддерживая свой собственный блог, постоянно используют китайский язык в различных ситуациях аутентичного общения. Они самостоятельно составляют и публикуют тексты постов в своем личном блоге, соблюдая языковые, речевые, стилистические особенности и правила сетевого этикета. Подобный способ изучения китайского языка позволяет учащимся ближе познакомиться со страной и культурой, общаться с носителями данного языка и лингвокультуры, а также включать реальные культурные элементы национального характера в процесс обучения. Это несомненно повысит их мотивацию к общению и обучению, а также разнообразит приемы и формы работы.

Хотя личные блоги часто критикуют за отсутствие значимого и информативного содержания, при надлежащем руководстве и контроле со стороны преподавателя эти блоги могут стать ценными образовательными инструментами, которые приведут к весьма успешным результатам в сфере межкультурной коммуникации.

Библиографический список

1. *Лутовинова О.В.* Лингвокультурологические характеристики виртуального дискурса: монография / О.В. Лутовина. – Волгоград: Изд-во ВГПУ «Перемена», 2009. – 477 с.
2. *Солянко Е.А.* Особенности обиходно-бытовой интернет-коммуникации на китайском языке // Общество. Коммуникация. Образование. – 2020. – Т. 11, № 4. – С. 74-83.
3. *Сороковых Г.В.* Интерактивные технологии в иноязычном образовании: исследование стратегий и опыта применения. Коллективная монография // Сороковых Г.В., Каппушева Х.Х., Герасимова Н.И., Наджафом И.А. – М., Изд- во Перспектива, 2013. – 172 с.
4. *Сысоев П.В.* Блог-технология в обучении иностранному языку // Язык и культура. – 2012. – №4 (20). – С. 115-127.

5. Тарева Е.Г., Казанцева Е.М. Деятельностно-компетентностный подход к созданию учебных пособий для подготовки бакалавров // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: Филология. Теория языка. Языковое образование. – 2011. – № 2 (8). – С. 65-77.

6. Тарева Е.Г. Межкультурный подход к подготовке современных лингвистов // Проблемы теории, практики и дидактики перевода: сб. науч. тр. Сер. Язык. Культура. Коммуникация. – Т.1. – Вып.14. – Н. Новгород: Изд-во НГЛУ, 2011. – С. 237-244.

7. Fu J. Chinese Youth Performing Identities and Navigating Belonging Online // Journal of Youth Studies. 21 (2) (2018) 129-143.

8. Wu H.J. The Effects of Blog-supported Collaborative Writing on Writing Performance, Writing Anxiety and Perceptions of EFL College Students in Taiwan // University of South Florida, 2015. – 303 p.

Федянина Владлена Анатольевна
кандидат исторических наук
доцент ГАОУ ВО МГПУ, г. Москва
e-mail: fedyaninava@mgpu.ru

Савинская Анна Викторовна
старший преподаватель ГАОУ ВО МГПУ, г. Москва
e-mail: polyakovaav@mgpu.ru

ЕЖЕГОДНЫЕ КОНФЕРЕНЦИИ «ЯПОНСКИЙ ЯЗЫК И КУЛЬТУРА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ»: СОДЕРЖАНИЕ И ДИНАМИКА

Доклад посвящен изучению динамики проведения кафедрой японского языка ИИЯ МГПУ в 2019-2023 гг. международной научно-практической конференции «Японский язык и культура в образовательном пространстве». Ежегодно данная конференция привлекала как ведущих российских педагогов и исследователей, членов Ассоциации преподавателей японского языка России и стран СНГ, так и коллег из-за рубежа. За 5 лет количество выступающих увеличилось с 42 до 83,

а количество слушателей достигло в среднем 300 человек. Максимально в 2022 году данное научное мероприятие охватило 7 стран и 48 городов. Рабочие языки: русский, японский. Работа конференции осуществлялась по следующим трем направлениям:

1. актуальные вопросы современного японского языкоznания;
2. современные методы преподавания японского языка;
3. культурологический аспект в обучении японскому языку.

Обратная связь с участниками конференции позволила выделить следующие положительные моменты: высокий уровень организации; отличная техническая оснащенность МГПУ; грамотно составленная программа и хорошо подобранный формат проведения конференции; высокий научный уровень лекций, докладов; практическая значимость мастер-классов и круглых столов; приветливые и отзывчивые волонтеры. Таким образом, конференция стала не только площадкой для обмена опытом и результатами исследований в области методики преподавания и изучения японского языка и культуры, но и одним из имиджевых мероприятий института иностранных языков МГПУ.

Основными целями работы являются исследование взаимодействия участников образовательного процесса в форме данной конференции; оценка активности вузов-участников, научных организаций, школ и организаций дополнительного образования с преподаванием японского языка; совершенствование форм профессиональной коммуникации; анализ тематики научных мероприятий в рамках данной конференции; изучение возможностей для повышения научно-педагогической квалификации преподавательского состава высших учебных заведений. Следуя работам ведущих методистов в сфере преподавания иностранных языков, посвященных квалификационной характеристике современного учителя иностранного языка и проблемам его методической подготовки [1; 12; 13], а также инновационным направлениям в развитии системы воспитания [3], в 2022 году в рамках конференции были проведены первые курсы повышения квалификации

«Новые технологии обучения японскому языку» (38 участников), а в 2023 – «Востоковедение сегодня: язык культуры общества в Японии» (50 участников).

В ходе доклада была проанализирована эффективность опубликования результатов конференции и их значимость для российского японоведения, а также преподавания японского языка в России. Конференция позволяет кафедре японского языка МГПУ позиционировать себя в научном пространстве как флагмана в лингводидактических исследованиях в целом [6; 7; 9; 10; 11] и раскрывать исследовательский потенциал молодых преподавателей в области их научных интересов в частности [2; 4; 5; 8].

Данная работа дает импульс для дальнейшего развития и самосовершенствования, повышает возможности кафедры японского языка адекватно оценить результаты своей деятельности, приоритетные для дальнейшего развития направления, позволяет соответствовать быстро меняющимся реалиям и потребностям современного научного и педагогического сообщества.

Библиографический список

1. *Бердичевский, А.Л. Профессиограмма современного учителя иностранного языка / А.Л. Бердичевский, Е.Г. Тарева, Н.В. Языкова. – Москва: Флинта, 2021. – 48 с. – ISBN978-5-9765-4582-3.*
2. *Болотская, К.В. Интегрированный подход в лингводидактике: новое измерение / К.В. Болотская // Научный старт-2019: Сборник статей магистрантов и аспирантов. – Москва: Языки Народов Мира, 2019. – С. 101-105.*
3. *Инновационные направления в развитии системы воспитания: методическое пособие / В.П. Сергеева, Б.А. Кирмасов, Л.С. Подымова [и др.] ; отв. ред. В.П. Сергеева. – Москва: Учебный центр «Перспектива», 2012. – 248 с. – ISBN: 978-5-98594-350-4.*
4. *Коваленко, А.С. Влияние «ва» и «мо» на значение грамматических конструкций в японском языке / А.С. Коваленко // Японский язык в вузе: актуальные проблемы преподавания: Материалы 4-й международной научно-практической*

конференции «Японский язык в образовательном пространстве», Москва, 10-12 марта 2022 года / отв. ред. Л.Т. Нечаева. – Москва: Ключ-С, 2022. – Выпуск 24. – С. 100-108.

5. *Лебединова, А.С.* Специфика использования анимэ и манга в межкультурном подходе / А.С. Лебединова // Японский язык в вузе: актуальные проблемы преподавания: Материалы 4-й международной научно-практической конференции «Японский язык в образовательном пространстве», Москва, 10-12 марта 2022 года / отв. ред. Л.Т. Нечаева. – Москва: Ключ-С, 2022. – Выпуск 24. – С. 122-129.

6. *Мизгулина, М.Н.* Методика обучения аудированию текстов на японском языке: начальный этап, дополнительное образование: специальность 5.8.2 «Теория и методика обучения и воспитания»: дис. ...канд. пед. наук / Мизгулина Мария Наталиевна. – Москва, 2021. – 227 с.

7. *Мозгунова, А.Д.* Каламбур в японской рекламе: языковые, культурно-специфические и коммуникативные особенности / А.Д. Мозгунова // Научные исследования и разработки. Современная коммуникативистика. – 2022. – Т. 11, № 6. – С. 95-103. – DOI 10.12737/2587-9103-2022-11-6-95-103.

8. *Нургалиев, И.Р.* Потенциал корпуса учебников японского языка в проектировании новых учебных пособий / И.Р. Нургалиев // Японский язык в вузе: актуальные проблемы преподавания: Материалы 4-й международной научно-практической конференции «Японский язык в образовательном пространстве», Москва, 10-12 марта 2022 года / отв. ред. Л.Т. Нечаева. – Москва: Ключ-С, 2022. – Выпуск 24. – С. 198-206.

9. *Савинская, А.В.* Использование Интернет-ресурсов в процессе создания дидактических материалов по японскому языку / А.В. Савинская // Японский язык в вузе: актуальные проблемы преподавания: Материалы международной научно-практической конференции «Японский язык в образовательном пространстве», Москва, 21-22 марта 2019 года / отв. ред. Л.Т. Нечаева. – Москва: Ключ-С, 2019. – Выпуск 19. – С. 183-190.

10. *Сергеева, А.И.* К вопросу о преодолении боязни чтения японских иероглифических текстов / А.И. Сергеева // Японский язык в вузе: актуальные проблемы преподавания:

Материалы 2-й международной научно-практической конференции «Японский язык в образовательном пространстве», Москва, 12-14 марта 2020 года / отв. ред. Л.Т. Нечаева. – Москва: Ключ-С, 2020. – Выпуск 21. – С. 219-228.

11. *Тарева, Е.Г.* Разработка системы оценивания уровня владения японским языком участников олимпиады / Е.Г. Тарева, В.А. Федянина, М.Н. Мизгулина // Язык и культура. – 2023. – № 61. – С. 306-323. – DOI 10.17223/19996195/61/17.

12. *Черкашина, Е.И.* Современные тенденции профессиональной подготовки преподавателя иностранного языка / Е.И. Черкашина // Вестник ТГПУ (TSPU Bulletin). – 2012. – 5 (120). – С. 58-64.

13. *Языкова, Н.В.* Формирование методической компетенции учителя иностранного языка в университете / Н.В. Языкова, С.Н. Макеева. – Москва: Тезаурус, 2015. – 288 с. – ISBN: 978-5-98421-296-0.

Секция
ОРГАНИЗАЦИОННО-МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ
СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ СИСТЕМЫ
ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ

Александрова Вероника Анатольевна
кандидат педагогических наук
доцент, ГАОУ ВО МГПУ, Москва
e-mail: aleksandrovava@mgpu.ru

Скотникова Анна Вячеславовна
кандидат педагогических наук
доцент, ГАОУ ВО МГПУ, Москва
e-mail: skotnikovaav@mgpu.ru

Овчинников Владимир Игоревич
ассистент ГАОУ ВО МГПУ, Москва
e-mail: ovchinnikovvi@mgpu.ru

Ульянов Елена Анатольевна
старший преподаватель, ГАОУ ВО МГПУ, Москва
e-mail: ulyanovaea@mgpu.ru

**КОМПЛЕКСНАЯ ОЦЕНКА ФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ
МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ**

Физическое развитие – это комплекс морфологических и функциональных свойств организма, который определяет массу, плотность и форму тела, а у детей и подростков – процессы роста [3, с.4]. Стоит отметить, что процесс роста касается всех структур организма, в том числе костной и мышечной ткани. В связи с этим необходим контроль и мониторинг состояния опорно-двигательного аппарата, который напрямую является отражением формирования, в частности, позвоночного столба и биомеханики стопы [2, с.80; 4, с.58].

В нашем исследовании приняли участие младшие школьники 1-4 классов ГБОУ школы №1476, в количестве 320 человек. Оценка результатов была проведена студентами

программы «Технология спортивной подготовки» 2-3 курсов. В исследовании использовался комплексный подход, включающий оценку физической подготовленности, состояния функциональных систем, а также оценку опорно-двигательного аппарата.

Учитывая большой объем полученных данных, в данной статье мы представим несколько общих показателей физической подготовленности, полученных в ходе исследования.

В исследовании был использован ряд полевых методик:

- тесты для оценки всех пяти базовых физических качеств;
- тесты для оценки функциональных систем: дыхательной, сердечно-сосудистой, вегетативной, сенсорной;
- тесты для оценки опорно-двигательного аппарата: тест Адамса, подъем на полупальцы, видео анализ ходьбы и приседаний, тест колено к стене.

На рисунке 1 представлены результаты оценки теста – сгибание рук из положения упор лежу – отжимания, как маркер силовых способностей детей.

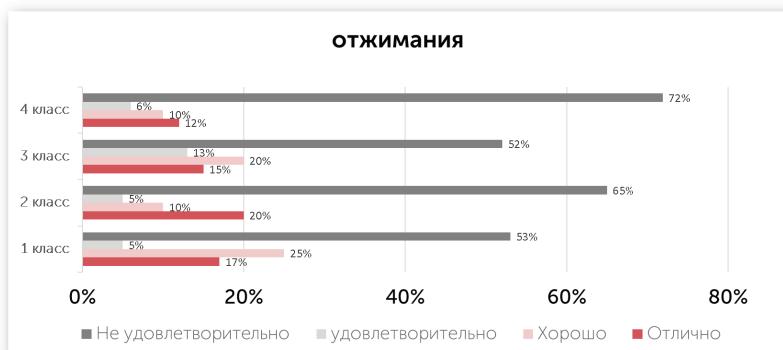


Рисунок 1. Средние показатели теста «отжимания» учеников 1-4 классов

Как видно из рисунка 1, большинство обследуемых детей выполнили данное тестовое упражнений «не удовлетворительно», и лишь небольшой процент от 12 до 17% показали отличный результат. Причем данная тенденция была выявлена среди всех исследуемых классов.

На рисунке 2 представлены результаты теста – наклон вниз стоя на скамейке, как один из маркеров состояния гибкости.

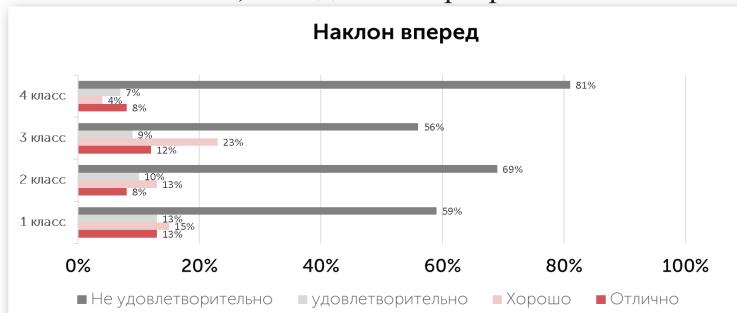


Рисунок 2. Средние значения теста «наклон вниз» среди 1-4 классов.

Как видно из рисунка 2, большинство детей показали в данном тесте «не удовлетворительный результат», причем самый большой процент данного показателя был зафиксирован в 4х классах. Полученные данные позволили нам выявить негативную тенденцию такого качества, как «гибкость», т.е. идет ухудшение данного качества к четвертому классу. Минимальное количество детей показали отличный результат, большинство из них было выявлено в первом классе, далее также отмечалась тенденция к ухудшению.

Результаты оценки функционального состояния и состояния опорно-двигательного аппарата будут представлены в следующих публикациях.

Выводы

В результате оценки физической подготовленности детей младшего школьного возраста было выявлено значительное отставание от нормальных показателей такого физического качества, как гибкость, прочие физические качества у большей половины исследуемой группы находятся на среднем уровне.

Библиографический список

1. Александрова В.А. Методика оценки состояния опорно-двигательного аппарата у детей младшего школьного возраста / В.А. Александрова, В.И. Овчинников, А.В.

Скотникова // Известия Тульского государственного университета. Физическая культура. Спорт. – 2022. – № 12. – С. 3-10. – DOI 10.24412/2305-8404-2022-12-3-10.

2. Лях В.И. Комплексная программа физического воспитания учащихся 1– 11 классов [Текст]: учебное пособие / В.И. Лях, А.А. Зданевич. –М.: Просвещение, 2013. – 129 с.

3. Солодков А.С. Коррекция физического и функционального развития детей путём рационализации двигательного режима // Адаптивная физическая культура. 2016. № 3. С. 17-22.

4. Таллер Л.А. Фундамент здоровья с детства. М.: Полымя, 2019. 173с.

Бобкова Софья Ниазовна
кандидат медицинских наук
доцент ГАОУ ВО МГПУ, г. Москва
e-mail: BobkovaSN@mgpu.ru

Налобина Анна Николаевна
доктор биологических наук, профессор
профессор ГАОУ ВО МГПУ, г. Москва
e-mail: NalobinaAN@mgpu.ru

Каченкова Екатерина Сергеевна
кандидат педагогических наук, доцент
доцент ГАОУ ВО МГПУ, г. Москва
e-mail: kachenkovaes@mgpu.ru

Ступницкая Мария Анатольевна
кандидат психологических наук, доцент
доцент ГАОУ ВО МГПУ, г. Москва
e-mail: stupnickayama@mgpu.ru

ПОСЛЕДСТВИЯ COVID-19: ЗДОРОВЬЕ И ОБЩЕСТВО

Появляется все больше и больше данных о том, что лица с легким течением коронавирусной инфекции жалуются на развитие нарушений функций при выходе на работу или учебу, а более, чем у 50% переболевших отмечается снижение

толерантности к физическим нагрузкам [2, 3]. Сегодня мы хорошо знаем, что проявления новой коронавирусной инфекции касаются не только заболеваний легочной системы, но и сердечно-сосудистой, нервной системы, опорно-двигательного аппарата. Недостаточно данных об возрастных особенностях постковидного синдрома, в том числе при разном течении заболевания. Мало данных о его влиянии на лиц юношеского возраста. Поэтому является актуальным исследование последствий заболевания COVID-19 у лиц юношеского возраста [1]. **Цель исследования:** разработка этапов медико-педагогического контроля физического состояния обучающихся, перенесших коронавирусную инфекцию, на элективных дисциплинах по физической культуре и спорту.

Организация и методы исследования. В исследовании приняли участие 109 студентов МГПУ 1-3 курса возрасте от 17 до 22 лет, переболевших коронавирусной инфекцией. С целью выяснения влияния перенесенной коронавирусной инфекции на организм обучающихся было проведено анкетирование, после чего участников тестирования мы распределили на три группы в зависимости от сроков давности перенесённого заболевания, а также уровня физической подготовленности. В процессе работы нами проводилось изучение влияния перенесенной коронавирусной инфекции на субъективные и объективные показатели физического состояния и функциональные возможности респираторной системы лиц юношеского возраста. Применяемые методы: анкетирование; физиометрия: определение ЖЕЛ, индекс Скибинской, ортостатическая проба, проба Руфье, УФС, тест 6-минутной ходьбы, тест PWC₁₇₀, определялось МПК; кардиоинтервалография.

Результаты исследования. По результатам проведенного анкетирования субъективной оценки здоровья на выявление признаков астении по ШАС Малковой, среди переболевших студентов лидирующую позицию заняли пять вопросов: «Мне не дают заснуть беспокойные мысли» и «Я чувствую себя усталым», оба собрали по 43,2% положительных ответов; «Я забывчив» – 34,8%, «Ожидание нервирует меня», «Я просыпаюсь утром уставшим» (рисунок).

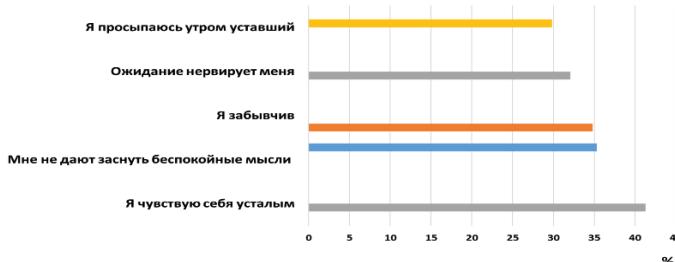


Рисунок 1. Результаты анкетирования субъективной оценки здоровья по шкале астенического состояния (ШАС) Л.Д. Малковой (в %) по лидирующим вопросам

Среди различных оздоровительных мероприятий, проводимых со студентами, имеющими отклонения в состоянии здоровья, физическое воспитание занимает одно из главных мест. Однако, для эффективного и безопасного осуществления этого процесса необходима дифференциация, которая может реализовываться с помощью распределения обучающихся в различные элективные курсы по физической культуре. Наиболее реальной возможностью восстановления адаптивных систем организма обучающихся, перенесших коронавирусную инфекцию, является совершенствование занятий на элективах. Среди студентов, переболевших коронавирусной инфекцией, имеются такие, кто перенес заболевание бессимптомно, лечился амбулаторно или в стационаре. Отличаются сроки, прошедшие после выздоровления у студентов, занимающихся в одной группе на элективном курсе. Поэтому, нами были предложены следующие этапы медико-педагогического контроля физического состояния обучающихся на элективах по физической культуре, перенесших коронавирусную инфекцию после их допуска к занятиям на основании заключения медицинского учреждения (медицинской справки).

На первом этапе предлагается провести следующие тесты: тест с шестиминутной ходьбой, индекс Скибинской, ортостатическую пробу и оценить уровень физического состояния по методу Е.А. Пироговой. Начинать можно с оценки уровня физического состояния по методу Е.А. Пироговой,

затем оценить функциональные резервы дыхательной и сердечно-сосудистой систем (индекс Скибинской). Далее – ортостатическая проба для оценки вегетативной реактивности по реактивности симпатического отдела вегетативной нервной системы (ортостатическая проба). Последний тест – тест с 6 минутной ходьбой, предназначенный для определения функционального статуса лиц при заболеваниях органов дыхания.

При низком уровне функционального состояния, выраженной одышке и признаках утомления занятия определяются программой для специальной медицинской группы. При повышенной или пониженной реактивности симпатического отдела нервной системы (по ортостатической пробе) необходимо индивидуально подбирать виды физических нагрузок и профиль элеktива. Остальные продолжают тестирование.

Если полученные результаты свидетельствуют о нормальном функционировании кардио-респираторной и нервной систем, далее, *на втором этапе*, можно провести пробу Руфье с целью подбора адекватных физическому состоянию занимающихся нагрузок. При получении удовлетворительных результатов пробы Руфье подбирают соответствующие им программы занятий. На этом входное тестирование завершается. Для обучающихся с отличными и хорошими показателями пробы Руфье тестирование продолжается.

Третий этап тестирования предназначен для обучающихся с изначально высоким уровнем физической подготовленности с отличными и хорошими показателями пробы Руфье, например, для занимающихся спортом. Проводится тестирование физической работоспособности с использованием ступтеста PWC170 в модификации В.Л. Карпмана и рассчитывается МПК.

При получении «высоких» и «очень высоких» показателей общей физической работоспособности и показателях МПК, оцениваемых как «хорошие» и «отличные» занятия обучающихся проводятся без ограничений. Для обучающихся с более низкими показателями требуется постепенное увеличение физических нагрузок с периодическим контролем физического состояния.

Библиографический список

1. *Бобкова С.Н.* Влияние перенесенной коронавирусной инфекции студентов на психофизическое состояние / С.Н. Бобкова, М.В. Зверева, В.А. Шалабодина // Проблемы современного педагогического образования. – 2022. – № 77-4. – С. 375-377.
2. *Гусакова Е.В.* Комплексная реабилитация больных после перенесенного COVID-19 / Е.В. Гусакова, Г.А. Ткаченко // Кремлевская медицина. Клинический вестник. – 2021. – № 2. – С. 57-60.
3. *Иванова Г.Е.* Реабилитация после COVID-19: проблемы и возможности / Г.Е. Иванова // Аналитический вестник Совета Федерации Федерального Собрания РФ. – 2020. – № 5(765). – С. 23-29.

Борисова Марина Михайловна
кандидат педагогических наук, доцент
доцент ГАОУ ВО МГПУ, г.Москва
e-mail: borisovamm@mgpu.ru

Морозова Людмила Дмитриевна
кандидат педагогических наук, доцент
доцент ГАОУ ВО МГПУ, г.Москва
e-mail: morozovald@mgpu.ru

ИССЛЕДОВАНИЕ ПРОБЛЕМ ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ И РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ (ПЕРИОД 1970—2000 гг.)

Вклад отечественных ученых в развитие современной теории и методики физического воспитания детей дошкольного возраста, является многоаспектным и значимым. В связи с этим авторы реализуют проект о педагогическом наследии ученых-исследователей в области физического воспитания и развития дошкольников, в котором изучаются биографические и профессиональные портреты, главные педагогические идеи ученых, в разные годы занимающиеся вопросами физического воспитания детей дошкольного возраста.

Цель проекта исследовать проблемы физического воспитания и развития детей дошкольного возраста в отечественной системе образования в период 1970-2000 годов.

Многочисленные научные исследования по проблеме формирования двигательных умений, развития физических качеств у дошкольников проводились в 70-90 годы специалистами НИИ дошкольного воспитания АПН СССР (Т.Л. Богина, Е.Н. Вавилова, М.Ю. Кистяковская, Т.И. Осокина, Н.Т. Терехова, Е.А. Тимофеева, А.Д. Удалая и др.), исследователями Украины (Э.С. Вильчковский, Г.В. Шалыгина), Армении (О.Г. Аракелян), Белоруссии (З.И. Ермакова, Л.В. Карманова, В.Н. Шебеко, В.А. Шишкина), Латвии (С.Я. Лайзане), Литвы (Ю.Ю. Рауцкис). В результате были уточнены задачи в области физического воспитания детей, предложены новые обучающие методики, созданы физкультурные пособия. [1]

Значительное число научных исследований посвящено в это время подвижным играм. Научными исследованиями установлено положительное воздействие подвижных игр на формирование основных движений (Н.В. Потехина, Т.И. Осокина, Е.А. Тимофеева), развитие творческих способностей дошкольников (Э.Я. Степаненкова).[2]

Обучение детей спортивным упражнениям и спортивным играм также вызывало научный интерес у ученых. Были разработаны и предложены практике методики и системы занятий по обучению дошкольников плаванию (Т.И. Осокина), ходьбе на лыжах (М.П. Голощекина), катанию на коньках (Л.Н. Пустынникова), езде на велосипеде (А.В. Листенева), освоению элементов спортивных игр (Е.И. Адашкевичене, В.Г. Гришин).

Большое внимание в исследованиях данного периода уделялось поиску эффективных форм и методов физического воспитания дошкольников. Утвердилась в практике ежедневная утренняя гимнастика, широкое применение нашли различные виды активного отдыха, физкультминутки.

Практике предложены различные виды физкультурных занятий, в том числе нетрадиционные: с включением многократных беговых упражнений, с целевой установкой на формирование выносливости, комплексные с элементами речевой, конструктивной и других видов деятельности (З.И. Ермакова,

С.Я. Лайзане, Н.А. Ноткина, Т.И. Осокина, Ю.Ю. Рауцкис, В.Г. Фролов, Д.В. Хухлаева). [2] В.Г. Фролов, Г.П. Юрко, Л.В. Карманова впервые осуществили исследование проведения физкультурных занятий на воздухе, в результате чего в эти годы было включено третье физкультурное занятие в программу дошкольного образования «Воспитания и обучения в детском саду» в часы прогулки и появились методические рекомендации для воспитателей детских садов.

Особый интерес вызывала у исследователей проблема двигательной активности детей. Педагогическими исследованиями (Т.И. Осокина, В.А. Шишкина) были определены возрастные суточные нормы продолжительности и объема двигательной активности (в условных шагах), формы ее организации, методы руководства. Комплексное изучение двигательной активности детей в контексте специфически дошкольных видов деятельности впервые было выполнено В.А. Шишкиной, М.А. Руновой, Т.Ю. Логвиной. Авторами были составлены характеристики двигательной активности (2-3-летних детей В.Н. Шишкина и 5-7 лет М.А. Рунова) в разные сезоны года по показателям объема, продолжительности, интенсивности, содержанию. Были разработаны и рекомендованы практике методы руководства ДА детей разной подвижности, предложены игровые упражнения и игры.

Определенный итог научному этапу развития теории и практики физического воспитания детей дошкольного возраста был подведен созданием типовой программы «Физическая культура в детском саду» (1984) сотрудниками НИИ дошкольного воспитания АПН СССР.

90-е гг. ХХ в. характеризовались резким ухудшением социально-экономических и экологических условий жизни населения, что отрицательно сказалось на системе дошкольного образования в целом и физическом воспитании детей, в частности. Актуализировались исследования по оздоровительной направленности, гигиеническим основам и контролю осуществления физического воспитания в системе дошкольного образования (Ю.Ф. Змановский, Т.С. Богина, Н.В. Полтавцева, А.А. Потапчук, Г.П. Юрко, В.И. Усаков, Т.А. Тарасова, Б.Б. Егоров и др.)

В период 90-х годов расширилась тематика в физическом воспитании детей дошкольного возраста. Были выполнены исследования в области формирования физической культуры личности: формирование самостоятельности и активности, физической подготовленности дошкольников и использовании современных форм физического воспитания.

Значительным вкладом в развитие системы физического воспитания в ДО являлась деятельность (1968-1985 гг.) научно-методической комиссии по теории и методике физического воспитания при Министерстве просвещения СССР, возглавляемой А.В. Кенеман. Функцией комиссии являлось внедрение научных основ физического воспитания дошкольников в практическую работу детских садов, обобщение лучшего педагогического опыта, публикации для практической работы с дошкольниками. [3]

Материалы проекта будут использоваться в изучении преподаваемых дисциплин («Здоровьесберегающие технологии в образовании», «Теория и технологии физического воспитания детей раннего и дошкольного возраста») по направлению «Педагогическое образование» и «Психолого-педагогическое образование» профиль «Дошкольное образование», «Психология и педагогика дошкольного образования»; в работе с магистрантами по направлению «Педагогическое образование» профиль «Педагогика и психология дошкольного образования»; могут применяться в рамках программ повышения квалификации и переподготовки педагогов дошкольного образования; использоваться студентами при написании научных студенческих работ и при проведении вебинаров для педагогов дошкольного образования.

Библиографический список

1. *Борисова М.М., Морозова Л.Д., Горелова В.В.* Вклад Е.Н. Вавиловой в разработку методики обучения детей дошкольного возраста основным движениям и развития двигательных качеств// *Дошкольник. Методика и практика воспитания и обучения.* № 2. 2022. С.50-56.
2. *Борисова М.М., Морозова Л.Д.* Осокина Татьяна Ивановна -теоретик и практик физического воспитания дошкольников// *Современные технологии здоровьесбережения и безопасности*

жизнедеятельности в педагогическом процессе: материалы 1 Всероссийской научно-практической конференции, Екатеринбург, 24 ноября 2022 г.-Екатеринбург:УГПУ. 2022. С.66-70.

3. Морозова Л.Д., Борисова М.М. Вопросы физического воспитания дошкольников в работах П.П. Буцинской// Дошкольник. Методика и практика воспитания и обучения. № 1. 2022. С.52-58.

Бубенцова Юлия Александровна
начальник департамента ГАОУ ВО МГПУ, г. Москва
e-mail: bubencovaua@mgpu.ru

Кекова Любовь Александровна
преподаватель ГАОУ ВО МГПУ, г. Москва
e-mail: kekovala@mgpu.ru

Торочкова Татьяна Юрьевна
кандидат педагогических наук
преподаватель ГАОУ ВО МГПУ, г. Москва
e-mail: torochkovatyu@mgpu.ru

Писарева Екатерина Александровна
заместитель начальника департамента ГАОУ ВО МГПУ,
г. Москва
e-mail: pisarevaea@mgpu.ru

Минашкин Алексей Александрович
преподаватель ГАОУ ВО МГПУ, г. Москва
e-mail: minashkinaa@mgpu.ru

ПРИОБЩЕНИЕ К ЗДОРОВОМУ ОБРАЗУ ЖИЗНИ ЧЕРЕЗ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ПОДХОДОВ К ФИЗИЧЕСКОМУ ВОСПИТАНИЮ СТУДЕНТОВ

С учетом государственной политики в области физической культуры и спорта и согласно Стратегии 2030 особую важность приобретает проблема поиска эффективных путей оздоровления студентов, современных результативных

инструментов приобщения их к занятиям, повышения уровня их физического развития и подготовленности, поддержания психоэмоционального состояния, приобщения к здоровому образу жизни [2, с.122; 4, с. 45].

Цель исследования: анализ реализации процесса физического воспитания на уровне среднего профессионального образования, как критерия формирования готовности студентов к систематическим занятиям физической культурой и спортом.

Объектом исследования выступает процесс физического воспитания на уровне среднего профессионального образования (далее – СПО). Предметом исследования является содержание и организационно-педагогические условия организации физического воспитания на уровне СПО.

Исследование проводилось коллективом преподавателей на базе института среднего профессионального образования имени К.Д. Ушинского ГАОУ ВО МГПУ. Институт осуществляет подготовку по педагогическим специальностям: выпускает воспитателей, учителей начальных классов, учителей физической культуры и реализует творческие специальности в области сценической деятельности и хореографии.

Были выделены три основные направления исследовательской деятельности: состояние здоровья обучающихся, особенности реализации дисциплины «Физическая культура» и мотивация студентов к занятиям физической культурой и спортом [1, с.49; 3, с.32].

В результате анализа состояние здоровья студентов выявлено, что 54,2 % обучающихся имеют подготовительную/специальную группу здоровья для занятий физической культурой.

Важным этапом проведенного исследования стал этап анализа трудоемкости программ и проблематики формирования культуры здорового образа жизни у студентов колледжа.

Согласно полученным результатам, было выявлено, что реализация дисциплины «Физическая культура» по 2 академических часа в неделю не покрывает потребность в регулярной двигательной активности и занятиях спортом в объеме 150-300 минут в неделю, установленным ВОЗ для лиц, старше 18 лет. Цель реализации дисциплины – это формирование культуры

здорового образа жизни, заботы о здоровье, решение жизненных и профессиональных задач.

Отдельно необходимо отметить, что в процессе совершенствования подходов к организации физического воспитания на уровне СПО, преподаватель физической культуры становится активным участником образовательного процесса: ведет проектно-исследовательскую деятельность, развивает студенческую науку, организует волонтерскую деятельность, проводит мероприятия, мастер-классы, тренинги, конференции и тд.

При исследовании факторов, влияющих на мотивацию к занятиям, было установлено, что по мнению студентов это:

1. Разнообразность занятий, в т.ч. за счет использования новых видов физкультурно-спортивной деятельности;
2. Личность преподавателя, тренера;
3. Желание повысить уровень физической подготовленности, улучшить внешний вид (телосложение);
4. Учет индивидуального физического состояния (без обязательных нормативов).

Результаты проведенного исследования были положены в основу актуализированного содержания программ дисциплины «Физическая культура» с учетом получаемой специальности.

Так, обновлены подходы к организации практических занятий по физической культуре, в ходе которых учитываются потребности занимающихся, применяется индивидуальный подход с учетом особенностей здоровья обучающихся, используется современное фитнес оборудование и инвентарь. Для студентов, имеющих ограничения по здоровью и освобождение от практических занятий, разработаны организационно-содержательные основы применения такой формы освоения дисциплины, как проектная деятельность. В процессе проектирования и реализации обозначенной проблемы проектной деятельности обучающийся разрабатывает учебный продукт в виде сборника комплексов упражнений, методических рекомендаций, картотеки игр и т.п., далее презентует и защищает разработанный проект.

Особое место в обновлении подходов к физическому воспитанию студентов колледжа занимает организация физкультурно-спортивной работы во внеучебное время, в том числе с использованием современных технологий и элементов

геймификации: видео-уроки для самостоятельных занятий дома, различные интерактивные приложения и программное обеспечение для увеличения двигательной активности («Just Dance», «Человек идущий» и другие).

Подводя итоги, стоит отметить, что для успешной реализации физического воспитания студентов на уровне СПО, важно использовать принцип индивидуализации, в том числе к подходу оценивания образовательных результатов, уход от строгих обязательных нормативов к оценке достижения результатов личностного развития обучающегося.

Библиографический список

1. *Бубенцова, Ю.А.* Актуальные тенденции физического воспитания студентов с применением средств фитнес-йоги / Ю.А. Бубенцова // Культура физическая и здоровье. – 2023. – №1 (85). – С. 44-49. – DOI 10.47438/1999-3455_2023_1_44. – EDN DUWLYV.
2. *Бубенцова, Ю.А.* Модернизация процесса физического воспитания в вузе и ее влияние на эмоциональное состояние обучающихся / Ю.А. Бубенцова // #ScienceJuice2020 : Сборник статей и тезисов, Москва, 23-27 ноября 2020 года / Составители: Е.В. Страмнова, С.А. Лепешкин. Том 1. – Москва: Издательство ПАРАДИГМА, 2021. – С. 121-122. – EDN AHJZGI.
3. *Кекова, Л.А.* Мотивационно-ценностное отношения студенток педагогического колледжа к занятиям по физической культуре / Л.А. Кекова // Шаг в науку: Сборник материалов II научно-практической конференции института естествознания и спортивных технологий, Москва, 20 декабря 2018 года. – Москва: ООО «Буки Веди», 2018. – С. 28-32.
4. *Чозгиян, О.П.* Современные тенденции профессиональной практической подготовки учителей / О.П. Чозгиян // К.Д. Ушинский и национальное образование: исторические уроки, идеи и современность : сборник статей участников XXVI Межрегиональных педагогических чтений, посвященных великому русскому педагогу К.Д. Ушинскому, Москва, 30 марта 2022 года / Институт среднего профессионального образования им. К.Д. Ушинского. – Москва: Московский городской педагогический университет, 2022. – С. 41-45. – EDN YJMBLQ.

Иванцов Олег Владимирович
кандидат педагогических наук
доцент ГАОУ ВО МГПУ г. Москва
e-mail: ivantsovov@mgpu.ru

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПОДГОТОВКИ СПОРТСМЕНОВ-ПАУЭРЛИФТЕРОВ СОРЕВНОВАТЕЛЬНОМУ ПЕРИОДУ

Пауэрлифтинг как спортивная дисциплина называется силовым троеборьем. Его считают одним из самых массовых силовых видов спорта. Троеборье состоит из 3-х упражнений: отрыв штанги от помоста – становая тяга, приседание со штангой на плечах, жим штанги лежа. Занимающийся данным спортом старается максимально преодолеть сопротивление относительно собственного веса. Ключевое значение здесь имеют именно силовые показатели [2, 3, 4]. Сложение всех показателей программы даёт общий результат выступления. В ситуации, когда спортсмены имеют одинаковые показатели, победа достаётся тому, кто имеет наименьший вес. В троеборье не имеет значения, как выглядит спортсмен (в отличие от бодибилдинга). В соревнованиях принимают участие в разных весовых категориях не только мужчины, а также женщины и подростки.

Предполагается, что большой потенциал психофизиологии позволяет прогнозировать прогресс и определять резервные возможности для повышения результативности. Это важно учитывать, когда происходит подготовка спортсменов к соревнованиям, ведь их результаты находятся в прямой зависимости от этого. В таком случае общая готовность будет являться резервным потенциалом спортсмена, а те запасы, которые он реализует в экстремальных условиях, носят название соревновательной надежности. Особую роль в результативности спортивных соревнованиях играют психофизиологические резервы [4]. Психофизиологические резервы нужны для того, чтобы активировать всю целостную систему человеческого организма и обеспечивать стабильное взаимодействие индивидуума с окружающим миром. Благодаря им человек может улучшить показатели спортивной деятельности [2].

В начале занятий используются способы устного воздействия, вырабатывающие у молодых спортсменов определенные черты характера и свойства, также применяются методы повышения развития внимания, воли скорости реакции. Далее используются методы и способы, повышающие определенные психические функции, психомоторику, эмоциональную и психическую устойчивость и в целом повышение готовности спортсменов. В процессе тренировки довольно важно поведение и компетентность самого тренера, так как от отношения тренеров к спортсменам и методов их подготовки к соревнованиям, зависит в целом развитие спорта. На заключительном этапе занятий значительный упор ставится на психическое восстановление спортсменов и возможности к саморегуляции, тут применимы методы:

— Метод самонаблюдения. Критерии оценивания (точность и правильность выполнения) устанавливаются самостоятельно. Это может быть правильная поза, расстояние и т.д.

— Метод «обсуждение» или «беседа». Главным является необходимость понимания спортсмена, его желаний, степени открытости, потребностей. Также на основе этого стоит индивидуально выбрать способ разговора, его продолжительность.

— Метод «анализа». Является заключительным методом, который требует оценки общего психического состояния коллектива, с выделением его сильных, слабых сторон. Стоит наладить общение между членами команды, а также их отношения с тренером, так как именно от этого зависит эффективность, как физическая, так и психическая. Следует уделить внимание таким явлениям, как взаимопомощь, сплоченность, совместные действия, так как всё, что происходит в жизни спортсмена, будь это режим сна или отношения с родителями, оказывает влияние на соревнования.

Психологическая готовность к соревнованию развивается и постоянно совершенствуется по мере накопления личного спортивного опыта пауэрлифтеров. Однако в зависимости от индивидуальных способностей и окружающих условий этот процесс может быть более или менее быстрым и успешным. Данный вид подготовки должен осуществляться в неразрывном

взаимодействии с другими ее видами и соревновательными выступлениями [2].

Психологическая подготовка становится мощным инструментом достижения высоких результатов в спорте, возникнув как средство индивидуализации тренировочного процесса. Цели и мотивы здесь оказывают достаточно весомое влияние на наполнение процесса, например: кому важен спортивный результат – они делают уклон на свое совершенствование в соревновательной деятельности, для профессионально-прикладной подготовки важно видение будущей специальности, а для здоровья – хороший контроль своего самочувствия, детальный подход к контролю и планированию своих нагрузок, и т.д.

Библиографический список

1. Алексеев А.В. Себя преодолеть/ А.В. Алексеев. – М., 2004.
2. Вакарев, Е.С. Психология спортивной деятельности: учебное пособие / Е.С. Вакарев. - 2-е издание, стереотипное. - М: Издательство «ФЛИНТА», 2016. - 208 с.
3. Ильин Е.П. Психология спорта / Е.П. Ильин. – СПб.: Питер, 2018. – 352 с.
4. Иванцов О.В., Луговая И.Н. Психологические особенности спортсменов-пауэрлифтеров в период предсоревновательной деятельности // Человеческий капитал. – 2023. – № 1 (169). – С. 211–219.

Красильников Арсентий Александрович
кандидат педагогических наук
доцент ГАОУ ВО МГПУ, г. Москва
e-mail: krasilnikovaa@mgpu.ru

ПРИМЕНЕНИЕ СОВРЕМЕННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБУЧЕНИИ: ВОЗМОЖНОСТИ И ПРЕИМУЩЕСТВА

Информационно-компьютерные технологии (ИКТ) – это нечто действительно удивительное, созданное людьми. На протяжении всей истории люди делали множество различных изобретений, и технологии всегда были с нами. Технологии

помогли нам создавать такие вещи, как города, открывать новые вещи в мире и создавать прекрасное искусство. В настоящее время технологии сильно меняют нашу жизнь. Это влияет на все, что мы делаем, и очень важно в нашем обществе [1, с.63].

Некоторые задачи обучения и развития также могут быть существенно автоматизированы благодаря современным цифровым технологиям. Следует также отметить, что многие сложные и критически важные процессы могут быть осуществлены менее затратно и с большей эффективностью при действии таких технологий. Благодаря более продвинутым или прикладным ИКТ жизнь человека существенно изменилась, и, следуя заметить, она изменилась к лучшему. Следует отметить также, что современные цифровые технологии привнесли поистине революционные изменения и в сферу образования. Важность вопроса внедрения ИКТ в школах различного уровня сегодня уже трудно переоценить.

Фактически с появлением цифровых технологий в образовании учителям стало значительно легче делиться знаниями, а ученикам их приобретать. Повсеместное использование ИКТ сделало тесно взаимосвязанные процессы преподавания и обучения значительно более интересными и позитивно окрашенными как для преподавателей, так и для обучающихся [3, с.7].

Программная система для интегральной оценки физического здоровья школьников

Программа, основанная на анализе физического развития и физической подготовленности более чем 600 учащихся начального общего образования общеобразовательных организаций г. Москвы, является мощным инструментом для учителей и родителей, которые заинтересованы в оптимальном физическом развитии детей.

Основная функция программы – это анализ физического развития и физической подготовленности учащихся, который осуществляется на основе антропометрических показателей, таких как длина тела и масса тела, а также расчетных показателей. В результате анализа программа позволяет определить уровень физической подготовленности учеников согласно скрининговых данных по силовым, координационным, скоростно-силовым показателям, показателям гибкости и выносливости [2, с.157].



Рисунок 1. Внешний вид сервиса оценки физического здоровья учащихся, реализованный через размещение активной гиперссылки на сайте школы

Подключившись к системе, пользователь получает возможность взаимодействия с сервисом оценки физического здоровья учащихся через Web-оболочку, которая в свою очередь представляет собой технологию обратной связи с базой данных.

Каждый вариант ответа на вопрос имеет определенный вес, представленный в виде баллов. В зависимости от выбора варианта ответа, система автоматически начисляет различное количество баллов в непосредственной зависимости от выбранных из перечня и/или внесенных вариантов ответов, суммирует начисленные баллы.

Анализ индексов физического развития, физической готовности, функциональной подготовленности, адаптационной готовности школьников рассчитывается автоматически на основе измеряемых показателей. На основании суммы баллов система оценивает состояние физического здоровья учащихся и формирует сводный документ.

После анализа данных программа выдает итоговую оценку физических кондиций ученика с рекомендациями по коррекции проблемных моментов в физическом состоянии средствами физической культуры.

Рисунок 2. Внешний вид сводного документа

Эта информация может быть использована учителями, родителями и другими заинтересованными лицами для оптимизации тренировочных программ и диет, а также для создания индивидуальных программ физической подготовки.

Программа будет интересна для преподавателей вузов и колледжей, педагогов школ и дошкольных учреждений, родителей.

Библиографический список

1. Закиров, Ф.Х. Фитнес-трекеры на уроках физической культуры: примеры и перспективы / Ф.Х. Закиров, А.А. Красильников, Е.А. Лубышев // Московский экономический журнал. – 2020. – № 4. – С. 63. – DOI 10.24411/2413-046X-2020-10244. – EDN SWIROM.
2. Лубышева, Г.С. Определяющие изменения образовательной среды в контексте внедрения информационно-компьютерных технологий / Г.С. Лубышева, А.А. Красильников, Г.Р. Чубанова // Управление образованием: теория и практика. – 2021. – № 1(41). – С. 150-159. – DOI 10.25726/r4005-5641-1967-q. – EDN ОСМQKT.

3. *Dougblay A.D. Limiting factors of investment activity of the sports industry on the example of international football competitions in Russia / A.D. Dougblay, E.A. Lubyshev, A.V. Titovsky, A.A. Krasilnikov // Theory and Practice of Physical Culture. – 2023. – No. 4. – P. 6-8. – EDN PFWAUM.*

Постольник Юлия Александровна
кандидат педагогических наук
доцент ГАОУ ВО МГПУ, г. Москва
e-mail: postolnik.julia@yandex.ru

Казанова Инна Валентиновна,
ассистент ГАОУ ВО МГПУ, г. Москва
e-mail: kazanovaiv@mgpu.ru

Мальцев Дмитрий Владимирович
кандидат педагогических наук
доцент ГАОУ ВО МГПУ, г. Москва
e-mail: malcevdv@mgpu.ru

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ОСНОВ АРТИСТИЧЕСКОГО ПЛАВАНИЯ ДЛЯ ПОВЫШЕНИЯ ПЛАВАТЕЛЬНОЙ ПОДГОТОВЛЕННОСТИ СТУДЕНТОВ УНИВЕРСИТЕТА

Плавание можно рассматривать как вид спорта высших достижений, как учебную дисциплину в средних и высших профессиональных образовательных учреждениях физкультурного и спортивного профиля, а также как курс по выбору для студентов гуманитарного, технического и экономического профиля обучения в обязательной элективной дисциплине «Физическая культура и спорт [1, с. 336; 2, с. 41; 3, с. 56; 7, с. 57].

Элективный курс «плавания» входит в число приоритетных видов спорта, по мнению студентов 1-3 курса Московского городского педагогического университета для освоения элективной дисциплины «Физическая культура и спорт», так плавание выбирают около 20% студентов [5, с. 114; 9, с. 73].

Причем, пятилетнее наблюдение (1356 человек), показало, что 92% студентов, элективный курс «плавания»

выбирают хорошо владеющие плавательными умениями и навыками, 5% студентов считаются слабо плавающими, около 3% обучающихся вообще не умеют плавать и записываются на данный курс с целью научиться плавать.

Цель исследования – формирование плавательных умений и навыков студентов университета с использованием основ артистического плавания.

Экспериментальная технология в первой половине основной части занятия была посвящена изучению основному учебному материалу, согласно рабочей программе. А в конце основной и в заключительной части занятия плавания предлагалось выполнение доступных средств артистического плавания [4, с. 62; 6, с. 103; 8, с. 50].

- *Передвижения по воде*: не создавая брызг; без резких движений; плавание с поднятой над водой головой «ватерпольный кроль»; переход с одного способа плавания на другой; гребковые движения ногами в сочетании с гребковыми движениями руками.

- *Гребковые движения руками* в основных позициях на груди, спине, в группировке: «удерживающий» – вытянутые восьмерки (плоской ладонью); «продвигающий» – вытянутые восьмерки (развернутой ладонью); гребок «обратный» – передвижение стопами вперед.

- *Гребковые движения ногами*: «Водяной велосипед» и.п. на боку; движения ногами «дельфином» в различных исходных положениях тела; «эг-бито» – поочередное гребковое движение ногами брасом в вертикальном положении тела (голова над поверхностью воды): (на месте, с продвижением, в движении боком, в движении прямо, с различными положениями рук над водой); комбинированные гребковые движения ногами.

- *Плоскостные композиции*: в парах, тройках, по 4-8 человек.

- *Простейшие фигуры*.

Так сравнение времени преодоления дистанции 50 метров избранным способом плавания студентами КГ и ЭГ в конце эксперимента видно, что девушки проплыли за 0,62 секунды, в то время когда КГ проплыла это же расстояние за

0,73 сек. У юношей ЭГ более высокие показатели в дистанции на 50 метров в среднем 0,54 сек, а у КГ 0,64 сек.

Результаты 12 – минутного теста плавания К. Купера, показали, что студентки ЭГ за 12 минут преодолели дистанцию в $478,3 \pm 38,8$ метров. У КГ девушек этот же показатель в среднем равен $382,6 \pm 34,3$ метра. Юноши ЭГ за 12-минут преодолели расстояние $595 \pm 50,97$ метра, а КГ – на 84 метра меньше.

Новейший подход к обучению и совершенствования плавательных умений и навыков в элективной дисциплине «Физическая культура и спорт», состоят в возможности применения большого арсенала средств артистического плавания, которые доказательно подтвердили улучшение плавательной подготовленности студентов университета, а также проявились: в формировании потребности и удовлетворения к занятиям физической культурой и спорта; в освоении новых средств, а также знаний, умений и навыков, необходимых для физического самосовершенствования; а также в стремлении творческого применения в практике физкультурно-оздоровительной деятельности и организации здорового образа жизни.

Библиографический список

1. *Бубенцова Ю.А.* Здоровый образ жизни студента: гиподинамия и пути её преодоления / Ю.А. Бубенцова, А.М. Надха // Шаг в науку : Сборник статей по материалам V научно-практической конференции молодых ученых (III всероссийской), Москва, 17 декабря 2021 года. – Москва: Медиагруппа «ХАСК», 2022. – С. 336-340. – EDN WHYRYG.
2. *Бубенцова Ю.А.* Использование информационных технологий в работе преподавателя физической культуры как средства коммуникации с обучающимися в образовательном процессе / Ю.А. Бубенцова, Д.В. Мальцев, Ю.А. Постольник // Инновационные технологии в спорте и физическом воспитании подрастающего поколения: Сборник статей по материалам XI научно-практической конференции с международным участием, Москва, 23 апреля 2021 года. – Москва: Лика, 2021. – С. 41-46. – EDN LULLCJ.
3. *Бубенцова Ю.А.* Опыт применения дистанционной фитнес-системы США в процессе физического воспитания

студентов России / Ю.А. Бубенцова, Ю.А. Постольник, В.А. Шалабодина, Т.А. Байер // Вестник МГПУ. Серия: Естественные науки. – 2021. – № 2(42). – С. 56-64. – DOI 10.25688/2076-9091.2021.42.2.7. – EDN FTBQLP.

4. *Бубенцова Ю.А.* Фитнес-йога в системе физического воспитания студентов вузов: Учебно-методическое пособие / Ю.А. Бубенцова, Ю.А. Постольник. – Москва: Московский городской педагогический университет, 2021. – 112 с. – EDN CGYGPJ.

5. *Постольник Ю.А.* Мотивационно-ценностные ориентиры, определяющие отношение студентов к занятиям физической культурой / Ю.А. Постольник, Е.А. Распопова // Известия Сочинского государственного университета. – 2013. – № 1-1(23). – С. 114-117. – EDN PZSSSZ.

6. *Постольник Ю.А.* Применение здоровьесберегающих технологий в процессе обучения плаванию студенток педагогического вуза / Ю.А. Постольник, Е.А. Распопова // Педагогические технологии совершенствования образования в спортивных вузах: Материалы Всероссийской научно-практической конференции; Форум «Физическая культура и спорт: наука, образование, практика», Москва, 20-22 апреля 2016 года. – Москва: ООО «Центр социального прогнозирования и маркетинга», 2016. – С. 103-107. – EDN VZQHGI.

7. *Постольник Ю.А.* Эффективность использования средств гидроаэробики на начальном этапе обучения плаванию / Ю.А. Постольник, Д.В. Малыцев, Е.С. Куманцова, Н.А. Белоножкина // Педагогико-психологические и медико-биологические проблемы физической культуры и спорта. – 2021. – Т. 16, № 3. – С. 57-61. – DOI 10.14526/2070-4798-2021-16-3-57-61. – EDN SNAAO.

8. *Применение упражнений водных видов спорта для повышения плавательной подготовленности студентов : учебно-методическое пособие.* – Москва : Московский городской педагогический университет, 2022. – 68 с. – EDN XEGKCV.

9. *Распопова Е.А.* Повышение физической подготовленности студенток на основе использования инновационного подхода к обучению плаванию в рамках дисциплины «Физическая культура» в педагогическом вузе / Е.А. Распопова,

Ю.А. Постольник // Педагогико-психологические и медико-биологические проблемы физической культуры и спорта. – 2018. – Т. 13, № 4. – С. 73-79. – DOI 10.14526/2070-4798-2018-13-4-73-79. – EDN VSCJRM.

Саблин Андрей Борисович
кандидат педагогических наук
доцент ГАОУ ВО МГПУ, г. Москва
e-mail: sablinab@mgpu.ru

ЭФФЕКТИВНОСТЬ СОРЕВНОВАТЕЛЬНЫХ ФОРМ ОРГАНИЗАЦИИ ЗАНЯТИЙ ПО ЭЛЕКТИВНЫМ ДИСЦИПЛИНАМ В КОМАНДНО-ИГРОВЫХ ВИДАХ СПОРТА

Представленные результаты исследования выполнены с целью повышение эффективности занятий по элективным дисциплинам в командно-игровых видах спорта в учреждениях высшего образования для формирования психофизической готовности студента к будущей профессиональной деятельности.

Гипотеза исследования – повышение эффективности занятий по элективным дисциплинам в командно-игровых видах спорта в учреждениях высшего образования для формирования психофизической готовности студента к будущей профессиональной деятельности.

Для достижения цели исследования были сформированы следующие задачи:

- определить объемы используемых форм организации выполнения двигательных действий студентов в процессе занятий по элективным дисциплинам в командно-игровых видах спорта;
- определить уровень специальной подготовленности студентов, занимающихся элективными дисциплинами в командно-игровых видах спорта и уровень их мотивации к этим занятиям;
- разработать содержательный контент соревновательной формы, внедрить его в процесс занятий студентов по

элективными дисциплинами в командно-игровых видах спорта и выявить его эффективность.

Для решения поставленных задач были использованы следующие методы исследования:

1. Педагогическое наблюдение.
2. Педагогическое тестирование (комплексный тест).
3. Пульсометрия
4. Психологическое тестирование (МСД по Е.А.Калинин).
5. Обследование соревновательной деятельности (игровой КПД)
6. Педагогический эксперимент.
7. Математическая обработка результатов.

Исследование проходило с 10.02.2022г. по 09.06.2023г., на базе спортивных объектов МГПУ, имеющих в наличии универсальные игровые площадки с баскетбольной разметкой. В исследовании приняли участие студенты МГПУ 1 курсов, записавшиеся на элективную дисциплину по физической культуре «Баскетбол» (высокий уровень нагрузки) – всего 40 студентов из различных институтов МГПУ. Для проведения педагогического эксперимента из числа занимающихся студентов были сформированы однородные группы контрольная и экспериментальная в каждой по 20 человек.

В ходе педагогического наблюдения нами были выявлены показатели объемов используемых в занятиях форм организации двигательных действий, представленных в таблице 1. Максимальные показатели объема зафиксированы при использовании игровой формы – 28%.

В ходе педагогического эксперимента мы разработали структуру занятия для экспериментальной группы, где на долю соревновательных форм отводилось до 46% времени.

Исследуемые группы в начале эксперимента демонстрировали идентичные показатели. Отсутствие достоверности различий в показателях, свидетельствуют о однородности контрольной и экспериментальной группы.

По завершению эксперимента были проведены повторные тестовые процедуры, результаты которых представлены в таблице 2.

Таблица 1. Показатели объемов используемых форм организации выполнения двигательного действия (упражнения) студентами в процессе занятий по элективной дисциплине «Баскетбол».

Формы организации выполнения двигательного действия (упражнения)	Показатели объемов (ср. значение в %)
индивидуальная	2
групповая	12
поточная	8
фронтальная	22
игровая	28
круговая	4
соревновательная	24

Таблица 2. Показатели уровня специальной подготовленности и мотивации к спортивной деятельности у студентов контрольной и экспериментальной групп, занимающихся элективной дисциплиной «Баскетбол» после педагогического эксперимента.

№ п/п	Показатели специальной под- готовленности	Контр. группа	Эксп. группа	Достоверность	
				t	p
1	Комплексный тест (сек.)	23,82±0,2	21,97±0,4	0,995	≥ 0,05
2	Показатели восстановления (разница ЧСС, уд. в мин)	31,25±0,3	37,68±0,2	2,713	≤ 0,05
3	КПД (%)	9,8±2,8	13,6±3,4	0,151	≤ 0,05
4	МСД (баллы)	25,2±3,8	30,2±1,7	1,325	≤ 0,05

По трем тестовым процедурам выявлены достоверность различий между контрольной и экспериментальной группой. Различия не выявлены при проведении «комплексного теста», но по абсолютным показателям здесь отмечается прирост как внутри экспериментальной группы, так и в сравнении с контрольной группой.

Полученные результаты исследования, подтверждают эффективность использования разработанной нами структуры занятий с увеличенным объемом соревновательных форм при организации выполнения двигательных действий (упражнения) студентами в процессе занятий по элективным дисциплинам в командно-игровых видах спорта.

Библиографический список

1. *Саблин А.Б.* Эффективность игровых форм организации занятий по физической культуре в учреждениях высшего образования / Саблин А.Б., Волохова С.В. // Технологии информационного общества: Сборник трудов XIV Международной отраслевой научно-технической конференции, Москва, 18–19 марта 2020 года. – Москва: ООО «Издательский дом Медиа паблишер», 2020. – С. 479-480.
2. *Саблин А.Б.* Влияние психофизиологических показателей на эффективность соревновательной деятельности баскетболистов студенческих команд / Саблин А.Б., Чернышев С.В. // Вестник МГПУ. Серия: Естественные науки. – 2022. – № 2(46). – С. 58-66.
3. *Саблин А.Б.* Пульсовые характеристики студентов технических ВУЗов занимающихся различными видами спортивных игр / Саблин А.Б., Чернышев С.В., Корнеев Р.А. // Материалы XVII Международная отраслевая научно-техническая конференция «Технологии информационного общества» (2-3 марта 2023 г.)/ Секция12. Методические вопросы преподавания гуманитарных, естественнонаучных, прикладных и общетехнических дисциплин в телекоммуникационных вузах. – МТУСИ, 2023. С.347-350.
4. *Шипилова С.С.* Учебные занятия физической культурой, как компонент здорового образа жизни при обучении в высшем учебном заведении / Шипилова С.С., Селезнев В.В. // Актуальные вопросы физической культуры и спорта в ВУЗах (23-26 марта 2021 г.): Материалы 74-й Всероссийской научно-практической конференции, РГАУ-МСХА, 2021. С.48-52.

Серикова Юлия Николаевна
старший преподаватель ГАОУ ВО МГПУ, г. Москва
e-mail: SerikovaYuN@mgpu.ru

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СОВРЕМЕННЫХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ДВИГАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ДЛЯ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА ПО ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЕ

Одним из конструктивных и эффективных способов совершенствование процесса физического воспитания студентов является разработка и внедрение современных

двигательных технологий. Двигательные технологии реализуются на основе общих принципов, определяющих функциональность педагогических технологий в целом: логика, алгоритмизация, замкнутость и завершенность процесса, заранее предусмотренная последовательность использования различных приемов и методов, взаимодействие «педагог – обучающийся» на основе обратной связи, целью которого является достижение целей и получение результата деятельности, проектирование деятельности как основа устойчивости полученного результата, прогнозируемого с учетом конкретных условия его достижения.

Сегодня одной из актуальных проблем является поиск и внедрение в процесс физического воспитания современных двигательных направлений и систем. На наш взгляд, процесс использования данных систем должен осуществляться с учетом принципов технологического конструирования, который позволит наиболее углубленно и детально разработать последовательность применения определенного набора средств и методов и обеспечит наличие конкретного результата педагогической деятельности в физическом воспитании.

В ходе нашего исследования, нами была разработана двигательная педагогическая технология, в основе которой лежит использование средств хип-хопа. Данное танцевальное направление является достаточно популярным среди студенческой молодежи. Благодаря обширному фонду двигательных действий, хип-хоп адаптируем к различным уровням подготовленности занимающихся в рамках одного учебного занятия. Данная технология включает четыре основных компонента: целевой, содержательный, операционно-деятельностный, контрольно-коррекционный. Целевой компонент предполагает постановку цели: в рамках нашей технологии целью являлось развитие координационных способностей студенток; содержательный компонент был разработан с учетом критериев соревновательной деятельности в хип-хопе – техника, хореография, музыкальность, и включает средства – базовые шаги и технические элементы стилей хип-хопа; методы реализации – специфические и общепедагогические, форма проведения занятия – танцевальный урок; операционно-деятельностный компонент включает учебные занятия избирательной направленности,

посеместровое деление учебного материала на 9 обучающих блоков, с использованием критериев перехода обучающегося к следующему блоку. Данный компонент реализовывался на основе принципа алгоритмизации, а также с использованием программированного и проблемного типов обучения [1, с. 62]. Контрольно-коррекционный компонент предполагает мониторинг обучающихся в начале, по ходу и в конце реализации педагогической технологии: координационные способности, общефизическая подготовленность, мотивация.

Важно отметить, что использование принципа алгоритмических предписаний, а также программированного и проблемного типов обучения было сопряжено с использованием специфических принципов физического воспитания [2, с. 60]. Посеместровое деление учебного материала, блочное построение процесса обучения в каждом семестре предполагает использование метода строго регламентированного упражнения. Линейный тип обучения сопряжен с целостно-конструктивным методом обучения двигательным действиям с постепенной двигательной прогрессией – метод стандартно-повторного и вариативного упражнения; разветвленный тип обучения с расчлененно-конструктивным методом обучения двигательным действиям – с использованием подводящих дополнительных упражнений – метод стандартно-повторного и вариативного упражнения.

Использования данной технологии позволило повысить уровень координационных способностей, общефизической подготовленности, а также способствовало формированию устойчивого интереса к занятиям физической культурой у студенток. Полученные результаты свидетельствуют от том, что комплексное сопряженное использование фундаментальных принципов построения и реализации педагогических технологий с учетом специфических принципов и методов физического воспитания в совокупности позволяет существенно улучшить процесс физического воспитания студентов в вузе.

Библиографический список

1. Гавердовский Ю.К. Программированное обучение: его смысл, принципы, возможности / Ю.К. Гавердовский, В.Е.

Заглата // Гимнастика. – Вып. 1-й. – М. : Физкультура и спорт, 1976. – С. 57-65.

2. Серикова Ю.Н. Использование принципов алгоритмизации и программированного обучения в процессе развития координационных способностей студенток / Ю.Н. Серикова, В.А. Александрова // Актуальные проблемы и перспективы развития современных танцевальных направлений: Сборник статей II Всероссийской научно-практической конференции, Москва, 16 февраля 2023 года. – Москва: Московский городской педагогический университет, 2023. – С. 58-62.

Цветкова Инга Валерьевна
ассистент ГАОУ ВО МГПУ, г. Москва
e-mail: Tsvetkovaiv694@mgpu.ru

Гиття Максим Александрович
кандидат педагогических наук, доцент
преподаватель ГАОУ ВО МГПУ, г. Москва
e-mail: gittyama@mgpu.ru

Введенский Сергей Сергеевич
ассистент ГАОУ ВО МГПУ, г. Москва
e-mail: vvedenskiiss@mgpu.ru

ВОСПИТАНИЕ ГИБКОСТИ НА ЭЛЕКТИВНЫХ ДИСЦИПЛИНАХ ПО ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЕ И СПОРТУ (ЕДИНОБОРСТВА)

Студенческая молодежь имеет прямое отношение к возрасту, стоящему на пороге репродуктивного периода. Принимая во внимание этот факт, от состояния здоровья конкретно этой категории населения во многом зависит здоровье будущего поколения. Кроме того, состояние здоровья студентов определяет качество подготовки молодых специалистов. Современные условия обучения в высшей школе в целом характеризуются повышенными физическими и психологическими нагрузками и дефицитом времени. И в частности, что касается элективных

дисциплин по физической культуре и спорту, а именно элективной дисциплины «Единоборства» высокий уровень, складывается ситуация, при которой на дисциплину приходят, в большинстве случаев студенты, уровень физической подготовленности и состояние здоровья которых, не позволяет им получать соответствующую нагрузку [1, стр.124], [2]

В начале учебного года, для определения состояние гибкости тела, со студентами была проведена диагностика. А именно способность сесть на продольный и поперечный шпагаты, и из положения стоя достать руками до пола. Параллельно с этим нами была разработана методика, основанная на совмещении единоборств и стретчинга. Так называемый стретчинг с элементами рукопашного боя, что само по себе является уникальной коллаборацией [3, стр.55], [4, стр.140] (рис.1)



Рисунок 1

Занятия проходили по расписанию элективных дисциплин, дважды в неделю, на протяжении всего учебного года. Студенты были вовлечены в новый и необычный для себя формат занятий, каждый нашел в этих занятиях что-то свое, что,

несомненно, мотивировало их к занятиям физической подготовкой, практически без пропусков занятий. Также нами были сняты два онлайн курса «Гибкое тело» и «Единоборства», которые были размещены на платформе сайта МГПУ, и студенты имели возможность заниматься самостоятельно, в свободное от занятий время [5, стр.44] (рис.2)

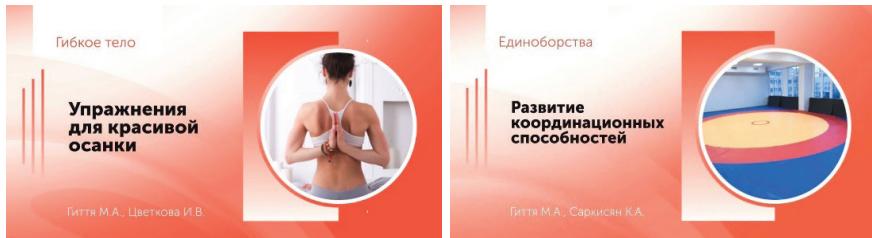


Рисунок 2

Результатами методики стало увеличение амплитуды движения в суставах, снятие напряжения и повышение эластичности мышц, улучшение осанки, а также уменьшение риска получения травм, так как единоборства все-таки являются достаточно травматичным направлением.

Повторная диагностика была проведена также в конце учебного года. Замеры показали результативность и положительный эффект данной методики (рис.3)

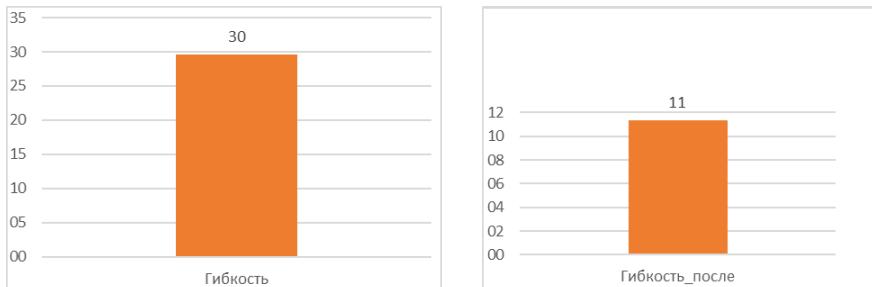


Рисунок 3

Библиографический список

1. Алисов Н.Я. Исследование гибкости/ Н.Я. Алисов. – М.: Советский спорт, 2001. С. – 55

2. Галеева М.Р. Методические рекомендации по развитию гибкости спортсмена: Учебное пособие/ М.Р. Галеева. – Киев, 2000. С – 140
3. Зайцева В.В. Методология индивидуального подхода в оздоровительной физической культуре на основе современных информационных технологий: Автореф. дисс. д-ра пед. Наук. М., 1995. – 44 с.
4. Кирсанов А.А. Индивидуализация учебной деятельности как педагогическая проблема. – Казань, 1982. – 124 с.
5. Макаренко А.С. Методика организации воспитательного процесса. [Электронный ресурс] <http://www.makarenko.edu.ru/files/metodika.doc> (дата обращения: 16.11.2022).

Шалабодина Виктория Андреевна
преподаватель ГАОУ ВО МГПУ, г. Москва
e-mail: ShalabodinaVA@mgpu.ru

ФИЗКУЛЬТУРА 2.0: НОВЫЕ ПОДХОДЫ К ОРГАНИЗАЦИИ ЗАНЯТИЙ

На данный момент в физкультурном образовании существует комплекс проблем, среди которых мы выделяем четыре особенно существенные:

- Устойчиво негативное отношение к физической культуре формируется со школы
- Школьники (а потом и студенты) считают физкультуру второстепенным предметом
- Более 50% студентов имеют проблемы со здоровьем и считают, что физическая активность им недоступна
- Преподаватели испытывают методический «голод», не имея методик организации физической культуры в современных условиях

Обозначив круг проблем, мы предположили, что могло бы нивелировать их последствия, в результате у нас также получилось четыре пункта:

1. Физическая культура должна приносить радость;
2. Студенты должны понимать, что они занимаются для себя, а не для зачета;

3. На занятиях должны формироваться полезные для здоровья навыки;

4. Необходимо разработать новые методики преподавания предмета, как в очном формате, так и в дистанте.

Планомерное следование этим пунктам будет означать, что концепция преподавания физической культуры будет менять акценты, учитывая современные реалии. Важно укорениться в суждении, что **физическая культура** – это не про сдачу нормативов, это про возможность формирования **культуры заботы о своем здоровье**. Только в наших силах изменить текущее положение дел, поэтому мы и уделяем такое внимание к новым подходам организации занятий.

Для понимания процессов, которые мы стараемся запустить, необходимо углубиться в процесс организации занятий сегодня. На сегодняшний момент существует несколько оснований для зачета: золотой значок ГТО, посещение спортивных секций, спортсмены высокой квалификации, а также очные занятия. Студенты не всегда могут посещать занятия очно, поэтому мы даем им возможность **отработать пропуски самостоятельно**. Важно отметить, что практика «отработок» существует уже много десятилетий, но благодаря современным технологиям организовывать и контролировать подобные отработки стало значительно проще.

Мы используем несколько каналов взаимодействия: Microsoft Teams (основная платформа для отчетов и сбора информации), Telegram (оперативная связь). В случае с Teams мы поддерживаем связь не только через главную команду, но и направляем личные сообщения студентам, если по каким-то причинам у них возникают проблемы с очной посещаемостью, отработками или предоставлением необходимых документов (медицинская справка с указанием группы здоровья, удостоверение ГТО и пр.).

Важно отметить, что самостоятельные занятия (отработки) по организации мало чем отличаются от очных. Вначале в каждом случае происходит анализ медицинских групп и объяснение общих требований для зачета. Далее происходит подбор тренировочных комплексов с учетом особенностей здоровья студентов. Но если в случае очных занятий комплексы

групповые и должны учитывать особенности всех, кто есть в группе, то в случае самостоятельных занятий речь идет об индивидуальной тренировочной программе, которая должны учитывать особенности только конкретного студента. Так же стоит отметить, что студенты предлагающие заниматься самостоятельно обычно более замотивированы на результат и чаще всего четко отдают себе отчет, что именно они будут делать и для чего. Поэтому нуждаются не столько в корректировке, сколько в наставничестве, что мы им и предоставляем. Предоставление отчета о самостоятельном занятии (видео тренировки и ее текстовой программы) приравнивается к одному очному посещению. Отчеты выкладываются в индивидуальную папку студента в команде вместе с медицинской справкой и прочими документами. Для получения зачета должно быть посещено/отработано 80% занятий (около 30 пар за год).

Конечно, мы задавались целью увеличения очной посещаемости. И ставили перед собой вопрос: как сделать занятия интересными, чтобы студенты САМИ хотели на них приходить? И нам удалось выделить несколько зависящих от преподавателя факторов:

1. Преподаватель должен быть «в тренде». Ориентироваться в современных тенденциях, **всегда искать что-то новое**, т.е. тратить достаточное большое количество времени на подготовку к занятиям.

2. Необходимо создавать «вкусный» контент с занятий. Современные технологии способствуют развитию визуального восприятия, поэтому если вы хотите привлечь внимание, то вам **необходимо записывать видео и делиться ими** (тренировочные комплексы, танцевальные связки и т.п.), причем видео должны быть качественными (можно навести телефон на рис. 1 и ознакомится с одним из наших видео).

3. Нужно уметь слушать то, что говорят студенты. Студенты потрясающие и могут вам предложить миллион идей, не пренебрегайте их мнением, ведь в первую очередь мы **работаем ради студентов**.

Также мы проанализировали личные причины, которые обозначали уже сами студенты при посещении очных занятий. Среди них можно выделить: общение, возможность добиваться

спортивных успехов, реализация творческого потенциала, желание быть частью чего-то важного.



Рисунок 1. Пример видео, созданного на занятии

Но даже когда мы учли все эти факторы, оказалось, что данные причины для части студентов все равно не являются приоритетными и у них не появляется желание ходить на занятия очно. Подобное было связано с неправильно выбранным элективом изначально. Дело в том, что студенты все разные и те, кто любит волейбол существенно отличаются от тех, кто любит танцы, а те в свою очередь от тех, кому нравится йога или пилатес. Мы стараемся учесть предпочтения студентов при первичном распределении, но, к сожалению, по ряду причин этого не удается добиться в полной мере. Поэтому совершенствование методики организации и контроля самостоятельных занятий представляется нам более реальным способом решения обозначенных проблем в начале нашей статьи.

Библиографический список

1. Шалабодина, В.А. Физическая культура обучающихся высшей школы в условиях тотальной информатизации: тенденции, риски, перспективы / В.А. Шалабодина, А.Э. Стадзе // Вестник МГПУ. Серия: Естественные науки. – 2020. – № 3(39). – С. 68-79. – DOI 10.25688/2076-9091.2020.39.3.8. – EDN LQHCGL.

**Секция
ТЕХНОЛОГИИ
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ
ЛИЦ С ОВЗ И ИХ СЕМЕЙ
В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ**

Богданова Тамара Геннадиевна
доктор психологических наук, профессор
профессор ГАОУ ВО МГПУ, г. Москва
e-mail: bogdanovatg@mgpu.ru

**ПРОБЛЕМЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ
ИНКЛЮЗИВНОГО ОБУЧЕНИЯ ЛИЦ
С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ**

Принятие идей равенства людей, несмотря на их различия, уважение индивидуальности каждого человека независимо от уровня его умственного или физического развития – главная черта гуманного общества. Образование на современном этапе должно обеспечивать потребности всех детей и создавать условия для их успешной социальной адаптации.

Проблема инклюзивного обучения дискуссионная: оно имеет свои положительные и отрицательные стороны. Положительным является то, что дети с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) не будут изолированы от общества, от сверстников, но плохо, что в массовых учреждениях возможности оказания им специальной психолого-педагогической помощи крайне ограничены. Для детей с ОВЗ получение образования в условиях инклюзии означает в первую очередь возможность реализации его потребности в общении, а также – повышение социального статуса, социальной защищенности, накопление социального и коммуникативного опыта, формирование уверенности в себе как личности, в своих познавательных возможностях.

Для обычных детей совместное обучение с детьми, имеющими те или иные ограничения двигательной и/или коммуникативной активности, обладает значительным воспитательным потенциалом. Оно способствует воспитанию у них

гуманности и толерантности, пониманию проблем ребенка с каким-либо нарушением, уважительного отношения к тем, кто, преодолевает значительные специфические затруднения в процессе обучения, формированию готовности и способности к оказанию помощи, к общению и взаимодействию с этими детьми в учебной и внеучебной обстановке.

На успех инклюзии влияют: уровень развития личности лиц с ОВЗ, мотивация, развитие эмоциональной сферы, сформированность коммуникативных навыков, статус участников взаимодействия. Дети и подростки с ОВЗ затрудняются в распознавании эмоций по выражению лица, движениям, интонации и другим невербальным признакам, в понимании мотивов поведения других людей, качеств личности. Социальные представления большинства детей и подростков с ОВЗ отличаются ситуативностью и конкретностью.

Для того, чтобы эти качества сформировались, необходимо учитывать психологические механизмы функционирования социальных взаимодействий, особенности их становления в процессе психического развития детей – как нормально развивающихся, так и с ОВЗ. Необходимо формирование взаимных адекватных социальных установок, которые, включают в себя правильную оценку реальных возможностей человека с нарушением, создание для него благоприятных условий развития способностей и достижения жизненных целей. Общение с другими людьми должно строиться не на основе наличия или отсутствия у них нарушения, а на основе оценки привлекательности личностных качеств.

Основная цель деятельности психолога – создание условий для их социально-психологической адаптации и реабилитации вплоть до профессионального самоопределения. В соответствии с этой целью выделяется ряд направлений этой работы: психологическая диагностика и подбор адекватного возможностям ребенка типа образовательной организации, разработка индивидуальных коррекционно-развивающих программ, оценка социальной и учебной микросреды для создания оптимальных условий обучения и воспитания, обеспечение психологической поддержки родителей, формирование психологической культуры всех субъектов образовательного пространства.

Главными проблемами являются: во-первых, необходимость введения и адекватного использования новых понятий, прежде всего – понятия «особые образовательные потребности»; во-вторых, разработка новых методов психологического сопровождения; в-третьих, определение психологических основ инклюзивного обучения [1, 2].

Психологическое сопровождение должно осуществляться на всех этапах инклюзивного обучения – подготовительном, основном, переходном. При этом следует опираться на понятие «социальная ситуация развития» ребенка, которое включает в себя объективную позицию ребенка в системе социальных и межличностных отношений; систему социальных ожиданий и требований, задающих «идеальную форму» развития. На подготовительном этапе главной задачей становится выявление особых образовательных потребностей детей с ограниченными возможностями здоровья и определение на этой основе специальных образовательных условий. Диагностические данные необходимы для выбора средств и форм психологического сопровождения детей с ОВЗ в соответствии с присущими им особенностями обучения и общения. На других этапах необходимо осуществление индивидуально ориентированной психолого-медицинско-педагогической помощи детям с ОВЗ с учетом особенностей психофизического развития и индивидуальных возможностей детей.

Второй по значимости задачей является подготовка к инклюзивному обучению всех участников образовательного процесса – детей, родителей, педагогов, администрации учреждений, ближайшего социального окружения. Эта подготовка включает создание позитивных установок на взаимодействие, воспитание толерантности у всех участников инклюзивного процесса. Особые требования предъявляются к формированию у педагогов соответствующих компетенций – личностной готовности (установки на толерантное взаимодействие, принятие ребенка с нарушением в развитии), мотивационной готовности (желание взаимодействовать с ребенком, имеющим нарушение в развитии, оказывать ему помощь и поддержку), коммуникативной готовности (владение необходимыми навыками общения, например, специфическими правилами поведения при общении с ребенком с ОВЗ; жестовой речью – при необходимости обще-

ния с ребенком с нарушенным слухом или его родителями, имеющими такое же нарушение).

На основном этапе необходима организация взаимодействий между нормально развивающимися детьми и детьми с особыми образовательными потребностями осуществляется в разных видах деятельности: игровой, учебной, межличностном общении, внеклассной.

При работе с родителями детей с ОВЗ важными являются такие направления работы как профилактика неадекватной реакции родителей на диагноз; предупреждение неконструктивных действий при начале работы (отказ, поиск альтернативного лечения и т.д.); формирование у родителей адекватного отношения к нарушению и проблемам ребенка; снижение эмоционального дискомфорта у родителей; контроль родителями собственных эмоциональных состояний; установление адекватных детско-родительских отношений; укрепление уверенности родителей в возможностях ребенка.

Образовательная программа будет содействовать социализации только при наличии тесных связей между детьми с ОВЗ и обычными. Последствия психологической и социальной изоляции для таких детей, для развития и благополучия их личности могут быть более серьезными, чем последствия несовершенной образовательной программы.

Таким образом, в процессе инклюзивного обучения ребенок с ОВЗ не только усваивает программу обучения, но у него формируется целостная система отношений личности: представления о себе самом, отношение к своему нарушению, к другим людям; к непосредственному социальному окружению, отношения с представителями другого пола, адекватная полоролевая идентификация, отношение к жизненным целям и ценностям, к прошлому, настоящему и будущему.

Библиографический список

1. Богданова Т.Г. Определение понятия «особые образовательные потребности» в работах В.И. Лубовского / Коррекционная педагогика: теория и практика. № 1 (75). 2018. С. 15-21.
2. Богданова Т.Г., Назарова Н.М. Инклюзивное обучение лиц с сенсорными нарушениями. М.: Юрайт, – 2021

Браткова Маргарита Владимировна
кандидат педагогических наук
доцент ГАОУ ВО МГПУ, г.Москва
e-mail: bratkovamv@mgpu.ru

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КОРРЕКЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ В КОМПЛЕКСНОЙ РЕАБИЛИТАЦИИ ДЕТЕЙ С НЕЙРОТРАВМОЙ

Современный процесс реабилитации рассматривается как философия медицинской ответственности, а не просто набор восстановительных методик, цель которого – оптимизация и максимализация качества оказываемой помощи, фокусировка внимания не на специфике патологии, а на пациенте в целом; ориентация не на кризис, а на его последствия [1].

Проблема восстановления психической деятельности детей с последствиями нейротравмы является весьма актуальной для реабилитационной практики и рассматривается в комплексе медицинских, психолого-педагогических и социальных воздействий. Известно, что рассматриваемая категория детей относится к группе риска. Многие дети становятся инвалидами. Для них необходима разработка системы медико-психолого-педагогических и социальных мер реабилитации с использованием наиболее эффективных методов коррекции и компенсации нарушений.

В НИИ НДХ и Т практика междисциплинарного подхода к реабилитации детей с нейротравмой приобретает все большее распространение. Это связано с прогностическими аспектами, на которые ориентированы все участники реабилитационного процесса, а также качественной оценкой психического состояния детей, после перенесенных травм мозга, требующих учета тяжести первичного нарушения и его сочетанности с разной патологией с точки зрения клинико-психо- и нейро-диагностики, и анализа проявлений вторичных сопутствующих отклонений в развитии, усугубляющих восстановительные процессы в отдаленном периоде реабилитации.

На начальном этапе реабилитации, в ранние сроки (в отделении реанимации) приоритетом междисципинарного воздействия является направленность на клиническую диагностику, включающую аппаратные методы исследования, комплекс нейрохирургических и терапевтических методов лечения, с использованием некоторых кинезотерапевтических методик, позволяющих в целом стабилизировать основные жизнеобеспечивающие функции [1, 3].

На этапе поступления пациента в палату интенсивной терапии требуется включение специалистов – психолога-педагогического профиля, усилия которых направлены на восстановление психофизической активности больного и, в частности сознательной психической деятельности. Междисциплинарная согласованность врачей (нейрохирургов, неврологов, физиотерапевтов и др.), нейропсихолога, педагога-дефектолога, психолога и методиста ЛФК позволяет оказывать воздействие не только на идентифицированные элементы пострадавшего органа, сколько на сохранившую единицу нарушенной травмой системы организма в целом.

В связи с этим восстановительные мероприятия, проводимые в условиях интенсивной терапии, проводятся в трех основных направлениях: медикаментозная терапия, физиотерапия и педагогическая коррекция. Наряду с этим, большая работа проводится в отношении близких взрослых или родственников, осуществляющих уход за ребенком в стационаре, направленная на снижение их стрессового состояния, включение родительской компетенции в процесс реабилитации.

Основу опыта подобного взаимодействия составляют современные источники методологического обеспечения науки педагогики, в котором уровень общен научного метода отражается в системном подходе к педагогической коррекции нарушенных функций у детей, с нейротравмой. Идея использования системного подхода к изучению влияния внешних и внутренних факторов при анализе процессов развития и формирования личности, организации обучения и воспитания детей находит отражение в работах В.П. Ананьева, П.П. Блонского,

Л.И. Божович, Л.С. Выготского, В.В. Давыдова, А.Н. Леонтьева, и др. В современной педагогической практике развитие идеи системного подхода является закономерным, так как позволяет рассматривать личность ребенка не только в аспекте феноменологическом (с точки зрения возраста, ведущей деятельности и др.), но с позиции системно-развивающего индивидуума, которому присущи как индивидуально-характерологические особенности в развитии, так и специфически человеческие способы взаимодействия с окружающим миром (Е.А. Стребелева, 1999, 2003, 2005).

В связи с вышесказанным, процесс реабилитации детей после перенесенных с нейротравмой выстраивается в единстве реализации общих и специфических образовательно – воспитательных задач. *Общие задачи* реализуются в области укрепления и развития здоровья ребенка, создания комфортных условий для восстановления его социального статуса и повышения качества жизни. *Специфические задачи* направлены как на создание специальных условий для восстановления нарушенных функций и предупреждение вторичных отклонений в развитии ребенка, так и предметно – развивающей среды, которая способствует активизации психической деятельности, сказывающейся на общем состоянии соматического здоровья, а также восстановлении адекватных способов коммуникации ребенка с окружающими людьми; социально-бытовых навыков.

Коррекционно-педагогическая работа в условиях стационара включает 3 этапа: диагностического обучения; активной стимуляции; социальной реабилитации.

В процессе проведения *диагностического этапа* применяются следующие методы: наблюдение и психолого-педагогическое обследование пациентов, изучение историй болезни, анкетирование и беседа с родителями. Это первичное педагогическое обследование с последующим проведением серии занятий, направленных на определение актуального и ближайшего уровня психофизического развития ребенка, разработку индивидуальной программы восстановления.

Второй этап направлен на проведение *активной стимуляции* – формирование и восстановление психофизиче-

ской активности, высших психических функций, коррекция вторичных отклонений в развитии. В этом процессе особую роль играет междисциплинарная команда. Коррекционно-педагогическая работа направлена на стимуляцию: сенсомоторной активности ребенка, познавательной деятельности, формирование/восстановление средств коммуникации.

Важно подчеркнуть, что коррекционно-педагогическая работа с детьми в стационаре и педагогическая работа с их родителями является обязательной составляющей реабилитационного процесса, реализующего междисциплинарный подход к формированию и восстановлению нарушенных функций. Педагогическая практика показывает, что обучающие воздействия с включением близких ребенка, наряду с медикаментозной терапией помогают улучшить состояние его здоровья, уменьшить неврологические проявления, риск углубления нарушений развития и поведения и таким образом способствуют более успешной реабилитации.

Библиографический список

1. Алиев З.М. К обоснованию принципов реабилитации детей с последствиями закрытой черепно-мозговой травмы // Всесоюзная научно-практическая конференция по детской неврологии и психиатрии: Тезисы докладов. – Вильнюс. 1989. – С.7-8.
2. Блохина С.И., Козлова В.П., Елькин И.О., Ошкордина А.А. Эволюция философии и методологии реабилитационного процесса / Психологическое сопровождение и организационно-медицинский алгоритм реабилитации. 2005. – С.9-31.
3. Кибрик А.Б. Этапная реабилитация детей, перенесших закрытую черепно-мозговую травму // Физические методы лечения заболеваний нервной системы: Тезисы докладов. – М.: Ташкент. 1985. – С.153-154.
4. Мастюкова, Е.М. Основные формы двигательных, речевых и интеллектуальных нарушений у детей с анте- и постнатальными поражениями мозга /Е.М.Мастюкова // Дефектология. – 1977. – №5. – С.33-38.

Волковская Татьяна Николаевна
доктор психологических наук
профессор ГАОУ ВО МГПУ, г. Москва
e-mail: volkovskayatn@mgpu.ru

**МЕЖДИСЦИПЛИНАРНАЯ СВЯЗЬ
ЛОГОПЕДИИ И ЛОГОПСИХОЛОГИИ
В РЕШЕНИИ ПРОБЛЕМЫ СОЦИАЛИЗАЦИИ ДЕТЕЙ
С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ**

Являясь неотъемлемой частью дефектологической науки, логопедия, также, как и другие специальные педагогические отрасли, отражает на современном этапе своего развития те качественные обновления системы специального образования, которые существенно изменили подходы к проблеме нарушенного развития и сформировали новое понимание целей и функций образования детей с ограниченными возможностями здоровья.

Переход от дефектологически ориентированной парадигмы к социокультурному обоснованию системы специальной помощи таким детям определил смену ценностных ориентиров коррекционно-педагогической деятельности, что в значительной мере меняет педагогическую реальность. В центр внимания специального педагогического воздействия ставится не нарушение, а личность ребенка во всем многообразии индивидуальных особенностей. В качестве стратегической коррекционной задачи выдвигается движение не к нормативу, а к успешной социализации, через формирование у детей с ОВЗ социально значимых компетенций [5, с. 14].

В ряду главных социальных характеристик, обеспечивающих эффективность адаптации детей с ОВЗ, приоритет отводится коммуникативной компетентности, которая является не только важной составляющей успешной социализации, но и необходимым условием формирования полноценной личности ребенка в будущем.

Как ответ на смену социального образовательного запроса особое место в современной логопедии отводится вопросам коммуникативного развития детей с тяжелыми

нарушениями речи. Повышенное внимание к данной проблеме вполне закономерно, так как эффективность социализации таких детей в значительной мере зависит от полноценности процесса коммуникативного взаимодействия в разных условиях общения.

Расширение проблемного поля логопедии изучением коммуникативных аспектов языка, особенностей его функционирования в условиях социального взаимодействия способствовало увеличению спектра коррекционно – образовательных задач логопедии и выделению в коммуникативного направления, осуществляющего разработку проблемы общения детей с речевыми нарушениями в социальном аспекте [3, с.7].

Долгое время категория детей с ведущей речевой патологией (обозначаемая сейчас как дети с тяжелыми нарушениями речи (ТНР) рассматривалась, преимущественно, в кругу интересов логопедии, решавшей задачу устранения у них трудностей речевого развития. Современные представления о коммуникативно – речевых особенностях детей с тяжелыми нарушениями речи как результат многоаспектного изучения закономерностей их развития вывело проблему социализации таких детей на новый уровень понимания

Учитывая, что продуктивность социального межличностного взаимодействия обеспечивают не только речевые средства общения, но и внеречевые механизмы коммуникации, успешное решение проблемы социализации детей с тяжелыми нарушениями речи будет эффективным только в контексте их личностного развития. Понимание механизма тесной взаимосвязи коммуникативно – речевой деятельности и личности в процессе формирования навыков социального взаимодействия ориентирует на объединение ресурсов логопедии и логопсихологии в рамках комплексного сопровождения образовательного процесса детей с тяжелыми нарушениями речи. Органично интегрированная в систему комплексного сопровождения детей с ТНР психологическая составляющая является сегодня необходимым условием успешного решения задачи их социальной адаптации. [2, с.19].

Содружество логопедии и логопсихологии позволяет решать проблему социализации детей с ТНР с позиции не

только речевого, но и коммуникативного дизонтогенеза, когда трудности речевого развития рассматриваются не изолированно, а как компонент общего симптомокомплекса коммуникативной дезадаптации [1, с.4].

Профессиональная интеграция усилий логопеда и психолога позволяет уловить целостное видение проблем ребёнка с трудностями речевого развития (коммуникативно-речевых, когнитивных, личностных), создать соответствующие условия для их разрешения и выбрать наиболее продуктивный формат профессионального взаимодействия [4, с.7].

Коррекционное работа с детьми с тяжелыми нарушениями речи по преодолению у них коммуникативной дезадаптации будет эффективной только в междисциплинарном контексте при условии профессионально-личностной готовности специалистов к осуществлению работы в едином коррекционно-образовательном пространстве; их умении решать профессиональные задачи на междисциплинарной основе. Тесная взаимосвязь решаемых этими специалистами коррекционных задач, их подчиненность общей конечной цели – социальной адаптации ребенка, имеющего коммуникативно речевые – трудности, должна объединять логопеда и психолога на всех этапах сопровождения в конкретных видах практической деятельности.

Библиографический список

1. Волковская Т.Н. Теоретические аспекты проблемы коммуникативной дезадаптации детей с недостатками речи // Коррекционная педагогика теория и практика, 2016. №4(70). С.8-12
2. Волковская Т.Н., Левченко И.Ю. Коммуникативный подход в контексте современной методологии психолога – педагогической помощи детям с недостатками речевого развития// Дефектология.2020. №3. С.17-21.
3. Волковская Т.Н. Современные векторы развития коррекционного обучения детей с недостатками речи// Коррекционная педагогика: теория и практика,2020. №4(86). С. 5-10.
4. Волковская Т.Н., Левченко И.Ю. Интегративное взаимодействие логопеда и психолога в комплексном сопровождении детей с недостатками речевого развития //

Воспитание и обучение детей с нарушениями развития.2023. №1 С.4 – 11.

5. Коробейников И.А., Бабкина Н.В. Ребенок с ограниченными возможностями здоровья: прогнозирование психо-социального развития в современной образовательной среде // Клиническая и специальная психология. 2021. Т. 10. № 2. С. 239-252.

Григоренко Наталья Юрьевна
кандидат педагогических наук, доцент
доцент ГАОУ ВО МГПУ, г. Москва
e-mail: grigorenko@mgpu.ru

ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИАЛЬНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ И КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ У ДЕТЕЙ РАННЕГО И ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С РАС

Объективная оценка различных источников, рассматривающих проблемное поле реабилитации детей с расстройствами аутистического спектра (РАС), свидетельствует о том, что в настоящее время пока отсутствует отечественная диагностическая технология, позволяющая объективно оценить социально-коммуникативные возможности детей раннего и младшего дошкольного возраста с РАС, а также не сформирована универсальная гибкая модель психолого-педагогического воздействия, направленная на формирование основ социально-коммуникативного поведения и средств общения у детей данной категории.

Теоретико-методологическую основу нашего исследования составили труды Л.С. Выготского, М.И. Лисиной, Е.А. Стребелевой, Ю.А. Разенковой, О.Г. Приходько, О.В. Шоховой, К.С. Лебединской, Е.Р. Баенской, О.С. Никольской, М.М. Либлинг и др. Мы опирались на понятие *социального взаимодействия*, которое представляет собой «...систематически устойчивое выполнение каких-либо действий, нацеленных на партнера для вызывания ответной реакции с его стороны, которая, в свою очередь, будет стимулировать появление новой реакции воздействующего» (Ю.Н. Кислякова) и включает следующие

асpekты (М.В. Пинкус): социально-ориентировочный (навыки социальной перцепции, проектирования, проявления социальных эмоций), исполнительный (навыки совместно-раздельного внимания, подражания действиям взрослого, эмоциональной идентификации) и результативный (способность к социальной рефлексии, ориентировочному поведению).

Цель исследования – теоретическое обоснование и разработка методики оценки уровня коммуникативного развития, социального взаимодействия и эмоционального реагирования у детей от двух до четырех лет с расстройствами аутистического спектра, а также системы психолого-педагогического воздействия, направленного на формирование социально-коммуникативного поведения и развитие средств невербального и речеязыкового общения у данной категории детей.

Гипотеза исследования: исходя из того, что деструктивное развитие коммуникативных умений, проблемы в социальном взаимодействии и эмоциональном реагировании у детей 3-4-го года жизни с расстройствами аутистического спектра является ярким проявлением в симптомокомплексе данной аномалии развития, затрудняют социальную адаптацию и составляют основу запроса родителей при их обращении к специалистам психолого-педагогического сопровождения, мы предполагаем, что эффективных результатов в стимуляции социально-коммуникативных возможностей у данной категории детей возможно добиться при создании следующих особых педагогических условий, а именно: раннего выявления отклонений в становлении социального взаимодействия, эмоционального реагирования, коммуникативной сферы в целом и речеязыковых средств общения в частности, с учетом особенностей познавательного развития; определения вариативных стратегий коррекционно-развивающей работы с детьми 3-4-го года с РАС в контексте познавательного и социального развития, а также консультативной помощи их родителям в рамках модели комплексного психолого-педагогического сопровождения, построенного на основе семейно-центрированного подхода.

Исследование осуществлялось в течение двенадцати лет (с сентября 2009 года по май 2023 год) на базе различных образовательных организаций г. Москвы и Московской области.

В поисковом эксперименте приняло участие 602 ребенка первых лет жизни и младшего дошкольного возраста с нормальным и аномальным развитием. Экспериментальную группу составили 125 детей с нарушениями эмоционально-волевой сферы 3-го и 4-го года жизни.

Диагностическая методика включала: сбор и анализ анамнестических данных; оценку актуального уровня познавательного, социального и двигательного развития на основе диагностического инструментария Е.А. Стребелевой [2], Ю.А. Разенковой [2], О.Г. Приходько [4] и др.; определение уровня коммуникативных возможностей детей (методика Н.Ю. Григоренко [1]); оценку возможностей социального взаимодействия детей с родным взрослым и чужим взрослым (методики М.В. Пинкус [3]); определение уровня эмоционального реагирования (методика О.В. Шоховой [5]). В результате диагностического исследования были выделены три уровня социально-коммуникативного развития (СКР) у детей экспериментальной группы (ЭГ): у 30% детей ЭГ отмечался I-й уровень СКР, при котором потребность в общении отсутствовала; для 46% детей ЭГ был характерен II-й уровень СКР, при котором потребность в общении была снижена, при этом отсутствовала мотивация к речевому общению; 24% детей ЭГ демонстрировали III-й уровень СКР, при котором потребность в общении выявлялась, а мотивация к речевому общению была снижена.

Коррекционно-развивающая работа по формированию социального взаимодействия и коммуникативных навыков у детей 3-4-го года жизни с РАС основывалась на семейно-центрированном, синергетическом и эмоционально-смысловом подходах (ведущей триаде). Основными направлениями являлись: 1) включение ребенка с РАС в социальное взаимодействие сначала со взрослыми (специалистом и родителями), затем со сверстниками; 2) повышение уровня эмоционального реагирования детей с РАС на коммуникативные стимулы в рамках социального взаимодействия и общения со взрослыми и сверстниками; 3) стимуляция развития мотивации к общению в целом и речевому общению в частности, формирование коммуникативного поведения, а также невербальных и речеязыковых средств общения у ребенка с РАС

в рамках взаимодействия с близкими и чужими взрослыми (мамой, специалистами, родителями других детей) и сверстниками. Была разработана и апробирована на базах образовательных организаций г. Москвы и Московской области *Модель психолого-педагогической помощи* детям раннего и младшего дошкольного возраста с отклонениями в эмоционально-волевой сфере, основывающаяся на синегретическом подходе, являющаяся открытой гибкой системой, позволяющей подбирать наиболее оптимальный вариант (стратегию) коррекционно-развивающей и консультативной работы по развитию социально-коммуникативной деятельности детей рассматриваемой категории для каждого индивидуального случая и применять ее с учетом условий любой образовательной организации, работающей с данным контингентом. Семейно-центрированный подход, являющийся ядром апробированной модели, позволяет не только изменить внутренние ценностные ориентиры близких ребенку с РАС взрослых, включить их в коррекционно-развивающий процесс, но и, гармонизировав отношения внутри диады «ребенок с РАС – мама», сформировать у матери позицию «ведущего партнера» и «основного помощника» в адаптации ребенка в раннем и дошкольном детстве к окружающему социуму.

Библиографический список

1. Григоренко, Н.Ю. Формирование основ общения у детей первых лет жизни с нормальным и аномальным развитием . Монография / Н.Ю. Григоренко // под ред . Ю.Е . Вятлевой. – М.: Логомаг, 2020 . – 400 с.
2. Дети-сироты: консультирование и диагностика развития./ Под ред. Е.А.Стребелевой. – М.: Полиграфсервис, 1998. – 336 с.
3. Пинкус, М.В. Развитие навыков социального взаимодействия в раннем детстве у типично-развивающихся детей и у детей с расстройствами аутистического спектра/ Расстройства аутистического спектра: современные подходы к психолого-педагогическому сопровождению: учебно-методическое пособие // А.И. Ахметзянова и др.– Казань: Издательство Казанского университета, 2020. – 911 с.

4. Приходько, О.Г. Ранняя помощь детям с церебральным параличом в системе комплексной реабилитации: Монография./ О.Г. Приходько. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2008. – 208с.

5. Шохова, О.В. Педагогическая технология формирования эмоционального реагирования у дошкольников с множественными нарушениями развития/ О.В. Шохова // Диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук. – Москва, 2017. – 197с.

Дмитриева Светлана Алексеевна
кандидат психологических наук, доцент
преподаватель ГАОУ ВО МГПУ, г. Москва
e-mail: dmitrievasa@mgpu.ru

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ДЕТЕЙ С ОВЗ

Актуальная проблема ребенка с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) заключается в ограничении его связи с окружающим миром, развитию дружеских отношений со сверстниками и конечно в образовании. Основной технологией при работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) является медико-психологического сопровождение.

Всемирная организация ЮНЕСКО опубликовала данные статистики что, два миллиона российских детей, имеют особенности в физическом и психическом развитии. В свою очередь статистика Министерства образования Российской Федерации отмечает, что в стране происходит ежегодный прирост детей с ограниченными возможностями здоровья приблизительно на 5%.

К формам нарушений относятся также задержки и отставание в процессе развития детей и подростков. «Международной классификации функционирования, ограничений жизнедеятельности и здоровья детей и подростков. МКФ-ДП» определяет **5 уровней** нарушений в процентном соотношении

(от 0-4 % – при отсутствии или незначительных нарушениях, до 96-100 % – при абсолютных) и четыре уровня задержек, учитывая, что задержки, возможно могут и исчезнуть. Нарушения и задержки регистрируются по кодам, присвоенным функциям и структурам организма, способностям к обучению и применению знаний на практике, социальным отношениям и влиянию окружающей среды.

Для детей с ОВЗ характерно наличие низкой самооценки, страхов, повышенного уровня тревожности, неуверенности в своих силах, уход в себя, что в большинстве случаев это и является причиной развития у них агрессии как по отношению к окружающим, так и по отношению к самому себе (*применение например, аутоагрессии*), а также характерно отдаление от жизни общества, проблемы с принятием своего положения и преодоления психологического дискомфорта, эмоционального утомления, что в дальнейшем отрицательно оказывается на их обучении, участии в общественной жизни, трудоустройстве, создании семьи.

Поэтому «особые» дети, нуждаются в особых условиях. В связи с этим, современная система образования нацелена на развитие готовности образовательной среды к работе с детьми с ОВЗ. Для этого разрабатываются соответствующие индивидуальные программы на основе учета всех особенностей развития детей с привлечением различных специалистов (*дефектолог, логопед, врач, психолог и т.д.*) осуществляющих психолого-медицинско-педагогическое сопровождение в рамках своей специализации.

В свою очередь психолог отвечает за процесс психологического сопровождения детей с ОВЗ. Процесс психологического сопровождения детей с ОВЗ актуален и всегда таковым останется т.к. проблемы, с которыми он сталкивается настолько серьезны, что нужно подходить к ним только на высоком квалифицированном уровне, с высшим специальным образованием. Наша актуальная тема психологического сопровождения имеет основополагающее значение для жизни этих людей от самого рождения. Это связано с тем, что жизнедеятельность ребенка с ОВЗ в силу своих особенностей нуждается в специальном подходе со стороны взрослых.

Цель психологического сопровождения ребенка с ОВЗ заключается в создании психолого-педагогических условий, способствующих успешной адаптации, реабилитации и личностному росту ребенка в социуме.

Психологическое сопровождение позволяет в полной мере реализовать следующие задачи:

- предупреждение проблем развития ребенка;
- преодоление социальной изоляции;
- помочь ребенку в решении актуальных задач развития, обучения и социализации, т.е. **сюда относятся:**
- учебные трудности, нарушения эмоционально-волевой сферы, проблемы взаимоотношений между учителями или родителями;
- психологическое обеспечение образовательных программ;
- развитие психолого-педагогической компетентности учащихся, родителей, педагогов;
- социализация ребёнка в общество.

У психологического сопровождения детей с ОВЗ, как и у любого процесса есть свои этапы.

1. Этап

Изучение анамнеза (совокупность сведений, получаемых при медицинском обследовании путем опроса самого обследуемого и/или знающих его лиц) и осуществление диагностической работы (*составление диагностической карты*).

2. Этап

Разработка и реализация индивидуальной программы сопровождения, цель которой направлена на создание условий, позволяющих детям с ОВЗ успешно развиваться как в образовательной среде, так и в социуме.

3. Этап

Сопровождение как динамически-активной деятельности, целью которой является адаптация ребенка с ОВЗ и достижение им максимально возможной самостоятельности и независимости.

4. Этап

Согласованность разнообразных форм взаимодействия специалистов, оказывающих профессиональную помощь детям

с ОВЗ. Так, например, одним из важных звеньев в работе по сопровождению детей с ОВЗ, является создание разнообразных форм взаимодействия психолога, логопеда, врача узкой специальности.

Однако необходимо отметить, что психологическое сопровождение детей с ОВЗ не ограничивается работой психолога с детьми и сотрудничеством со специалистами. Сфера деятельности психолога распространяется и на родителей детей с ОВЗ.

Главной целью психолога в работе с семьей ребенка с ограниченными возможностями является оказание ей помощи в решении трудной задачи воспитания ребенка с ОВЗ, ее социальная адаптация, а также мобилизация ее возможностей. Другими словами, психолог выполняет роль посредника между ребёнком и родителем, ребёнком и взрослым, а также и его окружением.

Оказание психологической помощи семьям, воспитывающим детей с ОВЗ требует системного и комплексного подхода. Эффективность психологического сопровождения будет расти, если родителям и семьям, воспитывающим детей с ОВЗ, будет оказана своевременная профессиональная психологическая помощь.

Таким образом, психологическое сопровождение детей с ОВЗ – это серьезная и активная работа, в которую вовлечён психолог, педагог, ребенок с ОВЗ и его родители. И только при наличии единой цели, старательности, терпении и сотрудничества можно достичь положительных результатов, способствующих улучшению качества жизни ребенка с ОВЗ.

Библиографический список

1. Бардышевская, М. К. Невербальная коммуникация у детей с нарушениями общения и эмоциональной депривацией / М. К. Бардышевская. — Текст: непосредственный // Вопросы психологии. — 2019. — № 6. — С. 33-42.
2. Дмитриева С.А. Проблема личностной тревожности у воспитанников детского дома, имеющих задержку психического развития. // Сибирский педагогический журнал. 2009. № 4. С. 311-319.

3. Дмитриева С.А. Психологическая коррекция эмоциональной сферы воспитанников детского дома // Вестник ТОГИРРО. 2012. № 2. С. 1-165.

4. Забрамная С.Д. Ваш ребенок учится во вспомогательной школе. Рабочая книга родителей.— 2-е изд.— М.: Педагогика-Пресс, 1993.—48 с.

5. Никольская, О. С. Аутичный ребенок. Пути помощи / О.С. Никольская, Е.Р. Баенская, М. М. Либлинг. — Москва: Центр традиционного и современного образования «Теревинф», 2007. — 342 с. — Текст : непосредственный.

Караневская Ольга Викторовна
кандидат педагогических наук
доцент ГАОУ ВО МГПУ, г. Москва
e-mail: karanevskaysov@mgpu.ru

Шаргородская Людмила Вячеславовна
кандидат педагогических наук
руководитель отдела РБОО «Центр лечебной педагогики»
e-mail: lushar@yandex.ru

ИЗУЧЕНИЕ СОЦИАЛЬНО-КОММУНИКАТИВНОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

Согласно Международной классификации болезней 11-го пересмотра (МКБ-11), расстройства аутистического спектра (PAC) – это группа психологических характеристик, описывающих широкий круг аномального поведения и затруднений в социальном взаимодействии и коммуникациях, а также жёстко ограниченных интересов и часто повторяющихся поведенческих актов [1]. У детей первых лет жизни с PAC своеобразие психического развития может быть не очевидно окружающим, не вызывать существенного беспокойства (так как воспринимается близкими людьми как вариант обычного развития), что приводит к тому, что эти состояния выявляются в более поздние сроки (Baird, Douglas, & Murphy, 2011; Brian et al., 2014, Kim et al, 2018, цит. по [2]). Дети раннего возраста с PAC могут

демонстрировать гетерогенные профили развития, в которых одни пороги развития достигаются в ожидаемое время, а достижение других, таких как направленная вокализация, указывание и реакция на имя, задерживается или в какой-то степени неустойчиво (Baranek et al., 2013; Colgan et al., 2006; Ozonoff et al., 2010) [2]. Известно, что ранний возраст ребенка – период особой пластичности мозга и формирования мозговых структур, что дает основу для эффективной коррекционно-развивающей работы.

Важным этапом в проведении коррекционно-развивающей работы с детьми раннего возраста с РАС является углубленная психолого-педагогическая диагностика, в том числе оценка социально-коммуникативного развития, как сферы, имеющей максимальное количество дефицитов у детей этой категории.

Изучение социально-коммуникативного развития являлось частью пилотного этапа экспериментального исследования, целью которого была апробация и описание использования низкоинтенсивной программы психолого-педагогического сопровождения для детей раннего возраста с РАС и риском РАС в групповом формате по Денверской модели раннего вмешательства ESDM. Исследование проводилось в сентябре-октябре 2022 года. В него вошли 9 семей с детьми раннего возраста, имеющих диагноз РАС или риск РАС. Информация по диагнозу была верифицирована при проведении обследования по плану диагностического обследования АДОС-2 (таблица 1).

Таблица 1. Результаты обследования детей по методике АДОС-2

№	Социальный эффект (СА)	Ограниченные и стереотипные формы поведения (ОСП)	СА+ОСП	Диагностическая группа	Степень выраженности симптомов
1	19	9	28	аутизм	высокая
2	20	8	28	аутизм	высокая
3	15	5	21	аутизм	умеренная
4	8	0	8	спектр аутизма	низкая
5	16	6	22	аутизм	умеренная
6	18	6	24	аутизм	высокая
7	8	3	11	спектр аутизма	низкая
8	14	3	17	аутизм	умеренная
9	14	3	17	аутизм	умеренная

Результаты обследования показали, что у всех детей выявленные нарушения соответствовали критериям РАС. Большинство детей группы (7 из 9) вошли в диагностическую группу «аутизм с высокой и умеренной степенью выраженности нарушений». Изучение коммуникации детей экспериментальной группы было выполнено посредством использования Матрицы коммуникации [4], которая заполнялась родителями детей и специалистами. После завершения заполнения матрицы результаты были обсуждены и обобщены. Коммуникативное развитие экспериментальной группы по этому инструменту относилось в основном к уровню нестандартного общения, что соответствует поведению детей конца первого года – началу второго года жизни (дети тянут за руку взрослого к нужному предмету, забираются на другого человека, чтобы достать желаемое и пр.). При этом некоторые дети могли в рамках выражения просьбы могли использовать отдельные лепетные, нечеткие слова. Но использование отдельных слов практически не сопровождалось интеграцией с выражением лица, взгляда и жеста, что отличает детей с РАС от детей с типичным развитием с таким же уровнем развития коммуникации. У всех детей в общении практически отсутствовали конкретные символы (то есть символы, которые своим внешним видом, сенсорным ощущением, движениями или звучанием напоминают объект, который они обозначают). Таким образом, выявленные при помощи Матрицы коммуникации трудности позволяли говорить о значительном отставании детей экспериментальной группы от возрастных показателей по всем направлениям развития коммуникации (выражение просьбы, отказа, проявление привязанности и пр.). Для преодоления трудностей, выявленных при начальной диагностике, нами была поставлена задача разработки комплексной программы психолого-педагогического сопровождения для детей с РАС и риском РАС. В качестве основы для разработки такой программы нами была выбрана Денверская модель раннего вмешательства ESDM [3]. Учебный план и принципы программы ESDM в целом направлены на все основные области развития, в которых ребенок имеет дефициты: рецептивная и экспрессивная коммуникация, социальные и когнитивные навыки, имитация, игра, поведение, мелкая и крупная моторика,

самообслуживание. Все навыки ранжируются по уровням освоения (с первого по четвертый), что соответствует этапности формирования навыков при типичном развитии. В основе реализованной практики лежит как «конструктивистский» (основанный на собственной активности ребенка), так и «транзакционный» (основанный на взаимном влиянии на развитие участников общения и взаимодействия) подходы. Поэтому нами была совместно с родителями проведена оценка развития детей по списку целевых навыков для разработки задач последующей коррекционно-развивающей работы.

Таблица 2. Освоение целевых навыков (обобщенно по группам)

№	РК %	ЭК %	СН %	ИМ %	Игра %	Моторика %	Самообслуживание %
1	20	50	60	25	0	60	44
2	27	21	40	0	25	90	44
3	26	35	30	0	37	95	17
4	33	43	60	25	0	50	44
5	33	50	40	0	12	35	28
6	27	36	60	50	50	70	17
7	47	7	60	0	0	80	61
8	33	36	80	0	12	90	61
9	13	50	30	0	12	40	17

В соответствии с проведенным анализом все дети демонстрировали освоение навыков на первом уровне. Анализ также выявил существенные проблемы в сформированности навыков рецептивной и экспрессивной коммуникации (дети не пользовались речью как основным средством коммуникации (от 10 лепетных слов до бедных вокализаций), имитации, самообслуживания. У всех детей экспериментальной группы задерживалось формирование игровых навыков. Далее для всех детей группы были разработаны задачи обучения, которые решались на индивидуальных и групповых занятиях, а также посредством взаимодействия и обучения семей.

Таким образом, оценка развития детей раннего возраста с РАС и риском РАС подтвердила, что в раннем возрасте у детей этой категории наблюдаются стойкие и специфические трудности в социально-коммуникативном развитии. По нашему мнению, эти трудности могут быть значительно смягчены

в процессе групповых занятий (2 раза в неделю по 3 часа) и при участии семьи (предлагаемая модель предполагала активное включение родителей), поэтому на следующем этапе исследования была реализована модель проведения групповых занятий на основе низкоинтенсивной программы ESDM, показавшая существенную положительную динамику. В 2023–2024 учебном году предполагается апробация модели с большим количеством участников, проведение дальнейшего сбора данных и анализ собранных данных, описание модели сопровождения.

Библиографический список

1. Международная классификация болезней одиннадцатого пересмотра (МКБ-11) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://icd11.ru/rasstroystva-autist-spektra/>
2. Расстройства аутистического спектра в первые годы жизни. Исследования, оценка и лечение. – М.: ИД Городец, 2022 – 576 с.
3. Роджерс С., Доусон Дж. Учебник по Денверской модели раннего вмешательства для детей с аутизмом. Развиваем речь, умение учиться и мотивацию. / Перевод с англ. Под общей редакцией М. Кузьмицкой и Л. Толкачева – М., ИП Толкачев, 2019. – 432 с.
4. Rowland С. Путеводитель: Интерактивная матрица общения, Oregon Health & Science University, 2011 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.communicationmatrix.org/>

Кукушкина Юлия Андреевна
кандидат психологических наук
доцент ГАОУ ВО МГПУ, г. Москва
e-mail: j.a.kukushkina@gmail.com

ОСОБЫЕ ДЕТИ И ОСОБЫЕ РОДИТЕЛИ В ИНКЛЮЗИВНОМ ОБРАЗОВАНИИ

Основная задача инклюзивного образования состоит в создании благоприятных условий для развития, самосовершенствования и успешного социального взаимодействия каждого ребенка, который приходит в школу. Широкое инклюзивное

пространство современного образования предполагает включение в образовательный процесс и процесс социальной адаптации детей с различными возможностями и образовательными потребностями. В связи с чем, требуется консолидировать усилия всех участников системы образования – администрации, педагогов, специалистов психолого-педагогического консилиума. Усилия системы образования будут эффективными при готовности взрослых принять новую философию инклузии. При этом эти усилия должны быть приняты и поддержаны родителями детей, имеющих особые образовательные потребности. Важно установить доверительные партнерские отношения с родителями, понимать ситуацию в семье, ее ресурсы и возможности поддерживать и направлять ребенка. Требуется компетентность в умении внимательно выслушать все тревожащие родителей вопросы и дать исчерпывающие ответы о педагогических условиях, в которых ребенок будет получать знания, о возможностях психолого-педагогического сопровождения, услышать запрос родителей и суметь договориться о совместных действиях.

Задержки и нарушения в развитии ребенка, проблемы поведения и взаимодействия с другими людьми, нарушения адаптации к образовательной организации повергают родителей в сильнейшую тревогу и становятся источником стресса, что создает сложную ситуацию и дезадаптацию среди всех членов семьи. В процессе привыкания к ситуации болезни ребенка, как правило, происходят изменения и деформация всей структуры семейных отношений: нарастают проблемы в браке, происходит социальная изоляция, истощаются психические ресурсы родителей и близких людей ребенка [2]. Однако для получения образования и формирования жизненных компетенций ребенку необходима постоянная помощь и поддержка семьи, в которой, несмотря на стресс, родители должны выполнять свои функции, а также понимать цели психолого-педагогического сопровождения и включаться в него.

Родителям особого ребенка приходиться многое выдержать, чтобы найти равновесие и справиться с известием о болезни ребенка, разобраться в предпосылках отклонений в развитии, найти в себе силы и жить дальше, преодолев

личностный кризис и постоянно справляясь с негативными эмоциями и чувствами. В большинстве отечественных и зарубежных научных источников семья, воспитывающая «особого» ребенка, рассматривается как негармоничная, обладающая типичными дисфункциями (Р.Б. Дарлинг, D. Mitchell, M. Селигман, A.P. Turnbul). Как правило, «родители используют неправильный тип воспитания, искаженно воспринимают индивидуальные особенности ребенка и нереалистично оценивают перспективы его дальнейшего развития» [3, с.182].

В современной литературе реакция родителей на болезнь ребенка рассматривается как тяжелое травматическое переживание, сходное с тем, которое испытывает человек в ситуации потери близких [2, с.10]. Можно выделить определенные стадии или фазы, которые переживает семья особого ребенка. При этом необходимо помнить, что все семьи по-разному переживают происходящее, по-разному эмоционально реагируют. Некоторые семьи могут «застревать» долгое время на фазе «шока и отрицания», сопротивляясь принятию диагноза, или вновь возвращаться к разным этапам с появлением кризиса, например, при вхождении ребенка в детский коллектив детского сада или школы.

Таким образом, для того чтобы взаимодействие с родителями строилось эффективно, педагогу и специалисту необходимо понимать уникальную ситуацию каждой семьи, какие проблемы волнуют родителей в данный момент, какие потребности они испытывают на том или ином этапе, какие трудности возникают перед ними и не дают оказывать содействие в работе с ребенком, какие ресурсы семьи можно использовать для поддержки ребенка.

Многие исследования показывают важность детско-родительских отношений в период адаптации ребенка к новым социальным условиям образовательной организации. Так, в рамках магистерской работы Бричниковой Т.Е. нами было проведено исследование по изучению взаимосвязи детско-родительских отношений и адаптации детей с общим недоразвитием речи к дошкольной образовательной организации [1]. В исследовании приняли участие 50 детей 4-5 лет с общим недоразвитием речи и их родители. В результате полученных данных

подтвердилась взаимосвязь стиля детско-родительских отношений и компонентов адаптации ребенка: наблюдается умеренная положительная связь стиля семейного воспитания и развития взаимоотношений со взрослыми (0,446) и со сверстниками (0,367), умеренная положительная связь между уровнем адаптации и субъективной ситуацией ребенка в семье (0,433). В семьях детей 4-5 лет с речевыми нарушениями выявлен авторитетный стиль семейного воспитания, что указывает на то, что родители детей с нарушениями речи достаточно ответственны, осознаны, характеризуются доверительным отношением к ребенку. Родители детей с речевыми нарушениями понимают особенности развития своих детей, стараются их эмоционально поддерживать и помогать в сложных ситуациях.

По результатам исследования была разработана программа психолого-педагогического сопровождения семьи ребенка с речевыми нарушениями в период его адаптации к образовательной организации. Данная программа была апробирована в дошкольных отделениях нескольких образовательных комплексов города Москвы и получила положительные отклики.

В программе предложена система мероприятий в формате постоянно действующей детско-родительской группы и родительского клуба. Занятия в группе и в клубе проводились педагогами-психологами образовательных организаций, которые предварительно прошли курс подготовки к ведению данной программы. Занятия в группе позволяют родителям особых детей непосредственно знакомиться и овладевать способами воспитания и развития своего ребенка, которые помогают семье адаптироваться к социуму, а также снижать тревожность и учиться получать удовольствие от общения со своим ребенком.

В задачах родительского клуба стояло повышение психолого-педагогической культуры родителей, расширение представлений, связанных с особенностями и потенциальными ресурсами ребенка, его воспитанием и развитием; снятие тревожности и получение взаимной поддержки. При работе с родителями использовалась коучинг-методология, которая включает правила экологичного общения (активное слушание; умение говорить, не ранив чувства другого человека; умение

устанавливать правила взаимодействия, соблюдая границы), баланс фruстрации и поддержки, внимание на проблеме семьи, центрированность, открытость, контакт, поддержка, а также ряд техник и моделей коучинга.

Библиографический список

1. *Бричикова Т.Е.* Взаимосвязь детско-родительских отношений и социализации дошкольников с общим недоразвитием речи / Известия института педагогики и психологии образования МГПУ, 2023. <http://izvestia-ippo.ru/brichikova-t-e-vzaimosvyaz-detsko-rodi/>
2. *Манелис Н.Г.* Организация работы с родителями детей с расстройствами аутистического спектра: методическое пособие / Н.Г. Манелис, Н.Н. Волгина, Ю.В. Никитина, С.Н. Панцырь, Л.М. Феррои; под общ. ред. А.В. Хаустова. – М.: ФРЦ ФГБОУ ВО МГППУ, 2017. – 94 с.
3. *Хорошева Е.В.* Особенности личности родителей и специфика ресурсов семьи, воспитывающих ребенка с ограниченными возможностями здоровья // Психолого-педагогические основы инклюзивного образования: коллективная монография / Отв. ред. С. В. Алексина. М.: МГППУ, ООО «Буки Веди», 2013. с. 181-204.

Левченко Ирина Юрьевна

доктор психологических наук, профессор
заведующая лабораторией ГАОУ ВО МГППУ, г. Москва
e-mail: levchenkoiju@mgpu.ru

ПЕРСПЕКТИВНЫЕ НАУЧНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ В ОБЛАСТИ ИЗУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ С ТЯЖЕЛЫМИ МНОЖЕСТВЕННЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РАЗВИТИЯ

С 2014 года в лексикон специалистов в области отечественной специальной педагогики и специальной психологии вошло понятие «Дети с тяжелыми множественными нарушениями развития (ТМНР)». На протяжении десятилетий эти дети считались необучаемыми и не были включены в образовательное пространство Российской Федерации. Это новое явление

в отечественном образовании потребовало научного объяснения. Наши научные исследования и публикации в данной области позволили сформулировать ряд концептуальных положений о детях с ТМНР.

В эту группу входят дети с сочетанием интеллектуальных, двигательных, сенсорных и речевых нарушений. ТМНР представляет собой не сумму различных ограничений, а сложное переплетение между всеми нарушениями, составляющими ее структуру.

Выявляется значительная неоднородность этой группы детей по количеству, характеру, выраженности различных первичных и последующих нарушений в развитии, специфики их сочетания. Уровень психофизического развития детей с ТМНР невозможно соотнести с какими-либо возрастными параметрами. Тяжелые органические нарушения, которые чаще всего являются причиной сочетанных нарушений, обусловливающих выраженные нарушения интеллекта, сенсорных функций, движения, поведения, коммуникации, в значительной мере препятствуют развитию самостоятельной жизнедеятельности ребенка в семье и обществе сверстников. Характер развития детей данной группы зависит от ряда факторов: этиологии, патогенеза нарушений, времени возникновения и сроков выявления отклонений, характера и степени выраженности каждого из первичных расстройств, специфики их сочетания, а также от сроков и качества коррекционной помощи.

Детей характеризует крайне низкая работоспособность, низкий уровень интеллектуального развития, тяжелые ограничения манипулятивных функций и не сформированность самообслуживания.

Обучающиеся с ТМНР, имеют тяжёлые двигательные нарушения неврологического генеза (ДЦП в форме спастической диплегии, гиперкинетической формы тяжелой степени выраженности, смешанной формы и т.д.), вследствие которых они полностью или почти полностью зависимы от посторонней помощи в передвижении, самообслуживании, предметной деятельности и коммуникации. У части детей с ТМНР наблюдается эпилепсия. Припадки наблюдаются часто, их тяжело контролировать. Почти в половине случаев расстройства

опорно-двигательной системы сопровождаются патологиями черепных нервов: атрофией зрительных нервов, косоглазием, нарушениями слуха и псевдобульбарными расстройствами. У некоторых детей выявляются соматические заболевания, которые значительно осложняют развитие и обучение.

Большинство обучающихся данной группы имеют тяжелые дизартрические расстройства, что затрудняет понимание их речи, а у некоторых детей отмечается анартрия (отсутствие речи вследствие тяжелого поражения мышц артикуляционного аппарата).

Интеллектуальное развитие этой группы различно. Степень умственной отсталости колеблется от умеренной до глубокой. Развитие тех детей данной группы, у которых менее выражено интеллектуальное недоразвитие, благоприятствует формированию представлений, умений и навыков, значимых для их социальной адаптации. Так, у части детей проявляется интерес к общению и взаимодействию, что позволяет предположить возможность обучения таких детей пользоваться невербальными средствами коммуникации (жесты, мимика, графические изображения и др.); наличие отдельных двигательных действий (захват, удержание предмета, контролируемые движения шеи и др.) создает предпосылки для обучения детей выполнению отдельных операций по самообслуживанию и предметно-практической деятельности.

По своим возможностям эти дети на начальных этапах обучения не могут освоить ни одну из существующих образовательных программ. Необходимо начинать работу с этими детьми по индивидуальным программам, направленным на развитие двигательной сферы, бытовых навыков, вербальной или коммуникативной коммуникации.

Особую группу составляют дети с сочетанием двигательных нарушений различной степени тяжести с нарушениями интеллектуального развития, сенсорными нарушениями, расстройствами аутистического спектра и эмоционально-волевой сферы, выраженными в различной степени и сочетающимися в разных вариантах. Однако современное законодательство гарантирует им право на получение доступного образования при соблюдении специальных образовательных условий.

В связи с выраженными нарушениями и (или) искажениями процессов познавательной деятельности, прежде всего: восприятия, мышления, внимания, памяти непродуктивным оказываются подходы, требующие от ребенка абстрактного мышления, процессов анализа и синтеза. В связи с этим возникают серьезные трудности в усвоении «академического» компонента различных программ и школьного образования. Специфика эмоциональной сферы определяется ее неустойчивостью, часто гиперсензитивностью. В связи с неразвитостью волевых процессов, дети оказываются не способны произвольно регулировать свое эмоциональное состояние, что не редко вызывает проблемы поведения. Кроме всего перечисленного, трудности в обучении вызываются недоразвитием мотивационно-потребностной сферы детей с ТМНР. Интерес к какой-либо деятельности, если возникает, то, как правило, носит кратковременный, неустойчивый характер.

Перспективы обучения этих детей различны. Они во многом зависят от уровня интеллектуального развития, от времени начала и качества реабилитационных мероприятий. Однако в стране уже имеется положительный опыт работы с обучающимися данной категории и их семьями. Почти десятилетний опыт работы с детьми данной группы позволил определить проблемы оказания эффективной помощи этим обучающимся и их семьям. К таким проблемам относятся:

- отсутствие надежного диагностического инструментария для обследования детей данной группы;
- необходимость алгоритмизации подхода к разработке специальных индивидуальных программ развития (СИПР) этих детей;
- недостаточная количество методик формирования жизненных компетенций у детей данной группы;
- неготовность педагогов к продуктивной работе с данным контингентом обучающихся;
- преувеличенные надежды родителей на возможность полной реабилитации детей данной группы;
- отсутствие методической литературы для специалистов.

Библиографический список

1. Жигорева М.В., Левченко И.Ю. Методические подходы к проектированию АОП для детей дошкольного возраста с тяжелыми множественными нарушениями развития. // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. 2019. № 3. С. 22-29.
2. Левченко И.Ю., Волковская Т.Н., Надточий А.П. Особенности невербальных средств коммуникации у детей с тяжелыми множественными нарушениями. // Детская и подростковая реабилитация. 2019. № 1 (37). С. 13-19.
3. Левченко И.Ю. Методологические основания системы обследования детей и подростков с тяжелыми множественными нарушениями развития. // монография / Москва, 2019.
4. Левченко И.Ю., Волковская Т.Н., Надточий А.П. Особенности невербальных средств коммуникации у детей с тяжелыми множественными нарушениями. // Детская и подростковая реабилитация. 2019. № 1 (37). С. 13-19
5. Левченко И.Ю. Компетенции современного специалиста в области работы с детьми с тяжелыми множественными нарушениями развития. // В сборнике: Эволюция слепоглухоты и что из этого следует. Сборник материалов Четвертой Международной научно-практической конференции. 2018. С. 47-48.

Миронова Ангелина Валерьевна
старший преподаватель ГАОУ ВО МГПУ, г. Москва
e-mail: Mironovaav@mgpu.ru

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДИАГНОСТИКА РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ ПЕРВЫХ ЛЕТ ЖИЗНИ С НАРУШЕНИЯМИ СЛУХА

По данным Всемирной организации здравоохранения на сегодняшний момент в мире проживает порядка более 5% населения людей с нарушениями слуха (466 миллионов человек, из которых 34 миллиона – дети). Реализация потенциальных возможностей детей с нарушенным слухом во многом зависит от своевременной качественной психолого-педагогической диагностики и оказания ранней комплексной психолого-педагогической помощи.

На протяжении XX столетия отечественными учеными рассматривались психолого-педагогические аспекты изучения и оказания коррекционно-развивающей помощи детям с нарушениями слуха первых лет. Предметами изучения выступали: особенности восприятия и предметной деятельности детей раннего возраста (А.А. Венгер-Катаева, Г.Л. Выгодская, Э.И. Леонгард), физическое развитие (Р.Д. Бабенкова, Г.В. Трофимова), специфика жестовой коммуникации неслышащих детей (Е.И. Исенина), формирование словесной речи, в том числе в устной форме (Л.А. Головчиц, Б.Д. Корсунская, Э.И. Леонгард, Т.В. Николаева, Т.В. Пельмская, Е.Г. Самсонова, А.Э. Сатаева, Н.Д. Шматко и др.). Вместе с этим особое значение уделялось вопросам развития, воспитания и обучения ребенка с нарушениями слуха в семье до его поступления в детский сад (Б.Д. Корсунская, Э.И. Леонгард). Разработано содержание и методика коррекционно-педагогической работы с неслышащими детьми первых лет жизни жизни, были созданы специальные программы обучения и воспитания [2, с.143-147; 3, с.156-157]. Вместе с этим в медицинском и психолого-педагогическом сообществе совместно разрабатывались вопросы раннего выявления сенсорного нарушения, механизмы слухопротезирования маленьких неслышащих детей и пр. [1, с.11,45; 4, с.5]. В последние годы профессиональных фокус внимания вновь вернулся к проблематике организации системы ранней помощи детям младенческого и раннего возраста неслышащих детей. Конечно, еще многие вопросы акцентируются, обсуждаются в профессиональном сообществе и находятся на стадии своего развития. Однако очень многое уже разработано и внедрено в практику психолого-педагогической диагностики и оказания комплексной помощи детям первых лет жизни с нарушениями слуха [5, с.43-50].

В рамках практической реализации изучаемой проблематики было проведено психолого-педагогическое изучение особенностей развития детей первых лет жизни с нарушениями слуха. В исследовании приняли участие 20 детей раннего возраста, имеющие нарушения слуха. Комплексная психолого-педагогическая диагностика состояла из 4 блоков: 1 блок – изучение компонентов социального развития; 2 блок – изучение компонентов познавательного развития; 3 блок – изучение

компонентов речевого развития; 4 блок – изучение компонентов двигательного развития. Остановимся более подробно на результатах диагностического изучения детей.

Социальное развитие. Высокий уровень развития был достигнут только тремя детьми с нарушениями слуха (15%). Отставание в разной степени выраженности в социальном развитии наблюдалось у 17 детей с нарушениями слуха (85%).

Познавательное развитие. Характерной особенностью познавательного развития глухих и слабослышащих детей являлась его неравномерность. Степень выраженности нарушений познавательного развития была различна: выраженная задержка познавательного развития наблюдалась у 1 ребенка (5%), умеренно выраженная задержка – у 9 детей (45%), легкая задержка познавательного развития – у 7 детей (35%), нормальный уровень познавательного развития – у 3 детей (15%).

Речевое развитие. Высокий уровень речевого развития был у детей, которым была проведена операция кохлеарная имплантация на первом году жизни, и они сразу включались в систематическую коррекционно-развивающую работу не только со специалистами, но и дома с родителями. Недостаточный уровень речевого развития был характерен для детей, которым была проведена операция КИ на втором году жизни, они были включены в систематическую коррекционно-развивающую работу со специалистами и родителями. Низкий уровень речевого развития был характерен для детей неслышащих родителей, которые в силу своего слухового нарушения не могли быть достаточно требовательными к устной речи своих детей, а зачастую не видели смысла в ее формировании у своих детей в целом.

Двигательное развитие. 4 ребенка (20%) смогли достигнуть высокого уровня двигательного развития, у 9 малышей (45%) был отмечен недостаточный уровень развития, у 6 детей (30%) – средний, у 1 ребенка (5%) – низкий.

Сопоставление уровней социального, познавательного, речевого и двигательного развития каждого ребенка позволило выделить 3 группы детей с различными вариантами общего (психофизического) развития:

I группа – дети с гармоничным психофизическим развитием, при котором их достижения по всем линиям развития

оказались достаточными (соответствовали возрастным нормативам). Данный вариант развития был обнаружен у 3 детей с нарушениями слуха (15%).

II группа – дети с равномерным отставанием в психо-физическом развитии, при котором наблюдалось отставание по всем основным линиям развития. Данный вариант развития был обнаружен у 3 детей с нарушениями слуха (15%).

III группа – дети с неравномерным психофизическим развитием при котором в одних линиях развития ребенок соответствовал по показателям нормативного развития, а в других – отставал. Этот вариант развития наблюдался у большинства детей с нарушениями слуха, участвующих в диагностике – 14 человек (70%).

В заключении хочется подчеркнуть, что раннее начало коррекционной помощи ребенку с нарушениями слуха на практике доказало свою значимую роль для дальнейшей успешной его социализации и адаптации. Своевременное медицинское выявление нарушения слуха у ребенка в первые дни жизни (и на дальнейшем пути его развития), осуществление раннего слухопротезирования или ранней кохлеарной имплантации (на 1-м году жизни), создание и обеспечение ранней психолого-педагогической помощи, а также активное включение родителей в коррекционно-развивающие занятия с детьми станут монументальной базой для включения компенсаторных возможностей неслышащему ребенку.

Библиографический список

1. *Диагностика и коррекция нарушенной слуховой функции у детей первого года жизни* / сост. Г.А. Тавартиладзе, Н.Д. Шматко. М.: Полиграф сервис. 2001. 159 с.
2. *Миронова А.В. Генезис научно-теоретических основ оказания ранней комплексной помощи детям первых лет жизни с нарушениями слуха // Теория и практика непрерывного сопровождения детей раннего и дошкольного возраста в современном образовательном пространстве: сборник научных статей по материалам научно-практической конференции, Москва, 25 февраля 2021 года / Московский городской педагогический университет, Институт специального образования и психологии.*

Том Часть 1. – Москва: Издательство ПАРАДИГМА, 2021. – С. 143-150. – EDN GATA XV.

3. *Миронова А.В.* Ранняя комплексная психолого-педагогическая диагностика детей первых лет жизни с нарушениями слуха // Мировые тенденции специального и инклюзивного образования: Сборник научных статей по материалам Международной научно-практической конференции, Москва, 22 января 2020 года. Том 1. – Москва: Издательство ПАРАДИГМА, 2020. – С. 156-161. – EDN BWXBTP.

4. *Николаева Т.В.* Комплексное психолого-педагогическое обследование ребенка раннего возраста с нарушенным слухом: Методическое пособие. М.: Экзамен. 2006. 112 с.

5. *Шматко Н.Д.* Ранняя коррекционная помощь детям с нарушенным слухом: взгляд через 30 лет // Дефектология. 2018. № 6. с. 43-52.

Назарова Наталия Михайловна
доктор педагогических наук, профессор
профессор ГАОУ ВО МГПУ, г. Москва
e-mail:Nazarova@mgpu.ru

Полякова Надежда Петровна
кандидат педагогических наук
доцент ГАОУ ВО МГПУ, г. Москва
e-mail:PolyakovaNP@mgpu.ru

Олешова Варвара Васильевна
кандидат педагогических наук
старший преподаватель ГАОУ ВО МГПУ, г. Москва
e-mail:OleshovaVV@mgpu.ru

ОРГАНИЗАЦИОННО-СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ ПОСТРОЕНИЯ КОНЦЕПТУАЛЬНОЙ МОДЕЛИ СИСТЕМЫ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ (НЕРОДНОМУ) ЯЗЫКУ СЛЕПЫХ ПОДРОСТКОВ-БИЛИНГВОВ

Финансирование. Работа выполнена в рамках научного исследования, поддержанного Российским научным фондом.

В связи с наблюдаемым на территории Российской Федерации естественным приростом трудовых мигрантов в образовательных организациях для детей с нарушениями зрения увеличивается число билингвов. В силу этого становятся значимыми проблемы социальной адаптации, развития и обучения таких обучающихся.

Исследование, реализуемое институтом специального образования и психологии, направлено на разработку и внедрение в практику образовательных организаций для детей с нарушениями зрения концептуальной модели системы обучения русскому (неродному) языку слепых подростков-билингвов.

Многоплановая экспериментальная работа охватывает 2023-2024 гг. К настоящему времени исследовательским коллективом заключены соглашения о сотрудничестве с образовательными организациями – участниками эксперимента и ассоциацией руководителей для образовательных организаций детей с нарушениями зрения; разработан диагностический инструментарий, обеспечивающий выявление качества представлений, состояние слухового восприятия речи (слуховое внимание, слуховая память), состояние языковой, лингвистической и коммуникативной компетенций, профессиональных дефицитов педагогов-словесников; опросник для родителей; адаптированы методики для установления познавательного интереса, состояния саморегуляции и самоконтроля, способностей соотносить знаки и речевую действительность; закуплены материалы, необходимые для организации обследования; подготовлены и изданы бланки для экспериментальной работы со слепыми обучающимися, зрячими подростками-билингвами и монолингвами, анкеты для родителей и комплекты тестовых материалов для педагогов-словесников; разработана дорожная карта процедуры обследования.

Изучение состояния языкового статуса слепых и зрячих подростков-билингвов и монолингвов реализовывалось на территории 4-х субъектов РФ с апреля по май 2023 г.

Активное становление этнической идентичности у детей без нарушений зрения происходит с 8 до 14 лет (А.Э. Катвялян, С.Н. Костромина и др.) [2]. Слепота вносит определенное

своеобразие в развитие детей, что отражается и на сроках становления их этнической идентичности. Лишь в возрасте 11-12 лет у слепых подростков-билингвов также, как и у их зрячих сверстников 10 лет, начинает складываться этническая самоидентификация. В связи с этим к исследованию привлечено 80 слепых обучающихся. Из них 60 человек - это слепые подростки-билингвы, 20 человек – это слепые монолингвальные испытуемые. В исследовании задействовалось 60 их зрячих сверстников. Наличие показателей зрячих сверстников позволило объективно оценить продуктивность образовательного процесса, реализуемого в образовательных организациях для детей с нарушениями зрения.

К исследованию также привлечено 12 педагогов-словесников из образовательных организаций экспериментальной группы, прошедших профессиональную переподготовку по дефектологическому профилю; 55 родителей слепых подростков-билингвов.

Экспериментальная работа осуществлялась в границах трех направлений. В рамках первого направления выявлялась сформированность компенсаторных способов действий (характер представлений о реальной действительности, развитие слухового восприятия речи) у слепых подростков-билингвов и монолингвов.

Второе направление включало работу по установлению состояния познавательного интереса к обучению, способности к сосредоточению внимания и самоконтролю, характера умения дифференцировать план знаков и символов и предметный план, сформированности языковой, лингвистической и коммуникативной компетенций у всех испытуемых.

В рамках третьего направления устанавливалось наличие педагогических условий, необходимых для обучения слепых подростков-билингвов. С этой целью осуществлен сбор языкового анамнеза слепых билингвов через анкетирование их родителей (законных представителей); установлен уровень профессиональных (предметной, психолого-педагогической, методической и коммуникативной) компетенций педагогов-словесников, работающих в условиях многонациональной среды; проанализированы нормативная документация и методическая

база образовательных организаций – участников эксперимента, продукты учебной деятельности обучающихся.

Полученные на сегодняшний день результаты исследования позволяют констатировать следующее:

1. Языковой статус слепых подростков-билингвов находится на невысоком уровне в сравнении со всеми их монолингвальными и билингвальными сверстниками.

2. Индивидуальную образовательную траекторию слепых подростков-билингвов, задействованных в эксперименте, следует выстраивать с ориентацией на критерии продуктивного билингвизма.

3. Для педагогов-словесников, работающих с детьми с нарушениями зрения в условиях многоязычной среды, планируется разработать программы повышения квалификации, ориентированные на преодоление профессиональных дефицитов в вопросах методики преподавания русского языка в тифлопедагогике и методические рекомендации, применимые при организации коррекционно-образовательного процесса, участниками которого являются слепые билингвы.

Библиографический список

1. Заводницкая, Ю.В. Актуальные проблемы обучения детей-билингвов в поликультурном регионе (на примере Калининградской области) / Ю.В. Заводницкая. // Актуальные задачи педагогики: материалы VI Международной научной конференции (г. Чита, январь 2015 г.). – Чита: Молодой ученый, 2015. – С. 6-9.

2. Катвалян, А.Э., Костромина, С.Н. Особенности развития этнической идентичности в подростковом возрасте (на примере русских и армянских школьников) / А.Э. Катвалян, С.Н. Костромина // Мир науки. Педагогика и психология. 2018. №1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-razvitiya-ethniceskoy-identichnosti-v-podrostkovom-vozraste-na-primere-russkih-i-armyanskih-shkolnikov> (дата обращения: 10.11.2022).

3. Полякова, Н.П. Этническая идентичность слепых подростков-билингвов в аспекте их успешной социальной интеграции / Н.П. Полякова // Международный научно-исследовательский журнал. 2021. № 5 (107). С. 122–127.

Павлова Анна Сергеевна
кандидат психологических наук
доцент ГАОУ ВО МГПУ, г. Москва
e-mail: PavlovaAS@mgpu.ru

ОСОБЕННОСТИ СОПРОВОЖДЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ В УСЛОВИЯХ ХУДОЖЕСТВЕННО-РАЗВИВАЮЩЕГО ПРОСТРАНСТВА ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В настоящее время большое значение в развитии личности и социализации детей и подростков с нормативным и нарушенным развитием придается дополнительному образованию. Детям предоставляется возможность посещать детские объединения по шести направлениям: художественному, естественнонаучному, социально-педагогическому, физкультурно-спортивному, туристско-краеведческому, техническому. Самую большую популярность у детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) получили физкультурно-спортивное и художественное направления [4].

Формат организации дополнительного образования делает его оптимальным для каждого ребенка. С одной стороны, это возможность свободного выбора детского объединения, а с другой – вариативность форм и содержания образовательного процесса, его гибкость и мобильность [1, с.126].

Особый подход к обучению и воспитанию, специально организованная психологическая помощь необходима младшим школьникам с задержкой психического развития (ЗПР). Требуют своего решения вопросы содержания, форм и методов их личностного развития в условиях дополнительного образования, выявления наиболее эффективных психологических и педагогических технологий в процессе сопровождения.

Для изучения возможностей и эффективности психологического сопровождения младших школьников с ЗПР в условиях художественно-развивающего пространства дополнительного образования нами было проведено исследование

на базе образовательных организаций города Москвы: Школы №1363 и Детской школы искусств имени М.А. Балакирева.

Констатирующий эксперимент позволил определить особенности развития социально значимых свойств и образований личности младших школьников с ЗПР, незрелость и неоднородность выраженности коммуникативной компетентности, самооценки, эмоционально-чувственных проявлений, творческих возможностей, которые были выявлены у детей данной категории на среднем и низком уровнях. Дети с нормативным развитием продемонстрировали высокий и средний уровни сформированности личностных качеств.

Полученные результаты подтвердили целесообразность организации психологического сопровождения, направленного на оказание помощи не только младшим школьникам с ЗПР и их родителям, но и педагогам в преодолении трудностей, возникающих в условиях дополнительного образования.

Психологическое сопровождение младших школьников с ЗПР в условиях дополнительного образования художественного направления представляет процесс межсубъектных взаимодействий психолога, педагога и родителей, совокупность их последовательных действий, технологий, направленных на познание детьми основ культуры посредством искусства и развитие в художественной деятельности, коррекцию социально значимых свойств и образований личности, позволяющих детям данной категории социализироваться в обществе [2, с.7].

Психологическое сопровождение реализуется через диагностическое, коррекционно-развивающее, профилактическое, консультативное, информационно-просветительское направления деятельности. Предполагается комплексное использование различных видов художественной деятельности и средств искусства, оказывающих полифункциональное воздействие на всестороннее личностное развитие [3, с.67].

В процессе сопровождения важная роль принадлежит психологу, который ставит следующие задачи по отношению ко всем участникам образовательного пространства:

- в отношении детей с ЗПР (участие в оценке его психологических и художественных возможностей в процессе

поступления в учреждение дополнительного образования; диагностика и выявление особенностей личностного развития; оказание психологической помощи первоклассникам с ЗПР на этапе адаптации к новым условиям, в вариативных взаимодействиях со сверстниками и взрослыми в художественной деятельности; обеспечение систематического психологического сопровождения ребенка в ходе его развития личности и преодоления имеющихся трудностей; использование различных форм и методов арттехнологий в индивидуальных, подгрупповых и групповых занятиях; систематическое наблюдение за детьми, мониторинг за динамикой личностного развития);

- в отношении родителей и семей обучающихся (оказание помощи в выборе направления искусства и художественной деятельности при поступлении ребенка в организацию дополнительного образования; оказание систематической консультативной и психокоррекционной помощи; повышение уровня психолого-педагогической компетентности, в частности, в вопросах развития личности средствами искусства; формирование психологической культуры в виде организации мероприятий психологического просвещения);

- в отношении педагогов дополнительного образования (повышение их профессиональной компетентности по вопросам работы с детьми с ЗПР; оказание психологической помощи в образовательном процессе при посещении групповых и индивидуальных занятий с детьми; проведение индивидуальных консультаций по вопросам преодоления трудностей детей данной категории в образовательном процессе; осуществление поддержки в организации дифференцированного подхода в процессе формирования навыков в художественной деятельности по разным видам искусства; повышение психологической культуры путем организации их психологического просвещения).

Психологическое сопровождение детей с ЗПР осуществлялось в рамках дифференцированного подхода в соответствии с выявленными уровнями развития социально значимых свойств и образований личности (высоким, средним, низким). Данный подход проявляется в постановке разной сложности задач коррекционного маршрута, определении объема

и времени выполнения заданий, формы проведения занятий и технологий сопровождения. Такой алгоритм работы используется психологом, педагогом дополнительного образования и рекомендуется родителям младших школьников с ЗПР.

Использование разработанных технологий оказания психологической помощи педагогам дополнительного образования и родителям расширяет их компетенции как участников психологического сопровождения младших школьников с ЗПР и позволяет оптимизировать процесс личностного роста детей данной категории.

Библиографический список

1. Журавлева Ж.И., Павлова А.С. Актуальность повышения методической компетентности педагога дополнительного образования, работающего с детьми с ОВЗ // Проблемы современного педагогического образования. 2018. № 60-3. С. 126-129.
2. Медведева Е.А., Павлова А.С. Формирование личности младших школьников с задержкой психического развития в условиях дополнительного образования художественного направления. Издательство «Перо». Москва, 2018. 160 с.
3. Павлова А.С. Междисциплинарное взаимодействие участников психологического сопровождения детей с ЗПР в дополнительном образовании // Междисциплинарный подход в исследованиях по специальной педагогике и специальной психологии: материалы IX Международного теоретико-методологического семинара. М.: МГПУ, 2017. С. 62-69.
4. Medvedeva E., Prikhodko O., Zhuravleva Zh., Pavlova A. On the issue of additional education for children with special healthcare needs and disabilities in the system of lifelong inclusive education. В сборнике: SHS Web of Conferences. The conference proceedings. Don State Technical University. 2019. С. 10009.

Скира Елена Васильевна
кандидат педагогических наук
старший преподаватель ГАОУ ВО МГПУ, г. Москва
e-mail: SkiraEV@mgpu.ru

ФОРМИРОВАНИЕ У ОБУЧАЮЩИХСЯ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ БАЗОВЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ

На современном этапе развития специального образования важным является овладение обучающимися с умственной отсталостью базовыми учебными действиями.

Под базовыми учебными действиями (БУД) понимаются такие действия, которые создают основу для получения обучающимися с умственной отсталостью на доступном для них уровне образовательных и трудовых знаний, умений и навыков, которые необходимы для последующего становления школьника как части сознательной активной учебной деятельности, а также их социальной адаптации. БУД формируются у обучающихся с интеллектуальными нарушениями только в совместной деятельности с педагогом [3, с.85].

Несмотря на то, что вопрос формирования умений учиться у обучающихся с умственной отсталостью ставился и раньше (И.М. Бгажнокова, А. Бине, В.В. Воронкова, А.Н. Граборов, И.Г. Еременко, Х.С. Замский, Ю.Т. Матасов, Б.И. Пинский, И.М. Соловьев и др.), но он не получил должного решения [1, с.179; 2, с.152]. Проблема развития базовых учебных действий практически не исследована, отсутствуют педагогические технологии, отвечающие современным требованиям.

Нами было проведено исследование, в результате которого было выявлено состояние и динамика развития БУД у обучающихся 2-5 классов с легкой и умеренной умственной отсталостью.

В исследовании принимали участие 79 обучающихся с легкой умственной отсталостью и 46 обучающихся с умеренной умственной отсталостью.

Результаты констатирующего эксперимента позволили сделать следующие выводы. У обучающихся вторых классов личностные и коммуникативные БУД развиты лучше, чем регулятивные и познавательные. У обучающихся третьих классов познавательные и коммуникативные БУД развиты лучше, чем личностные и регулятивные. Сравнительный анализ

результатов решения простых арифметических задач обучающимися вторых и третьих классов показал хотя и незначительную, но положительную динамику.

У обучающихся четвертых классов с умеренной умственной отсталостью лучше развиты личностные базовые учебные действия, несколько хуже – коммуникативные и регулятивные БУД. Резко снижено развитие познавательных БУД. У обучающихся пятых классов с умеренной умственной отсталостью лучше развиты коммуникативные и личностные базовые учебные действия, существенно хуже – регулятивные и познавательные БУД. Сравнительный анализ результатов решения простых арифметических задач обучающимися четвертых и пятых классов показал хотя и незначительную, но положительную динамику [4, с.48].

Принимая во внимание состояние личностных, коммуникативных, регулятивных и познавательных базовых учебных действий у обучающихся с умственной отсталостью, а также трудности и ошибки, допущенные ими при решении арифметических задач нами, были мы определили педагогические условия, которые, на наш взгляд, обеспечат эффективное формирование базовых учебных действий: организация положительной мотивации; алгоритмизация деятельности обучающегося; формирование предпосылок для успешного развития базовых учебных действий; метапредметный характер развития БУД; пооперационное формирование регулятивных и познавательных БУД; дифференцированный подход [5, с.15].

Нами была разработана педагогическая технология, направленная на формирование БУД в процессе работы по обучению решению арифметических задач.

Эта работа осуществлялась в два этапа – предварительный и основной.

На предварительном этапе, мы создавали основу для формирования базовых учебных действий и представлений об арифметической задаче. В данной работе были выделены два направления: математическая и речевая подготовка.

На основном этапе проводилась работа, направленная на развитие базовых учебных действий в процессе формирования навыков работы с текстом арифметической задачи,

обеспечивающих понимание математических отношений, для последующего ее качественного усвоения и решения.

Результаты контрольного эксперимента показали эффективность предложенной технологии, так ученики экспериментальной группы продемонстрировали стойкую положительную динамику развития базовых учебных действий и лучшую динамику в овладении умением решать составные арифметические задачи в сравнении с контрольной. Так, количество учеников, не решивших задачу, значительно сократилось после обучения.

Таким образом, результаты экспериментального обучения с применением авторской технологии показали, что она не только положительно влияет на формирование базовых учебных действий у обучающихся, но и повышает качество решения арифметических задач, что способствует повышению качества образования.

Библиографический список

1. *Бгажнокова, И.М.* Воспитание и обучение детей и подростков с тяжелыми и множественными нарушениями развития: программно-методические материалы / И.М. Бгажнокова и др; под ред. И.М. Бгажноковой. – М.: ВЛАДОС, 2007. – 239 с.
2. *Еременко, И.Г.* Олигофренопедагогика: учебное пособие для студентов специальности 2111 «Дефектология» педагогических институтов. – Киев: Вища школа, 1985. – 218 с.
3. *Примерная адаптированная основная общеобразовательная программа образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) / М-во образования и науки Рос. Федерации.* – М.: Просвещение, 2017. – 365 с.
4. *Скира, Е.В.* Трудности решения арифметических задач младшими школьниками с интеллектуальными нарушениями // Специальное образование. 2017. № 1 (45). С. 42-52.
5. *Скира, Е.В.* Педагогические условия формирования базовых учебных действий у обучающихся с умственной отсталостью на уроках математики // Коррекционная педагогика: теория и практика. 2022. №1 (91). С. 14-16.

Соловьева Ирина Леонидовна
кандидат педагогических наук, доцент
доцент ГАОУ ВО МГПУ, г. Москва
e-mail: solovevaIL@mgpu.ru

ОРГАНИЗАЦИЯ ИНКЛЮЗИВНОГО ОТДЫХА И ОЗДОРОВЛЕНИЯ ДЕТЕЙ: НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ

Современная государственная политика решает вопросы организации инклюзивного отдыха и оздоровления детей. В настоящее время 7,3 % детей в Российской Федерации являются детьми с ограниченными возможностями здоровья/детьми с инвалидностью. Инклюзивное каникулярное время вслед за инклюзивной школой и инклюзивным детским садом создает специальные условия для обеспечения доступности отдыха для детей с нарушениями психофизического развития. С середины 90-х годов происходит смена парадигм организации каникулярного отдыха и оздоровления детей с ОВЗ/детей с инвалидностью от организации отдыха детей с нарушениями развития в лагерях при специальных школах-интернатах к инклюзивному отдыху. В чём заключается инклюзия? Вот дежурные ребята, например, меняют колбы в отрядных кулерах во всех домиках, ребята: лицеисты и гимназисты, и дети из школ-интернатов с нарушением слуха /зрения, с ментальными нарушениями, они вместе участвуют в различных локациях с использованием доступной навигации в посильной деятельности. Эта ежедневная деятельность, включается в распорядок дня тематических инклюзивных смен. Важно, что все ребята в детском оздоровительном образовательном лагере имеют равные возможности проявить себя в самых разных моментах распорядка дня, в отрядных и общелагерных мероприятиях.

Условно представим образовательно-оздоровительную среду детского оздоровительного лагеря в форме иерархии сфер: технологической, предметно-практической, социальной [1], каждая из которых должна быть подготовлена под обеспечение любой локации/ навигации любого ребенка с ОВЗ, маломобильного ребенка [2].

Основную инклюзивную стратегию осуществляет в ДОЛ, как нам представляется, именно технологическая среда, то есть кадровый состав: вожатые, воспитатели, педагоги-психологи, тьюторы, педагоги дополнительного образования, физкультурники, медицинский персонал, администрация, – основной потенциал осуществления инклюзивной практики, способность этого коллектива единомышленников работать с разными категориями детей, осуществлять общее взаимодействие [3]. Осведомленность персонала о специальных программах позволяет педагогам пользоваться ресурсом федеральных адаптированных образовательных программ, что позволяет понимать каждую нозологическую составляющую. Каким образом это работает? Не все наши педагоги являются специальными педагогами, но в каждом лагере приветствуется наличие в коллективе специальных педагогов. Педагоги дополнительного образования, как и правило, работают в домах творчества и специальных школах, у них тоже есть опыт работы с нашими детьми. Еще одна составляющая – это мониторинг благоприятного психологического климата в ДОЛ. Мониторинг, подобно барометру, через различные локальные комиссии, позволяет отследить насколько комфортно/ некомфортно каждой категории детей в различных видах лагерной общественно-полезной деятельности [4].

Социальная сфера лагеря создает условия для раскрытия потенциала каждого из детей, дает возможность показать самих себя. Инклюзивная смена предполагает взаимодействие разные социальных групп ребят. По сути, для многих детей – это первый социальный опыт детей жить вне дома, самостоятельной жизни без опеки. Многие дети впервые проходят процедуру признания, раскрывают свои таланты и достижения, получают первые навыки самодеятельности и автономности. Грамотное психологическое сопровождение может оказать помощь любому ребёнку в трудной жизненной ситуации, которая складывается летом.

Библиографический список

1. Соловьева, И.Л., Комышанова К.Э. Дети с ОВЗ и специфика организации их отдыха и оздоровления: лучшие

региональные практики/ И.Л. Соловьева, К.Э. Комышанова. – М.: ФГБОУ ДО «Федеральный центр детско-юношеского туризма и краеведения». – 2021. – 56 с.

2. Соловьева, И.Л. Подготовка вожатых и волонтеров к организации летнего отдыха детей с особыми образовательными потребностями/ И.Л. Соловьева // Внешкольник. – 2016. – № 4 (172) – С.19-21.

3. Соловьева, И.Л. Модель педагогического пространства образовательной организации, осуществляющей организацию отдыха и оздоровления детей с ООП/ И.Л. Соловьева // Внешкольник. – 2016. – № 6 (174). – С.16-19

4. Соловьева, И.Л. Организация летнего отдыха детей с особыми образовательными потребностями: тенденции и перспективы/ И.Л. Соловьева// Научные исследования и образование. – 2017. – № 1 (25). – С.36-41

Югова Олеся Вячеславовна
кандидат педагогических наук, доцент
доцент ГАОУ ВО МГПУ, г. Москва
e-mail: jugovaov@mgpu.ru

РЕСУРСНЫЙ ПОДХОД К ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОМОЩИ СЕМЬЕ РЕБЕНКА С ОВЗ

Современные условия действительности требуют разработки модели оказания помощи семье ребенка с ОВЗ, которая предусматривает взаимодействие трех субъектов образовательного пространства (ребенка с нарушениями развития, членов его семьи, специалистов сопровождения). Эффективность сопровождения специалистами детей с ОВЗ во многом зависит от того, в какой степени удастся активизировать и укрепить *ресурсы семьи* такого ребенка.

Появление в семье ребенка с нарушениями развития определяет необходимость выполнения семьей специфических, дополнительных функций, что требует поиска дополненных ресурсов. При выборе стратегии сопровождения целесообразно учитывать ресурсы семьи, которые влияют на

ее воспитательный и реабилитационный потенциал. Это согласуется с парадигмой семейно-центрированного подхода к обучению и воспитанию детей с нарушениями развития.

Ресурсный подход рассматривает понятие «ресурсов» как запасов или источников средств, используемых в необходимых случаях как множество условий решения реальных задач действительности. При сопровождении семьи ребенка с нарушениями развития ресурсный подход предполагает учет потенциальных возможностей (ресурсов) семьи как фактора успешности оказания психолого-педагогической помощи ребенку и его семье (Ю.А. Афонькина [1]; А.А. Баранов, А.А. Реан [3]; Ю.А. Разенкова [2] и др.). Однако авторами рассматривались лишь отдельные аспекты данной проблемы в контексте семей детей с ОВЗ, а целостный ресурсный подход представлен не был.

Было проведено многолетнее консультирование семей детей первых лет жизни с нарушениями развития (комплексная диагностика развития ребенка и изучение семейной ситуации его развития). В данном этапе исследования приняли участие 216 семей, воспитывающих 228 детей первых лет жизни с различными нарушениями развития. Были выделены несколько групп отклоняющегося детского развития по основным линиям, а также три кластера ресурсных возможностей семьи: «ресурсная семья» (19%), «относительно ресурсная семья» (50%), «низкоресурсная семья» (31%) [4].

На этом этапе исследования мы выделили значимые характеристики семейной системы, которые имеют отношение к ее ресурсному состоянию: состав семьи; участие других членов семьи в жизни, воспитании и развитии ребенка; внутрисемейные отношения; эмоциональное состояние родителей; интеллектуальный и образовательный уровень родителей; материальное положение семьи; педагогическая компетентность родителей; уровень их комплаентности; успешность полученной ранее помощи.

Отсутствие специфического диагностического инструментария для измерения ресурсных возможностей семьи (с целью их активизации) привело к осознанию необходимости создания такого. Было разработано «Комплексное ресурсно-

оценочное полуструктурированное семейно-ориентированное педагогическое интервьюирование» (КРО ПСОПИ) и проведена его апробация на 250 семьях детей раннего возраста с нарушениями развития и группы риска.

При разработке модели психолого-педагогической помощи семье ребенка с нарушениями развития следует учитывать не только дефициты (в развитии ребёнка и особенностях его семейной системы), которые нужно компенсировать, но и тот актуальный ресурсный потенциал, возможности и сильные стороны, на которые можно опереться. Учет и активизация широкого спектра ресурсных возможностей семейной и внесемейной среды выступают базой для определения стратегии реализации ресурсной модели помощи семье и залогом ее эффективности.

Мы рассматриваем *ресурсный подход* к психолого-педагогической помощи семье ребенка с нарушениями развития, предполагающий выявление, учет и активизацию совокупности разноплановых ресурсов и возможностей. Это будет являться основанием для построения алгоритма такой помощи и условием ее эффективности. В соответствии с этим мы выделяем несколько ресурсных зон, которые в совокупности образуют *ресурсное поле семьи*: внутренние ресурсы (ресурсы ребенка и ресурсы семьи) и внешние ресурсы (человеческие и средовые) (рис. 1).



Рисунок 1. Ресурсное поле семьи.

Выводы:

- Для измерения уровня ресурсных возможностей семьи можно использовать разработанный с этой целью диагностический инструментарий – КРО ПСОПИ.
- Помимо характеристики общего ресурсного уровня (высокого, среднего или низкого), анализ результатов заполнения опросника каждым респондентом позволяет создать индивидуальный профиль ресурсности семьи.
- Чем ниже уровень ресурсности, тем большую поддержку со стороны специалистов сопровождения следует организовать для семьи.
- Низкий уровень одних позиций частично может компенсироваться другими ресурсами.
- Считаем необходимым направлять усилия специалистов сопровождения на те ресурсные области, которые возможно компенсировать в каждом конкретном случае.
- Опора при сопровождении идет на те ресурсные зоны, которые находятся в сильной позиции.

Библиографический список

1. *Афонькина Ю.А.* Ресурсный потенциал семьи, воспитывающей ребенка с инвалидностью // Проблемы современного педагогического образования. 2018. № 60-4. С. 395-398.
2. *Разенкова Ю.А., Павлова А.В.* Потребности и ресурсы семьи ребенка с ОВЗ в ситуации вынужденной самоизоляции. В сборнике: Интеграция науки и образования в XXI веке: психология, педагогика, дефектология. Сборник научных трудов по материалам IV Международной научно-практической конференции. Саранск. 2021. С. 55.
3. *Реан А.А., Баранов А.А., Сунцова А.С.* Ресурсы семьи в социокультурной интеграции ребенка с ограниченными возможностями здоровья // Развитие личности. 2017. № 4. С. 38-56.
4. *Югова О.В.* Ресурсные возможности семьи ребенка раннего возраста с нарушениями развития. Сообщение 1 // Дефектология. 2023. № 2. С. 41-51.

Секция
СОВРЕМЕННЫЙ ОБЛИК И КОНТУРЫ БУДУЩЕГО
В ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С ОВЗ

Агаева Виктория Евгеньевна
кандидат педагогических наук
доцент ГАОУ ВО МГПУ, г. Москва
e-mail: agaevave@mgpu.ru

СЕМЕЙНО-ЦЕНТРИРОВАННЫЙ ПОДХОД
В СИСТЕМЕ ПОМОЩИ ДЕТЯМ
С ВРОЖДЕННЫМИ РАСЩЕЛИНАМИ ГУБЫ И НЁБА

Частота рождения детей с врожденными расщелинами губы и нёба (ВРГН) составляет 1-2 ребенка на 1000 новорожденных в разных регионах мира. Данный анатомический порок вызывает различные негативные физиологические изменения в процессах дыхания, сосания, глотания, голосообразования и артикулирования. Благодаря высокому качеству медицинской и психолого-педагогической помощи, дети успешно интегрируются в социум, хотя степень тяжести клинических, психолого-педагогических и социальных проявлений при наличии указанного нарушения не уменьшается.

Целью реабилитации лиц с ВРГН является восстановление функций питания, дыхания, формирование нормативной речи, снижение негативного психоэмоционального фона в семье и адаптация в социуме. Анализ настоящего состояния комплексной помощи, а также данных об особенностях формирования речи выявляет потребность в разработке новых технологий логопедической помощи ребенку и его семье, начиная с периода новорожденности. Удовлетворение данной потребности требует введения профилактических коррекционно-развивающих мероприятий с периода новорожденности, активного включения родителей (законных представителей) в коррекционно-педагогический процесс и соответствующего уровня профессиональной компетентности логопедов.

Целью исследования является совершенствование коррекционно-развивающей работы по формированию

произношения у детей с ВРГН за счет включения профилактического этапа ранней логопедической помощи, основанного на семейно-центрированном подходе, как базиса для последующего воздействия.

Гипотеза исследования предполагает, что эффективность логопедической работы с детьми с ВРГН зависит не только от биологических факторов (показателей здоровья), но и от социальных факторов (показателей, связанных со здоровьем), среди которых мы выделяем осознанное участие родителей (законных представителей) и сформированность их компетенции, позволяющей предупредить некоторые патологические особенности, влияющие на речевое развитие детей.

Исследование состояло из двух частей (пилотной и основной), в которых участвовало 212 детей с ВРГН, 178 их родителей (законных представителей), 60 логопедов образовательных организаций.

В пилотной части работы на основе обобщения научных данных были определены некоторые биологические и социальные показатели реабилитационного потенциала и установлена их взаимосвязь с качеством произносительной стороны речи у детей.

Выявлено отсутствие значимых различий по состоянию речи детей, прооперированных в разные возрастные сроки. Это подтвердило предположение, что срок хирургического вмешательства не является единственным показателем реабилитационного потенциала, определяющим формирование нормативного произношения. Также получены данные свидетельствующие, что дети с благоприятной социальной ситуацией развития (полная семья) чаще оперируются в ранние сроки и достигают правильной речи.

Основная часть исследования предполагала апробацию этапной логопедической работы, включающую профилактический и основной этапы. На профилактическом этапе реализовалась программа ранней логопедической помощи детям с ВРГН, основанная на семейно-центрированном подходе. Сопровождение речевого развития ребенка было организовано с периода новорожденности: на консультативно-обучающих занятиях с родителями формировалась их информационная и мотивационная компетенция, а также осваивались элементарные

логопедические приемы преодоления артикуляционных, голосовых и дыхательных патологических стереотипов, приводящих к ринолалии. Структура и содержание занятий были обусловлены решением задач психокоррекционного и информационно-обучающего направлений (Т.Н. Волковская, И.Ю. Левченко, О.Г. Приходько, В.В. Ткачева и др.). Форма проведения занятий может быть как очной, так и дистанционной (онлайн консультирование, вебинары, печатные и видеоматериалы).

Оценка эффективности программы ранней логопедической помощи проводилась на основном этапе работы по коррекции произносительной стороны речи детей. Статистический анализ выделенных показателей достоверно подтвердил достижение целевых ориентиров программы ранней логопедической помощи.

Таким образом, предлагаемая этапность коррекционно-развивающего воздействия удовлетворяет потребность ребенка с ВРГН в логопедической помощи. Семейно-центрированный подход лежит в основе инновационной программы ранней логопедической помощи, которая направлена на формирование информационной, мотивационной и методической компетенции родителей. Это позволяет снизить у ребенка проявления патологических функциональных стереотипов, приводящих к ринолалии. Профилактический этап ранней логопедической помощи детям с ВРГН является основополагающим, снижает длительность логопедических занятий в дошкольном возрасте и повышает их эффективность.

Библиографический список

1. Агаева В.Е. Психолого-педагогическое сопровождение семьи, воспитывающей ребенка раннего возраста с врожденной расщелиной губы и неба // Дефектология. – 2019. – № 3. – С. 50-57.
2. Агаева В.Е. Формирование произношения у детей с врожденными расщелинами губы и нёба в процессе этапной логопедической работы: Научная монография. – М.: ПАРАДИГМА, 2023. – 200 с.
3. Волковская Т.Н. Интегративное взаимодействие логопеда и психолога в комплексном сопровождении детей

с недостатками речевого развития / Т.Н. Волковская, И.Ю. Левченко // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2023. – № 1. – С. 4-11.

4. *Обухова Н.В.* Возрастные особенности фонетического оформления речи у детей с врожденной расщелиной неба / Н.В. Обухова, А.А. Мамедов // Специальное образование. – 2022. – № 4(68). – С. 77-95.

5. *Система ранней комплексной помощи детям с ОВЗ и их родителям* / О.Г. Приходько, И.Ю. Левченко, Е.А. Екжанова [и др.]. – М: ПАРАДИГМА, 2018. – 378 с.

Журавлева Жанна Игоревна
кандидат психологических наук, доцент
преподаватель ГАОУ ВО МГПУ, г. Москва
e-mail: juravlevaj@mgpu.ru

СПЕЦИФИКА РАЗВИТИЯ СЛОВЕСНОГО ТВОРЧЕСТВА У ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Образование несет ответственность за формирование и развитие личности ребенка. В последние годы в изучении детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) мы наблюдаем смещение акцента в сторону исследований, посвященных творческим возможностям и способностям, поиску эффективных технологий психологического сопровождения в социуме таких детей. Востребованность формирования и развития личности, способной творчески подходить к решению поставленных задач, гибко реагировать на условиях многозадачности, строить диалоги с разными людьми, складывается в условиях целенаправленного формирования детской личности. Формировать ребенка как субъекта творческой деятельности следует на ранних стадиях онтогенеза, когда закладываются основы социальных отношений, возможно его культурное развитие, которое для детей с ОВЗ представляется по Л.С. Выготскому «главной сферой компенсации недостаточности».

В период дошкольного детства, как значимого этапа в развитии ребенка, развитие творчества и воображения, как его

основы, возможно через игру или художественные виды деятельности. Взрослый помогает ребенку формировать целостную картину мира, овладевать основными средствами художественного выражения своих замыслов, переживаний и чувств. Его участие в формировании творчества важно особенно для детей с ОВЗ, чтобы вызывать и поддерживать интерес к творчеству, обучать техникам и способам творческого действия, поиску художественных средств, подходит именно вторая точка зрения.

Важнейшим компонентом разных видов деятельности человека является речь, которая в творческой деятельности участвует независимо от ее содержания и предмета. Существует прямая зависимость между развитием речи детей и их творчеством, так как само творчество немыслимо без овладения богатством того языка, на котором ребенок и говорит, и думает [6]. Особенno выражено в речи и является показателем, насколько достаточно мы владеем языком и каков уровень речевой компетентности, самый сложный и поздний в онтогенезе вид творческой деятельности – словесное творчество. Мы рассматриваем его как форму речевой активности и самостоятельной речевой деятельности ребенка, в процессе которой он отступает от услышанных ранее шаблонов, стереотипов и экспериментирует с сюжетом, видоизменяет его, создает новый продукт словесно-творческой деятельности для других и для себя. Подготовка к его становлению начинается с периода активного становление речи и формирование предпосылок к словесному творчеству. Этот период охватывает возраст ребенка от 3 до 5,5 лет. Затем, с 5,5 до 7 лет, происходит собственно формирование словесного творчества. И далее, с 7 лет, начинается его активное развитие [2].

Мы рассматриваем словесное творчество как процесс, состоящий из двух психологических компонентов: социально-личностного (мотивация, увлеченность творчеством, самостоятельность и находчивость в решении задач, проявление эмоционально-волевых усилий, речевая активность, ответственность) операционально-деятельностного (дополнение, преобразование, комбинирование, изменение сюжетной линии, введение новых персонажей, диалогическая речь, использование образной лексики для передачи выразительности образов, раскрытие темы, замысла, целостной структурой сюжета).

Исследование данных компонентов проводилось с помощью диагностической программы, включающей два блока заданий. Задания Блока направлены на определение степени выраженности творческого воображения (на основе теста Е. Торренса). Задания Блока 2 направлены на определение особенностей проявления компонентов словесного творчества на основе художественно-словесной деятельности (сочинения детьми рассказов, загадок, сказок с опорой на игровое моделирование, наглядность и метод «фантастических гипотез») [1,5].

Анализ качественно-количественных показателей позволяет выделить четыре критериально-ориентированных модели словесного творчества: творческая, элементарно-творческая, условно-творческая и фрагментарно-творческая. Нами изучалось словесное творчество детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи, задержкой психического развития, нарушениями слуха (слабослышащие, с кохлеарным имплантом), нормативно развивающихся детей. Проводимый эксперимент показал, что психологические компоненты словесного творчества имеют неоднородное проявление у старших дошкольников с ОВЗ в сравнении с их нормативно развивающимися сверстниками. В силу биологических и социальных причин личностная и психическая незрелость старших дошкольников с ОВЗ приводит к недостаточной сформированности всех составляющих компонентов словесного творчества [1,3,4].

Коррекционно-развивающая работа по формированию словесного творчества предполагала организационно-технологическое построение. Прежде всего – это создание художественной среды, состоящей из аспекта межсубъектного взаимодействия, художественно-предметного содержательно-креативного аспектов.

Содержательная сторона формирования словесного творчества предусматривала 2 этапа: пропедевтический (использование дидактических игр для обучения детей составлению образных характеристик объекта, приемам фантазирования, анализу ситуаций, мыслительным действиям, работе со сказками; упражнения на развитие воображения, заданий для родителей, викторины, посиделки, конкурсы) и основной (использование игр и заданий, направленных на создание

собственных продуктов словесного творчества). Формирование словесного творчества предполагает несколько вариантов: на готовом литературном сюжете; на основе малых фольклорных форм; на основе наглядной опоры [1,5].

Коррекционно-развивающая работа способствует активизации потенциальных возможностей детей с ОВЗ, формированию их самостоятельности, инициативности, речевой активности, овладению ими способами творческого действия. Появление внутренней позиции позволяет детям свободно проявлять себя в словесно-творческой деятельности, фантазировать, преодолевать стереотипы, а значит, нестандартно мыслить, рассуждать, использовать сформированные навыки в разных жизненных ситуациях, легче адаптироваться в стремительно меняющихся социальных условиях.

Библиографический список

1. *Журавлева Ж.И.* Формирование словесного творчества у старших дошкольников с задержкой психического развития и общим недоразвитием речи: специальность 19.00.10 «Коррекционная психология»: диссертация на соискание научной степени кандидата психологических наук / Журавлева Жанна Игоревна; Нижегородский государственный педагогический университет. Москва. 2011.182 с.
2. *Журавлева Ж.И.* Проявление словесного творчества у старших дошкольников в норме и патологии // Казанский педагогический журнал. 2017. №1. С .144-147.
3. *Журавлева Ж.И.* Особенности работы по развитию словесного творчества у старших дошкольников с нарушениями слуха // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. 2019. № 6. С. 48-54.
4. *Журавлева Ж.И.* Особенности словесного творчества старших дошкольников с нарушениями слуха //Логопедическая помощь в условиях специального и инклюзивного образования: традиции и инновации. Сборник научных статей по материалам Международной научно-практической конференции. 2019. С. 135-141.
5. Патент RU 2022621962 Технологии развития словесного творчества у детей с ограниченными возможностями

здравья: № 2022621932: заявл. 02.08.2022: опубл. 05.08.2022 / Ж.И. Журавлева; заявитель ГАОУ ВО МГПУ

6. Журавлева Ж.И. Влияние речевых нарушений на развитие творческого воображения младших школьников // Специальное образование. 2022. № 1 (65). С. 81-91.

Киселева Наталья Юрьевна
кандидат педагогических наук, доцент
доцент ГАОУ ВО МГПУ, г. Москва
e-mail: kiselevanju@mgpu.ru

РАЗВИТИЕ СТРАТЕГИЙ АНАЛИЗА ТЕКСТА У ОБУЧАЮЩИХСЯ С ДИСЛЕКСИЕЙ

В системе специального образования успешно реализуется система поддержки для обучающихся с особыми потребностями [1; 2; 7; 8; 11]. Одной из актуальных проблемой остается развитие смыслового чтения у обучающихся с дислексией [4; 6; 10]. Дислексия – частичное специфическое нарушение процесса чтения, характеризующееся многочисленными ошибками стойкого характера и недостаточным пониманием смысла прочитанного, несмотря на имеющуюся регулярную практику в чтении. У начинающих читателей трудности могут проявляться в запоминания букв, сложностях слогосложения, множественных ошибках при чтении, непонимание прочитанных слов и предложений. У взрослых с дислексией, как правило, сохраняются стойкие ошибки при чтении, чтение про себя не автоматизировано, понимание прочитанного неполное, структурно-семантический анализ текста затруднен.

С целью расширения методической базы для коррекционной поддержки обучающихся с дислексией 3-5 классов была подготовлена программа занятий #ЧИТАЮ И ПИШУ [3]. В программе предложен комплексный подход для преодоления трудностей письма и чтения, а также представлен алгоритм обучения школьников с дислексией стратегиям структурно-семантического анализа текста. Под стратегиями анализа текста мы понимаем комплекс последовательных действий, направленный на раскрытие содержания текста, осознание его структуры,

осмысление языковых и стилистических средств, использованных в тексте. Содержание программы покажем в таблице.

Таблица 1. Содержание программы #ЧИТАЮ И ПИШУ

Блок программы	Основная задача блока	Количество занятий
Зачем пишут разные тексты	Расширить знания школьников о цели написания различных текстов.	3
Стили текстов	Расширить знания школьников о функциональных стилях современного русского языка.	3-4
Деление текста на части	Развивать у школьников навыки деления текста на части, умения работать с деформированным текстом.	9
Как выделить главное в тексте	Развивать у школьников навыки выделения в тексте основной информации.	9-10
Составляем планы к тексту	Развивать у школьников навыки составления сложного плана, тезисного плана, плана-схемы.	12-13
Читаем тексты, пишем тексты	Развивать у школьников комплексные навыки анализа авторских текстов; а также навыки самостоятельно составлять связные письменные высказывания научного, художественного, официально-делового стилей.	13-14

Апробации программы #ЧИТАЮ И ПИШУ была проведена в 2020–2022 г. с 91 обучающимся из 3 школ Москвы. Для экспериментального исследования были сформированы три группы респондентов: обучающиеся, которые проходили логопедические занятия по стандартной программе ($n=19$) [5; 9]; школьники, которые не получали коррекционную помощь ($n=24$); учащиеся, которые занимались по программе #ЧИТАЮ И ПИШУ ($n=48$) [3]. Мы сравнили навыки выполнять анализ текста до и после обучения по программе. Умение анализа текста определялось как средний балл результатов выполнения двух заданий: составление плана текста и выполнение клоуз-теста (максимум 3 балла за каждый критерий). В группе школьников, которые проходили обучение по программе #ЧИТАЮ И ПИШУ,

было определено достоверное улучшение навыков анализа текста ($P<0,001$). Алгоритм обучения школьников стратегиям анализа текста, представленный в программе, можно использовать для совершенствования читательской деятельности у обучающихся с дислексией в системе специального образования.

Библиографический список

1. *Безрукова О.А.* Формирование речеязыковой компетенции детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи и задержкой психического развития / О.А. Безрукова, Е.В. Хорошавина // Образование. Наука. Инновации: Южное измерение. – 2011. – № 4(19). – С. 101-109.
2. *Гусейнова А.А., Мануйлова В.В.* Психолого-педагогический консилиум как механизм комплексного сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья // Проблемы современного педагогического образования. – 2023. – № 78-2. – С. 97-100.
3. *Киселева Н.Ю.* #Читаю и пишу: Рабочая тетрадь для совершенствования чтения и письма у учащихся 4-5 классов / Н. Ю. Киселева. – Москва : НКЦ Образование, 2020. – 148 с.
4. *Киселева Н.Ю.* Применение графических средств в логопедической работе с учащимися, осваивающими программу основного общего образования / Н.Ю. Киселева // Вестник МГПУ. Серия: Педагогика и психология. – 2014. – № 2(28). – С. 68-76.
5. *Крутецкая В.А.* Корректируем дисграфию и дизорграфию у школьников 4-5 классов. Литера. 2022. – 96 с.
6. *Русецкая М.Н.* Нарушения чтения у младших школьников: Анализ речевых и зрительных причин: Монография. СПб., КАРО, 2007. – 192 с.
7. *Ушакова Е.В.* Профессиональная деятельность воспитателя в условиях инклюзивного образования / Е В. Ушакова // Психолого-педагогическая поддержка детей с ограниченными возможностями здоровья : сборник научных статей: в 2-х частях / Сост. С.М. Валявко; под науч. ред. Б.М. Когана, С.М. Валявко. – Москва : ГАОУ ВО МГПУ, 2016. – С. 140-144.
8. *Шашкина Г.Р.* Подготовка к обучению грамоте дошкольников с речевыми нарушениями: традиции и

современность / Г.Р. Шашкина // Нарушения письма и чтения у детей: изучение и коррекция : Научная монография / Под общей редакцией О.А. Величенковой. – Москва: ОБЩЕСТВО С ОГРАНИЧЕННОЙ ОТВЕТСТВЕННОСТЬЮ «ЛОГОМАГ», 2018. – С. 201-213

9. Ястребова А.В., Бессонова Т.П. Обучаем читать и писать без ошибок. М. АРКТИ – 2023. – 360 с.

10. Blazely A.M., Coltheart M., Casey B.J. Semantic impairment with and without surface dyslexia: Implications for models of reading //Cognitive neuropsychology. – 2005. – Т. 22. – №. 6. – С. 695-717.

11. Kalsoom T., Mujahid A., Zulfqar A. Dyslexia as a Learning Disability: Teachers' Perceptions and Practices at School Level // Bulletin of Education and Research. 2020. Т. 42. №. 1. Р. 155-166.

Серебрякова Наринэ Витальевна
кандидат педагогических наук
доцент ГАОУ ВО МГПУ, г. Москва
e-mail:serebryakovav@mgpu.ru

Шашкина Гульнара Рустэмовна
кандидат педагогических наук
доцент ГАОУ ВО МГПУ, г. Москва
e-mail:shashkinagr@mgpu.ru

КОМПЛЕКСНОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗАИКАНИЕМ

Современные проблемы подготовки специалистов в области специального образования касаются разработки компетенций специалистов в сфере ранней помощи детям с ограниченными возможностями здоровья и детям группы риска, обоснования модели педагогического сопровождения педагогом-тьютором детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях интегрированного обучения. Особое внимание уделяется профессиональной готовности будущих педагогов к работе с обучающимися с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью в условиях инклюзивной практики

(Евтушенко, Левченко [5, с. 211-220]; Приходько [6, с. 48-53]; Ежанова, Резникова [7, с. 21-40]).

Большое внимание уделяется вопросам сопровождения детей с речевыми нарушениями в инклюзивном пространстве города и профессиональной подготовке студентов – будущих логопедов к работе с ними в различных типах учреждений. Наиболее уязвимой в вопросах педагогического сопровождения является категория детей с темпо-ритмическими нарушениями (с заиканием и с клаттерингом) [4, с.171]

Цель нашего исследования была обусловлена необходимостью формирования теоретических знаний о заикании будущими логопедами в ходе изучения дисциплины «Логопедия (темпо-ритмические нарушения)». В исследовании приняли участие 35 студентов третьего курса дневной формы обучения. Исследование проходило в виде онлайн тестирования. Студентам предлагалось ответить на 15 вопросов с фиксированным количеством вариантов ответов, один из которых был правильным. Вопросы теста можно структурировать на 3 блока: общие вопросы терминологического поля дисциплины (2 вопроса), этиология и патогенез заикания (5 вопросов), симптоматика и течение заикания (8 вопросов).

При анализе результатов вопросов 1 и 2 блоков мы выяснили, что 100% из них справились с тестированием в полном объеме. При изучении результатов вопросов 3 блока мы определили, что 65% студентов справились с вопросами тестирования. Недостаточное знание нормативов речевого развития показали 35% студентов. Типичные ошибки касались вопросов классификации речевых судорог при заикании по характеру проявления. Результаты свидетельствуют о том, что знания у студентов постепенно расширяются, углубляются и систематизируются в процессе изучения других логопедических дисциплин в течение трех лет обучения в бакалавриате.

Основные подходы коррекции заикания проводятся с разных позиций: клинических, физиологических, психолого-психологических, психолингвистических и психолого-педагогических. Коррекция заикания у детей дошкольного возраста проводится в различных типах учреждений: в медицинских учреждениях, в дошкольных образовательных организациях, в учреждениях

социальной защиты. Основные подходы коррекции заикания проводятся с разных позиций: клинических, физиологических, психологических, психолингвистических и психолого-педагогических.

Современный комплексный подход к преодолению заикания предполагает сочетание логопедической работы с медикаментозной терапией, физиотерапией, психотерапией, логопедической ритмикой и позволяет добиться стойких результатов по формированию плавной речи заикающихся. Комплексная система преодоления заикания у дошкольников в условиях стационара была разработана Н.А. Власовой и В.С. Кочергиной и внедрена в практику работы специализированных учреждений Москвы профессором В.М. Шкловским. В Центре патологии речи и нейрореабилитации г. Москвы оказание помощи заикающимся осуществляется мультидисциплинарной бригадой, в которую входят: логопед, психиатр, невролог, психотерапевт, нейропсихолог, врач лечебной физкультуры, физиотерапевт и педиатр. Широко представлена вариативность форм оказания помощи: амбулаторный режим, дневной стационар, круглосуточное пребывание.

Современные *педагогические технологии* реабилитации заикающихся дошкольников предполагают поэтапное и последовательное усложнение речевых упражнений в процессе игровой деятельности дошкольников (Г.А. Волкова) или при прохождении программы детского сада (С.А. Миронова). Педагогические технологии коррекции комбинированного заикания в сочетании с общим недоразвитием речи представлены в диссертационном исследовании Е.А. Борисовой. По данным экспериментального исследования заикание у детей чаще проявляется на сложном лексико-грамматическом материале, в эмоционально значимых ситуациях общения. Для коррекции заикания у дошкольников с ОНР, кроме развития коммуникативных навыков, развивают лексико-грамматические средства языка и связную речь.

Новым направлением в коррекции заикания у детей дошкольного возраста являются логопсихотерапевтические технологии. Международный речевой центр «РАУ» работает по авторской методике кандидата педагогических наук,

профессора Е. Ю. Рай. Главный принцип речевого центра – это индивидуальный подход в условиях групповой работы, а также применение авторского метода семейной реабилитации заикающихся дошкольников.

Логопедическая ритмика представляет собой систему двигательных упражнений, проводимых с музыкальным сопровождением и согласованных с речью ребенка. Шашкина Г.Р. [5, с. 3] отмечает, что музыкально-двигательные упражнения помогают коррекции общей моторики, а двигательные упражнения в сочетании с речью ребенка направлены на координацию движений определенных мышечных групп (рук, ног, головы, корпуса).

Знание основных направлений, подходов и технологий комплексной работы позволит логопеду подобрать наиболее эффективную методику коррекции заикания с учетом типа учреждения, возраста детей и возможностей организации совместной работы разных специалистов.

Библиографический список

1. Евтушенко И.В. К разработке компетенций специалистов в сфере ранней помощи детям с ограниченными возможностями здоровья и детям группы риска. Современные проблемы науки и образования, 2. 211-220. <https://science-education.ru/ru/article/view?id=24279>
2. Вакорина Л.Ю., Приходько О.Г., Югова О.В. Психолого-медицинско-педагогические комиссии в контексте инклюзивного образования: ключевые показатели деятельности. Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Социология, 19, 4. 814-824. <https://doi.org/10.22363/2313-2272-2019-19-4-814-824>
3. Екжанова Е.А., Резникова Е.В. Модель педагогического сопровождения педагогом-тьютором детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях интегрированного обучения. Специальное образование, 4 (52). 21-40. <https://doi.org/10.26170/sp18-04-02>
4. Серебрякова Н.В. Современные технологии реабилитации дошкольников с заиканием в условиях инклюзивного образования / Н.В. Серебрякова, Г.Р. Шашкина // Проблемы

современного педагогического образования. – 2020. – № 68-4. – С. 171-174.

5. Шашкина Г.Р. Логопедическая ритмика для детей с фонетико-фонематическим недоразвитием речи: специальность 13.00.03 «Коррекционная педагогика (сурдопедагогика и тифлопедагогика, олигофренопедагогика и логопедия)»: диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Шашкина Гульнара Рустэмовна. – Москва, 1995. – 163 с.

Скребец Татьяна Викторовна
кандидат психологических наук
научный сотрудник лаборатории ГАОУ ВО МГПУ г. Москва
e-mail: skrebetstv@mgpu.ru

ИЗУЧЕНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО БАЗИСА ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ

В настоящее время увеличивается количество детей, испытывающих трудности в овладении письмом и чтением. Это часто связано с несформированностью психологического базиса письма. Психологический базис письма – это многоуровневая система, включающая функции и навыки высокой сложности. Однако у навыков чтения и письма психологическая база несколько отличается [4, с. 8].

Операции письма:

- звуковой или акустический анализ слова;
- соотнесение выделенной фонемы со зрительным образом буквы;
- «перешифровка» зрительного образа буквы в схему последовательных кинетических движений.

Операции чтения:

- зрительного восприятие, различения и узнавания букв;
- соотнесение букв с соответствующими звуками;
- воспроизведение звукопроизносительного образа слова, его прочтывание;
- соотнесение звуковой формы слова с его значением осуществляется понимание читаемого [5, с 64].

В результате исследования были выделены предпосылки формирования психологического базиса письма и чтения.

Первой предпосылкой является сформированность (или сохранность) устной речи, произвольное владение ею, способность к аналитико-синтетической речевой деятельности.

Вторая предпосылка — формирование (или сохранность) разных видов восприятия, ощущений, знаний и их взаимодействия, а также пространственного восприятия и представлений, а именно: зрительно-пространственного и слухо-пространственного гноэза, сомато-пространственных ощущений, знание и ощущение схемы тела, «правого» и «левого».

Третьей предпосылкой служит сформированность двигательной сферы — тонких движений, предметных действий, т.е. разных видов праксиса руки, подвижности, переключаемости, устойчивости и др.

Четвертая предпосылка — формирование у детей абстрактных способов деятельности, что возможно при постепенном переводе их от действий с конкретными предметами к действиям с абстракциями.

И пятой предпосылкой является сформированность общего поведения — регуляция, саморегуляция, контроль за действиями, намерения, мотивы поведения [1, с.93].

Для проведения углубленной диагностики уровня сформированности предпосылок к успешному овладению письмом и чтением была составлена диагностическая программа исследования. Она состоит из следующих параметров: изучение уровня сформированности кинестетического праксиса, пространственного праксиса, динамического праксиса, слухомоторных координаций, стереогноэза, зрительного гноэза, речи, слухоречевой памяти, рисунка, зрительной памяти, чтения, письма, счёта, решения задач.

Основываясь на результатах диагностики, были выделены направления работы по профилактике нарушений письма и чтения:

- развитие всех сторон устной речи,
- развитие высших психических функций,
- развитие двигательной сферы,
- формирование абстрактных способов деятельности,

– формирование общего поведения [3, с.74].

Для наибольшей эффективности реализации выделенных направлений необходима работа междисциплинарной команды специалистов сопровождения.

Библиографический список

1. Горбунова С.Ю. Обучение грамоте детей с особыми образовательными потребностями. // НКЦ, Москва, 2017.–144с.
2. Скребец Т.В. Технологии формирования психологического базиса письменной речи // Свидетельство о регистрации базы данных 2021621994, 21.09.2021. Заявка № 2021621899 от 14.09.2021.
3. Скребец Т.В. Изучение и формирование оптико-пространственных представлений в системе логопедической работы с младшими школьниками с дисграфией // Монография. МГПУ Москва 2020г. –122с.
4. Скребец Т.В., Лазарева И.С. Диагностика предпосылок нарушений письма и чтения у обучающихся первых классов // Школьный логопед. 2022. № 2 (82). С. 4-14.
5. Чиркина Г.В. Методы обследования речи детей. Пособие по диагностике речевых нарушений// Под общ. ред. проф. Г.В. Чиркиной. – 4-е изд., доп. – М.: АРКТИ, 2005. – 240с.

Филатова Ирина Александровна
кандидат педагогических наук, доцент
доцент ГАОУ ВО МГПУ, г. Москва
e-mail: filatovai@mgpu.ru

СИСТЕМА ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ ПОМОЩИ ДЕТЬЯМ С НАРУШЕНИЕМ АРТИКУЛЯЦИОННОГО АППАРАТА

В настоящее время к категории детей с нарушением артикуляционного аппарата относят детей, имеющих клинические заключения «дислалия» (механические, артикуляторно-фонематические, артикуляторно-фонетические формы), «ринолалия», «дизартрия», «моторная алалия». Первичным звеном в механизме нарушения речи у этих детей является

функциональное (при функциональной дислалии) или органическое нарушение артикуляционного аппарата центрального или периферического генеза (при механической дислалии, ринолалии, дизартрии, моторной алалии). Нарушение только артикуляторных компонентов речи наблюдается, как правило, у детей с дислалией. Во многих случаях нарушение артикуляторных компонентов речи сочетается с нарушением компонентов просодической организации речи и лексико-грамматического структурирования высказывания [2].

В соответствии с принятой в отечественной логопедии психолого-педагогической классификацией нарушений речи дети с нарушением артикуляционного аппарата относятся к следующим группам [5]:

- дети с фонетическим или фонетико-фонематическим недоразвитием, которое могут иметь дети с клиническими заключениями «дислалия», «ринолалия», «дизартрия»;
- дети с общим недоразвитием речи, которое могут иметь дети с клиническими заключениями «ринолалия», «дизартрия», «моторная алалия».

Таким образом, в категории детей с нарушением артикуляционного аппарата выделяется достаточно многочисленная в настоящее время группа детей, имеющих нарушения речи системного характера, что не всегда учитывается при организации логопедической помощи.

В качестве актуальных задач логопедической работы с детьми, имеющими нарушения артикуляционного аппарата, традиционно выделяются задачи формирования фонетики: артикуляционной моторики и звукопроизношения, речевого и фонационного выдоха, правильной голосоподачи. При этом не всегда учитываются трудности построения речевого высказывания, которые могут проявляться в перечислении предметов и действий, использовании простых и сложных предложений, неумении применять сложные логико-грамматические конструкции, нарушениях программирования развернутых высказываний и смысловых пропусках их элементов, нарушениях связности и последовательности рассказа [3]. Следовательно, система логопедической помощи детям с нарушением артикуляционного аппарата, имеющим в структуре речевого дефекта

общее недоразвитие речи, должна предполагать решение важной задачи формирования речевого высказывания [1].

Формирование речевого высказывания у детей с нарушением артикуляционного аппарата предполагает реализацию взаимосвязанных направлений логопедической работы:

- формирование психологической, в том числе мотивационной, базы речи;
- формирование моторной базы речи;
- формирование языковых средств: произношения (звукопроизношения и компонентов просодики), словарного запаса, грамматических средств;
- формирование коммуникативных средств, то есть способности применять языковые средства в процессе коммуникации.

Следует подчеркнуть значимость взаимосвязи между формированием языковых средств, мыслительных процессов и эмоциональном наполнении смыслового содержания речевого высказывания [4]. В качестве примера формирования смысловой стороны речи приведем алгоритм работы по введению слова, обозначающего предмет, в систему лексики:

- цвет предмета;
- форма предмета;
- величина предмета;
- функциональное назначение предмета;
- ситуативные признаки предмета, в том числе эмоционально значимые;
- звуковые, морфологические признаки слова, обозначающего этот предмет;
- определение валентностей слова;
- введение слова в тематический ряд;
- формирование семантического поля слова;
- формирование грамматических категорий слова;
- введение слова в словосочетания, предложения и связную речь.

Таким образом, у детей с нарушением артикуляционного аппарата и общим недоразвитием речи формируется смысловая основа для проведения качественной работы по формированию и коррекции фонетических компонентов речи: звукопроизношения и просодики.

Библиографический список

1. *Воробьева В.К.* Методика развития связной речи у детей с системным недоразвитием речи: учебное пособие. М.: АСТ: Астрель: ХРАНИТЕЛЬ, 2007. 158 с.
2. *Репина З.А.* Ринолалия: учебное пособие. Екатеринбург: Урал. гос. пед. ун-т. 2016. 77 с.
3. *Серебрякова Н.В., Шашкина Г.Р.* Формирование предложно-падежных конструкций в логопедической работе с детьми старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи // Проблемы современного педагогического образования. 2020. № 66-1. С. 195-199.
4. *Филатова И.А.* Системный подход к изучению нарушений речи у детей в научных трудах профессора З.А. Репиной // Специальное образование. 2023. № 1 (69). С. 58-69.
5. *Филичева Т.Б., Орлова О.С., Туманова Т.В.* Основы дошкольной логопедии. М.: Эксмо, 2017. 320 с.

Хорошавина Екатерина Владимировна
кандидат педагогических наук
ассистент ГАОУ ВО МГПУ, г. Москва
e-mail: khoroshavinaev@mgpu.ru

ИНКЛЮЗИВНОЕ СОЦИОКУЛЬТУРНОЕ ПРОСТРАНСТВО УЧРЕЖДЕНИЙ КУЛЬТУРЫ КАК РЕСУРС РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ С РЕЧЕВЫМИ НАРУШЕНИЯМИ

Смещение вектора общественных взглядов к преодолению неравенства и принятия ценности каждой личности, законодательные изменения создают важные вызовы не только образовательной системе, но и разным сферам культурной жизни человека, ставят вопрос о их роли в инклюзивном социокультурном пространстве (Е.А. Медведева, Ж.И. Журавлева, А.С. Павлова) [4].

Учреждения культуры – библиотеки, музеи, цирки, театры, концертные и выставочные залы – обладая обширными ресурсами, ценностями мировой и отечественной культуры, предоставляют условия для культурного развития подрастающего поколения, формирования и удовлетворения их образовательных, коммуникативных и иных потребностей, в соответствии

с индивидуальными, возрастными и иными особенностями каждого ребёнка.

Среди основных компонентов инклюзивного социокультурного пространства учреждений культуры можно выделить:

- предметно-пространственная организация среды – инфраструктура, специальные технологии и ресурсы;
- деятельностная организация среды – услуги и практики (в том числе в интернет-пространстве), их информационная открытость;
- социальная организация среды – сотрудники, партнёры, широкая аудитория посетителей, ребёнок с ограниченными возможностями здоровья (далее – ОВЗ), его семья [7, с.163].

Все представленные компоненты взаимосвязаны, дополняют друг друга, и, что важно, каждый из них имеет ключевое значение для создания инклюзивного социокультурного пространства, позволяющего каждому ребёнку, в том числе и детям с ОВЗ, реализовывать свой личностный потенциал посредством приобщения к культурным ценностям.

Остановимся подробнее на возможностях инклюзивного социокультурного пространства библиотек для развития детей с речевыми нарушениями.

Художественная литература является действенным средством речевого развития и нравственного воспитания детей. При помощи книг расширяется словарный запас и представления об окружающем мире, развивается связная речь [1]. Мощным фактором развития грамотной письменной речи является непосредственное участие в чтении самого ребёнка, его читательский опыт. Н.Ю. Киселёва отмечает, что качественное смысловое чтение представляет один из важных метапредметных результатов освоения программы начального и основного общего образования [2].

Приобщение детей к чтению – это одна из ключевых задач библиотек. Неслучайно вся их предметно-пространственная среда ориентирована на продвижение этой деятельности. Библиотеки не только аккумулируют богатство книг (универсальные книги, книги в формате Брайля, аудиокниги, книги с крупным шрифтом, книги, адаптированные для восприятия

детей с нарушениями чтения и пр.), но и ориентированы на конкретного человека, предоставляя специальные технологии и ресурсы для людей с разными возможностями для чтения, и, что важно, имеют обратную связь с каждым ребёнком и результатами его читательской деятельности.

Одним из эффективных методов работы по приобщению детей к чтению является организация досуговых событий, в центре внимания которых находится книга – литературные конкурсы, книжные фестивали, родительские и детские клубы, встречи с писателями и пр.

Стремительное развитие цифровых технологий позволяет расширить перечень дистанционных услуг библиотек. Например, запись и заказ книг на официальных сайтах учреждений, рекомендательные ресурсы, консультации и чтение художественной литературы в онлайн-формате, организация и проведение мастер-классов с привлечением возможностей социальных сетей и видеохостингов, и это лишь незначительная часть открывающихся возможностей библиотек в интернет-пространстве (И.Б. Михнова, А.А. Пурник) [5].

Работу по организации социальной среды можно представить в виде равностороннего треугольника, в центре которого находится ребёнок с ОВЗ, а каждая грань имеет важное равнозначное значение и взаимосвязь. Это работа и со специалистами библиотеки, и с широкой аудиторией посетителей и партнёров, и, безусловно, с семьёй маленького читателя. Образовательное учреждение, вступая в социальное партнерство с библиотекой может не только использовать книжные фонды в учебной (воспитательной) деятельности, но и может развивать совместные проекты (культурно-просветительские и мероприятия в библиотеке, библиотечные часы в школе, повышение компетентности родителей и т.д.).

Однако для подлинного понимания условий организации эффективной социокультурной инклюзии необходимо изучение запросов к библиотекам их существующих и потенциальных пользователей. Анализ различных социологических исследований (Н.Ю. Киселёва, Е.В. Хорошавина (2023); Н.Г. Малахова (2021), [3]; РГДБ (2021), [6]; Е.В. Хорошавина (2023)) позволяет сделать вывод, что запросы пользователей, знакомых

с деятельностью библиотек, совпадают с предлагаемыми им услугами. Однако большинство из тех, кто не посещает библиотеки, даже не имеют полного представления о существующих возможностях для речевого развития детей в этих учреждениях культуры. Это ставит вопрос о необходимости расширения информирования населения о деятельности современных библиотек, более активного развития сотрудничества библиотек с образовательными организациями и включения в программу обучения студентов педагогических вузов социокультурной практики в библиотеках.

Таким образом, библиотеки способствуют развитию читательской культуры, социализации и развитию личностного потенциала детей посредством приобщения к ценностям книжной культуры. Бессспорно, работа с детьми с ОВЗ – не новая область для библиотек, однако, меняющиеся потребности общества вносят корректизы в их деятельность. Сегодня общедоступные библиотеки становятся уже не просто участниками, но и активными создателями инклюзивного социокультурного пространства. Открывая доступ к информационным ресурсам для каждого маленького читателя, привлекая детей с ОВЗ к участию в мероприятиях культурно-просветительского характера, библиотеки стирают грани формальных различий между детьми, выступая гарантом равных возможностей и справедливых отношений в рамках общества в целом.

Библиографический список

1. *Безрукова О.А.* Формирование речеязыковой компетенции детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи и задержкой психического развития / О.А. Безрукова, Е.В. Хорошавина // Образование. Наука. Инновации: Южное измерение. – 2011. – № 4 (19). – С. 101-109.
2. *Киселева Н.Ю.* Применение графических средств в логопедической работе с учащимися, осваивающими программу основного общего образования / Н. Ю. Киселева // Вестник МГПУ. Серия: Педагогика и психология. – 2014. – №. 2 (28). – С. 68-76.
3. *Малахова Н.Г.* Родители как руководители детским чтением // Изучаем чтение: форматы и практики. Материалы II

Научно-практической лаборатории / Российская государственная детская библиотека ; ред.-сост. Е. А. Колосова. – Москва, 2021. С. 112-125.

4. *Медведева Е.А., Журавлева Ж.И., Павлова А.С.* Инклюзивное художественно-развивающее пространство дополнительного образования как путь социализации личности детей с ограниченными возможностями здоровья: монография. – М.: МГПУ, 2018. – 92 с.

5. *Михнова И.Б., Пурник А.А.* Эффективная библиотека: как обустроить библиотеку и сделать её нужной людям. – М.: Рос. гос. б-ка для молодежи, 2018 – 432 с.

6. *Опрос родителей о создании дружелюбной среды в библиотеках для детей с трудностями чтения* : Российская государственная детская библиотека//ФГБУК «Российская государственная детская библиотека», 2005-2022: сайт. – URL: <https://rgdb.ru/professionalam/tsentr-sotsiologii-psikhologii-i-pedagogiki-detskogo-chteniya/otchety> (дата обращения: 15.07.2023).

7. *Хорошавина Е.В.* Инклюзивное социокультурное пространство общедоступных библиотек для детей с ограниченными возможностями здоровья / Е.В. Хорошавина // Вестник Московского государственного университета культуры и искусств. – 2022. – № 2 (106). – С. 160-172.

**Секция
НАСТАВНИЧЕСТВО И ТЬЮТОРСТВО
В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ:
ПЕРЕОСМЫСЛЕНИЕ**

Звонарева Наталия Алексеевна
преподаватель ГАОУ ВО МГПУ, г. Москва
e-mail: ZvonarevaNA@mgpu.ru

Шенер Мария Витальевна
преподаватель ГАОУ ВО МГПУ, г. Москва
e-mail: shenermv@mgpu.ru

**ПОТЕНЦИАЛ НАСТАВНИЧЕСКОЙ
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА
В ХОДЕ РАЗВИТИЯ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ
ГРАМОТНОСТИ СТУДЕНТОВ-ПЕДАГОГОВ**

В настоящее время, современной школе нужны не просто хорошо подготовленные в предметной области педагогические кадры, владеющие инновационными технологиями и интерактивными методами, а функционально грамотные специалисты, готовые к постоянному самосовершенствованию и рефлексии, работающие на опережение тех вызовов, которые зреют в обществе. [2]. Необходимо искать пути решения этих задач. Одним из направлений решения развития наставничества является расширение профессионального конкурсного движения. (Олимпиада «Я – профессионал», соревнования «Worldskills») и участия преподавателей вуза как наставников.

Второе направление – развитие наставнической деятельности в рамках сопровождения в реализации индивидуальных траекторий студентов – педагогов.

В педагогической науке наставничество исследовалось в разные исторические периоды, исходя из объективных задач социально-экономического развития, запросов со стороны профессиональных сообществ как способ профессионального общения для передачи знаний, умений и опыта от компетентных

работников к молодым специалистам. Наставничество рассматривается в большинстве работ, как «процесс направленной помощи, поддержки и сопровождения становления, выбора жизненного пути, развития и самосовершенствования человека посредством взаимодействия с более старшим, опытным, мудрым, обладающим уникальным знанием субъектом (наставником)» [1].

К дефицитам современных студентов- педагогов можно отнести следующие:

- Относительно низкая мотивация в профессиональной деятельности.
- Трудности в построении взаимодействия с коллегами в образовательном пространстве.
- Относительно слабая предметная подготовка.
- Недостаточно четко выраженные общекультурные компетенции.

Все это характеризует недостаточно сформированную функциональную грамотность у студентов, под которой мы понимаем способность человека использовать приобретаемые в течение жизни знания, умения и навыки для решения максимально широкого диапазона жизненных задач в различных сферах человеческой деятельности, общения и социальных отношений.

Целью исследования является выявление потенциала формирования функциональной грамотности молодых специалистов в процессе наставнического взаимодействия с преподавателем, позволяющей успешно справляться с трудностями в самостоятельной профессиональной деятельности молодых учителей.

Для достижения цели исследования были поставлены следующие задачи: проанализировать понятие «наставничество»;

- выделить основные его компоненты;
- разработать рефлексивную анкету для определения уровня готовности преподавателей высшей школы к наставнической деятельности;
- проанализировать возможные алгоритмы взаимодействия наставник-студент.

В ходе исследования были выделены основные принципы наставнического взаимодействия. Такие как:

- **принцип добровольности.** Мы не можем принуждать студентов обращаться к конкретному наставнику и, наоборот заставлять педагогов осуществлять наставническую деятельность, если они по ряду причин не готовы заняться подобной практикой.
- **принцип системности.** Работа должна быть организована системно, выделены этапы, способы реализации задач, понимаемые и принимаемые участниками.
- **принятия своей роли.** Выражается в желании каждого субъекта играть заданную роль и совместно принимать те вызовы, которые приходиться принять.
- **наличие объединяющих элементов.** Выражается в общности профессиональных и личных интересов, взаимной профессиональной заинтересованности, взаимном уважении и доверии, совместной деятельности.
- **готовность к наставническому взаимодействию.** Со стороны наставника это максимальный приоритет коллaborации с коллегами и ориентация на саморазвитие, ответственность, гибкость, открытость новым идеям.
- для студента: ориентация на саморазвитие, открытость новым идеям, ответственность, потребность в саморазвитии и профессиональным коммуникациям).
- **творческо-деятельностная позиция субъектов.** Стимулирование педагогических кадров к принятию креативной позиции, актуализация и презентация педагогических находок и достижений.
- **принцип профессиональной рефлексии.** Данный принцип выражается в осознанной потребности и необходимости в осуществлении рефлексии субъектов деятельности. Для чего была разработана рефлексивная анкета наставника.



Рисунок 1. QR код ссылка на онлайн-опрос

В исследовании акцентируется внимание на реверсивности работы наставника в современном образовательном пространстве, анонсируется проведение регулярного квартального семинара по теме исследования с преподавателями МГПУ с приглашением специалистов других вузов.

Ставится вопрос о необходимости обобщения опыта наставнической деятельности и разработки методических материалов по её осуществлению.

Библиографический список

1. *Кларин М.В.* Современное наставничество: новые черты традиционной практики в организациях XXI века/ ЭТАП, 2016, №5, С.92-112

2. *Сорокин А.А., Половникова А.В.* Современное педагогическое образование: новые подходы к профессиональной подготовке педагогов. // Актуальные вопросы гуманитарных наук: теория, методика, практика. К 20-летию кафедры методики преподавания истории, обществознания и права: Сборник научных статей. Выпуск VI / Под ред. А.А. Сорокина. – Москва: Книгодел, 2019. – 628 с.

Карастелев Вадим Евгеньевич
кандидат политических наук
доцент ГАОУ ВО МГПУ, г. Москва
e-mail: vprutin@gmail.com

ВОПРОСНО-ОТВЕТНОЕ САМОНАПРАВЛЕННОЕ ОБУЧЕНИЕ: ЗАЧЕМ И КАК ИСПОЛЬЗОВАТЬ

Последние 100 лет все активнее идет обсуждение и построение моделей самонаправленного обучения (Self-Directed Learning, далее SDL). Первая модель была построена Линдеманом в 1926 году. Как полагал Малcolm Ноулз, SDL – базовая потребность современного человека, а не очередная педагогическая причуда. Кроме того, он выделил SDL взрослых как отдельное направление в сфере образования и предположил, что обучающийся становится все более «самонаправленным» по мере своего взросления. Согласно Ноулзу SDL – «это процесс,

в котором люди берут на себя инициативу, прибегая или не прибегая к помощи других, в диагностике своих потребностей в обучении, формулировании целей обучения, выявлении людских и материальных ресурсов для обучения, выборе и реализации соответствующих стратегий обучения и оценке результатов обучения» [4, с.18]. Международное общество самонаправленного обучения (International Society for Self-Directed Learning), основанное в 1986 году, определяет в настоящее время SDL как преднамеренный процесс обучения, который создается и оценивается учащимися [6]. Исследователи Р. Брокетт и Р. Химстра полагают, что индивид несет основную ответственность за процесс обучения и высказали предположение о необходимости наличия фасилитатора для сопровождения SDL у части обучающихся: «Мы считаем важным добавить, что люди будут различаться по своей готовности к самонаправляемому обучению, что требует различной степени помощи со стороны фасилитаторов, особенно по мере развития навыков самостоятельного обучения» [3, с.33].

Согласно масштабному опросу российских экспертов, инноваторов, школьников и студентов, автономное обучение входит в пятерку самых востребованных мировых трендов в 2023 году (33,2% от числа опрошенных) [5]. Под автономным обучением опрошенные понимают процесс, когда человек сам планирует свою образовательную траекторию, ставит цели и принимает решения, а преподаватели и тьюторы лишь помогают и поддерживают. Это понимание является очень близким к определению SDL.

Однако формальное образование (школы, вузы) не успевает адаптироваться к стремительно меняющейся реальности и не готовят к ней. Бурный расцвет генеративного искусственного интеллекта будет все больше усугублять эту проблему, поскольку получать более-менее релевантную информацию можно теперь помимо преподавателя, а вот способность к SDL может возникнуть только при проактивном участии как самого обучающегося, так и других важных для него действующих лиц, которых самому обучающемуся предстоит определять, а также вступать с ними в те или иные отношения и т.д.

Сформулированное выше являлось контекстом для формулирования практических задач с целью трансформации

учебного онлайн-курса «Функциональная цифровая грамотность» (далее ФЦГ), который проводился в 2022 году в первом семестре магистерской программы «Тьюторство в цифровой образовательной среде» Московского городского педагогического университета.

Будущим тьюторам необходимо сопровождать индивидуальные образовательные программы или SDL тьюторантов, но у самих тьюторов, как правило, отсутствует соответствующий опыт. Как получить подобный опыт в рамках традиционных учебных курсов в магистратуре? Какими техниками следует овладеть для того, чтобы осуществлять схватывание целого и понимание своих дефицитов? Цифровой контент безграничен и изменчив, а время ограничено. Как осуществить навигацию в цифровых инструментах, а не только конкретное обучение им? Актуальное содержание образования меняется быстрее, чем его можно упаковывать в университетские курсы. Что могут сделать сами студенты?

Кроме того, надо иметь в виду, что результаты, запланированные в рамках курса ФЦГ (36 учебных часов) должны быть достигнуты, а значит студенты должны освоить определенный набор компетенций по использованию цифровых инструментов в работе тьютора.

Формат тезисов не позволяет описать все тонкости построения курса ФЦГ, поэтому выделим самые ключевые моменты:

1. SDL вставлено внутрь традиционного учебного курса.
2. Цели, ход, результаты и оценивание SDL определяет, прежде всего, сам обучающийся в контексте учебного курса, но, преподаватель выставляет свою отметку с учетом отметки студента.
3. Преподаватель сосредоточен на создании среды обучения, а не на объяснении предмета.
4. Цифровые инструменты изучаются не сами по себе, а соотносятся с профессиональными задачами.
5. Используются техники интерактивного вопрошания, где ответы рассматриваются как гипотезы для постановки новых вопросов [1].

6. Учебный курс должен вписываться в общую концепцию магистерской программы по созданию условий для проявления студенческой агентности [2].

7. Самы студенты позиционируются как носители необходимого опыта, поэтому они периодически проводят друг для друга микроконсультации по запросу.

Полученные результаты:

1. Студенты получили как опыт целеполагания, которого они, как правило, не имели в необходимом для тьюторской работы объеме, так и опыт проживания в самообучающемся сообществе.

2. В базовом варианте (программа минимум) целеполагание происходило относительно актуальных тьюторских задач, а не относительно цифровых инструментов самих по себе. Например, студенты осваивали цифровые инструменты для поддержки рефлексии тьюторантов в онлайн-формате. В продвинутом варианте (программа максимум) целеполагание происходило относительно актуальных задач внешнего заказчика, т.е. студент делал онлайн-курс по тьюторскому сопровождению детей с особыми возможностями здоровья по заказу общественной организации.

3. Произошло продуктивное смещение фокусировки у студентов – от исключительно внешней оценки со стороны преподавателя (традиционный подход) к само- и взаимооценки самими студентами по собственным критериям.

Общий вывод: в ходе реализации удалось создать условия для индивидуально-группового образовательного продвижения студентов в цифровом пространстве в рамках традиционной организации учебных курсов на основе SDL.

Представляется перспективной задача масштабирования SDL на другие соответствующие курсы и магистратуры.

Библиографический список

1. *Данилова В., Карастелев В., Розин В.* Интерактивное вопрошение: как умение ставить собственные вопросы помогает развиваться – [б.м.]: Издательские решения, 2022. – 282 с.

2. *Карастелев В., Данилова В.* Рефлексивная коммуникация как условие для проявления и развития образовательной

агентности студентов магистратуры // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. – 2022. – №4 (51). – С. 17 – 24.

3. *Brockett, R.G. and Hiemstra, R.* Self Direction in Adult Learning Perspectives: on Theory, Research and Practice. London: Routledge. 1991, 290 p. <https://doi.org/10.4324/9780429457319>.

4. *Knowles M.S.*, Self-directed Learning: A Guide for Learners and Teachers. Self-Directed Learning: A Guide for Learners and Teachers. Chicago, IL: Follett Publishing Company. 135 p. 1975.

5. Мировые тренды образования в российском контексте / НИУ «Высшая школа экономики» [Электронный документ]. URL: https://ioe.hse.ru/edu_global_trends#trend5 (дата обращения 12.07.2023).

6. International Society for Self-Directed Learning [website]. Available at: <https://www.sdlglobal.com/single-post/2020/02/16/issdl-adopts-a-definition-of-sdl> (accessed 12.07.2023).

Кондратова Мария Александровна
преподаватель ГАОУ ВО МГПУ, г. Москва
e-mail:kondratovaMA@mgpu.ru

Чудина Наталья Владимировна
преподаватель ГАОУ ВО МГПУ, г. Москва
e-mail:chudinaNV@mgpu.ru

ФЕНОМЕН НАСТАВНИЧЕСТВА В ПРЕДСТАВЛЕНИЯХ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КОЛЛЕДЖА

Согласно указу Президента РФ 2023 год был объявлен годом педагога и наставника. Миссия года – признание особого статуса педагогических работников, в том числе выполняющих наставническую деятельность. Несомненно, участие педагога в наставнической деятельности должно быть только добровольным, а значит, возникает вопрос о том, какие мотивы движут учителем, становящимся наставником, зачем ему самому эта миссия. Прежде всего, наставничество создает ситуацию развития и для самого педагога, недаром говорят – «Хочешь научиться сам – научи другого». Наставничество ставит новые

задачи и предотвращает эмоциональное выгорание. Кроме того, оно позволяет найти молодых единомышленников и реализовать новые, современные идеи [2, с.18].

Целью нашего исследования стало изучение взглядов студентов педагогического колледжа на феномен наставничества. Для исследования была составлена анкета, в которую включены вопросы о том, какими качествами должен обладать наставник, что это за понятие, видит ли студент для себя необходимость в наставнике, считает ли кого-то своим наставником и какой помощи ждет от такого человека. Выборку составляли студенты первого курса (возраст – 15-16 лет), студенты третьего курса, у которых началась педагогическая практика, и четвертого, выпускного, курса, а также выпускники, работающие в образовательных учреждениях Москвы и Московской области. Наиболее интересные результаты были получены по вопросу: «Считаете ли вы, что в процессе обучения или дальнейшей профессиональной деятельности вам нужна помощь наставника?» По диаграммам (Рисунок 1) видно, что первокурсники, в основном не видят для себя необходимости в наставнике. Отвечая на вопрос, они писали о том, что хотят все проблемы и трудности решать самостоятельно. На наш взгляд, такая позиция во многом связана с особенностями старшего подросткового возраста первокурсников, которые активно стремятся к сепарации от взрослых, к принятию независимых решений. Студенты же третьего курса, напротив, посчитали, что наставник нужен, и, прежде всего, считают такими людьми педагогов-методистов на практике.



Рисунок 1. Результаты ответа на вопрос «Нужен ли вам наставник в ходе обучения или в дальнейшей профессиональной деятельности?»

Называя людей, которых ребята считают своими наставниками, большинство перечисляют кураторов, методистов на практике, и опытных педагогов, как в колледже, так и в детских садах и школах, где студенты проходят практику, а выпускники работают. Однако надо отметить, что многие выпускники говорят о том, что именно наставнической помощи им не хватает на своем первом месте работы.

Перечисляя качества, необходимые наставнику, большинство студентов называли следующие:

- Эмпатийность, отзывчивость, доброта
- Тактичность и внимательность
- Креативность и стремление к творчеству
- Открытость и коммуникабельность
- Рассудительность, мудрость и терпение
- Высокий профессионализм
- Лидерство

Можно заметить, что, прежде всего, для студентов важны личностные качества. Анализируя и обобщая ответы студентов на вопрос о том, кто же такой наставник, можно сделать вывод, что это эксперт, но не надменный, а способный к неформальному общению, стремящийся не только делиться опытом, но и умеющий работать в команде.

Анализируя свой запрос на помощь наставника, определяя ее возможные варианты, студенты сформулировали следующие необходимые виды помощи:

- Помощь в начинаниях, обратная связь, супervизия
- Моральная поддержка (мотивация, поддержание уверенности)
- Совместная работа над идеями, обмен опытом
- Помощь в адаптации в педагогическом коллективе, тонкостях отношений, формальных и неформальных правил
- Консультативная методическая помощь по запросу – при возникновении затруднений в работе.

Полученные результаты показали важность и актуальность наставнической работы для профессионального роста студентов и молодых педагогов. Однако необходимо отметить, что для эффективности наставничества необходимо разработать механизмы наставнической помощи, пути ее реализации.

Так, например, в учебном корпусе «Черемушки» ИСПО им. К.Д. Ушинского ГАОУ ВО МГПУ осуществляется проект «Выпускник», заключающийся в том, что молодые педагоги – выпускники предыдущих лет, проводят ежемесячные встречи со студентами по определенным темам, делятся своим опытом, предлагают студентам педагогические кейсы для обсуждения. Выпускники самостоятельно выбирали темы встреч, такие как «Работа тьютора в детском саду и школе», «Сложности и перспективы работы учителя с родителями», «Вариативность и дифференцированный подход в работе педагога», «Доступная образовательная среда» и другие. Еще одним проектом, связанным с наставнической деятельностью, является проект «Квест Лэнд». Студенты старших курсов вместе с выпускниками разрабатывают интерактивные квесты для детей младшего школьного возраста и апробируют их в детских садах и школах.

Таким образом, развитие системы наставничества, в том числе с применением технологий взаимообучения и привлечения специалистов-практиков, является одним из путей обеспечения психолого-педагогической адаптации студентов к прохождению педагогической практики и дальнейшей профессиональной деятельности.

Библиографический список

1. *Балагурова, М.С.* Наставничество как условие профессионального становления начинающих педагогов // Инновационные педагогические технологии: материалы VII Междунар. Науч. Конф. – Казань: Бук, 2017. – С.39-41.
2. *Башарина, О.В.* Наставничество как стратегический ресурс повышения качества профессионального образования // Инновационное развитие профессионального образования. – 2018. – № 3. – С. 18-26.

Сидоренко Валентина Николаевна
кандидат педагогических наук, доцент
доцент ГАОУ ВО МГПУ, г.Москва
e-mail: 080507.111v@gmail.com

Сухова Елена Ивановна
доктор педагогических наук, профессор
профессор ГАОУ ВО МГПУ, г.Москва
e-mail: elenaivanovna.suhova@mail.ru

НАСТАВНИЧЕСТВО КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГОВ ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

В многоуровневой системе образования в РФ, в которой дошкольное образование является первым уровнем образования, гарантированным государством каждому ребенку дошкольного возраста и который имеет свою специфику в организации образовательного процесса и подходах в определении качества образования на данном уровне.

Организация, обоснование и апробация процесса наставничества и было целью наших исследований как средства повышения профессиональной компетентности педагогов дошкольной образовательной организации в современных условиях развития кадрового потенциала, как одного из важнейших направлений деятельности и условиях модернизации образовательной системы с введением нового «Закона об образовании в РФ» №273-ФЗв 2013г. (от 29.12.2012г.) и ФГОС ДО от 17.10.2013г. № 1155 – как совокупность обязательных требований к дошкольному образованию [1].

Гипотезой нашего исследования послужило предположение о том, наставничество может стать эффективным средством повышения профессиональной компетентности педагогов дошкольной образовательной организации если:

- будет опора на определение концептуальных основ, цели, задач, содержания и результатов наставничества;
- если работа наставника будет организована с учетом структурно-функционального анализа профессиональной деятельности педагогов;
- если будет комплексное использование форм и методов в методике организации наставничества в дошкольной образовательной организации;

– разработанные структурно-функциональная модель и программа деятельности наставника будут теоретически обоснованы и апробированы.

Наше исследование проводилось с 2017 года студентами ИППО в рамках магистерской программы «Менеджмент дошкольного образования». Студенты в своих организациях являлись и старшими воспитателями, и воспитателями с высшей категорией, которые понимали, что молодые педагоги с небольшим стажем работы, выпускники колледжей, пришедшие в образовательные организации, нуждаются в помощи и сопровождении профессиональной деятельности с учетом новых нормативных документов в системе образования и дошкольном уровне, в частности.

Исследование 2017-2018 годов проводилось в дошкольном отделении Школы №1550 Москвы. Задачей исследования в данной образовательной организации была разработка и внедрение модели деятельности наставника, которая обеспечивает повышение профессиональной компетентности педагогов ДОО.

Исследование 2020-2021 годов проводилось в дошкольном отделении Школы №1538 г.Москвы. Задачей исследования в этой образовательной организации была разработка и внедрение Программы наставничества в целях оказания помощи молодым специалистам, а также для повышения профессиональной компетентности педагогов ДОО.

В начале исследования по разработке и внедрению модели наставничества в Московской школе №1550 среди педагогов был проведен опрос об их отношении и необходимости наставнической деятельности в образовательной организации. Результаты данного опроса показывали, что только 12% педагогов самостоятельно справляются с задачами и трудностями в своей деятельности.

При разработке модели выделили ее структурные компоненты – такие как целевой, процессуальный, регулятивный и результативный. Процессуальный компонент наставничества предполагал выбор форм профессионального содействия педагогам с учетом принципа дифференциации уровня их квалификации. Для каждого этапа наставничества были определены,

соответствующие образовательным потребностям каждой группе педагогов, задачи[2].

В процессе реализации модели наставнической помощи исходили из того, что успех во многом предопределяется выбором самого наставника. Молодые педагоги направлялись в группу, в которой более опытный педагог предоставляет необходимые рекомендации, демонстрирует наиболее предпочтительные и эффективные формы работы и с удовольствием передает свой педагогический опыт. Педагоги с высоким уровнем профессиональной компетентности оказывали малоопытным специалистам методическую и психологическую помощь, и тем самым приобретали для себя дополнительные возможности профессиональной самореализации. Исследование показывало, что наставничество должно иметь системный подход, когда один и тот же педагог, являясь участником этой системы, продвигается с одной ступени на другую и в течение многих лет принимает активное участие в различных формах методической и учебно-воспитательной работы.

При проведении исследования в 2020-2021 годах в дошкольном отделении Школы №1538, разрабатывалась и внедрялась Программа Наставничества. Данная программа реализовывалась в три этапа: основной, адаптационный, контрольно-оценочный.

Реализация программы наставничества проходила в течение одного года и с использованием разных форм работы. Программа состоит из циклов и каждый цикл со своей тематикой, что позволяет для каждого наставляемого, при необходимости, спланировать индивидуальную карту помощи, что является более эффективным в повышении профессиональных компетенций. Циклы программы, в зависимости от потребностей педагогов, можно добавлять и изменять.

Параллельно с тематическим планом реализовывался план работы «Школы молодого педагога», который включал в себя ежемесячные различные мероприятия, это было сделано для педагогов со стажем работы от 1 года до 3 лет, что помогало им в адаптации к образовательной организации, в ознакомлении и работе с нормативными документами, локальными актами и т.п.

После реализации программы повторная оценка профессиональной компетентности участников контрольной и экспериментальной групп педагогов показала положительную динамику результатов экспериментальной группы педагогов (*на допустимом, достаточном и оптимальном уровнях*) по диагностике профессиональной компетентности педагогов (методика Тамары Александровны Сваталовой) [3].

Эффективность внедрения программы наставничества была подтверждена на заседании методического совета с участием руководителя дошкольного отделения образовательной организации и справкой о внедрении результатов исследования, с предложением распространить данный опыт в дошкольные отделения организаций.

Библиографический список

1. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 27.12.2019) «Об образовании в Российской Федерации» // Российская газета. – № 303. – 31.12.2012.
2. Долженко, Р.А. Новые направления развития наставничества в РФ [Текст] / Р. А. Долженко, А.А. Сальцев // Педагогическое образование в России. – 2018. – № 9. – С. 6-12.
3. Сваталова Т.С. Диагностическая карта профессиональной компетентности педагогов [Текст] / Т.С. Сваталова // Дошкольное воспитание. – 2011. – № 1. – С.95-101.

Теров Андрей Александрович
старший научный сотрудник
доцент ГАОУ ВО МГПУ, г. Москва
e-mail: terovaa@mgpu.ru

НАСТАВНИЧЕСТВО И ТЬЮТОРСТВО В ОБРАЗОВАНИИ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ: ПЕРЕОСМЫСЛЕНИЕ

Цивилизационные вызовы и современное образование.
Современный этап развития человечества характеризуется ускорением развития, неопределенностью, турбулентностью и непредсказуемостью, что предъявляет особые требования

к обновлению образования, его содержания, к обновлению представлений о результатах образования. Даже в условиях массового образования мощным трендом становится персонификация, индивидуализация, позволяющая человеку максимально раскрывать и развивать свой потенциал и эффективно решать разнообразные задачи и проблемы в условиях многозадачности. На специфику этапа развития хоть и с опозданием, но реагирует и государство. В государственной образовательной политике также отражается тенденция на поиск современных моделей образования, к современным способам педагогической деятельности и это даже несмотря на попытки реставрации советской образовательной системы, политехнического образования, доказавшего свою состоятельность на этапе индустриализации и не состоятельность в современную эпоху. В обществе, у отдельного человека также возникает запрос на таким образом организованное образование и педагогическую деятельность, чтобы они способствовали переходу каждого человека, обучающегося в режим непрерывного образования и профессионально-личностного развития, к развитию человеческого потенциала.

Экосистема современного образования. Таким образом, в современном мире выстраивается новая экосистема образования, в которой на первый план вместо старых образовательных институций – «школа», «образовательная организация» всё большее значение приобретает институция актуальная – индивидуальная образовательная программа, предполагающая субъектную позицию её автора – т.е каждого человека, каждого обучающегося и современную субъект-субъектную педагогическую подсистему, в которой центральное место займут не педагоги-трансляторы, управляющие процессами обучения, научения, а педагоги-организаторы собственной образовательной деятельности обучающегося, обеспечивающие переход обучающегося в режим непрерывного образования (самообразования) и профессионально-личностного развития. Такая экосистема образования будет характеризоваться: горизонтальными связями, сетями между компонентами системы, субъектами; взаиморесурсностью (образовательный мутуализм, ++ симбиоз), разветвленными сетями образовательных отношений

и коммуникаций; все субъекты образования в той или иной степени в каком-то смысле становятся продуцентами знания (субъективно или объективно нового), проектирование персонального образовательного профессионального будущего становится одним из ключевых факторов объединения компонентов экосистемы в единое целое, появление общего содержания (деятельностного, предметного); поливариативностью и открытостью и т.д. Весь окружающий человека мир и каждый его отдельный элемент имеет богатый образовательный потенциал, который необходимо раскрыть и перевести в ресурс развития человека, его потенциала – вот одна из ключевых задач экосистемы современного образования.

Актуальные педагогические практики и позиции в экосистеме современного образования. Исходя из вышесказанного, ключевые позиции в педагогической подсистеме экосистемы современного образования занимают педагоги-наставники, педагоги-тьюторы, которые обеспечивают и сопровождают процесс проектирования и реализации каждым обучающимся индивидуальной образовательной программы (ИОП) и индивидуальных образовательных маршрутов (ИОМ). ИОП и ИОМ можно рассматривать как проекты персонального образовательного (и не только) будущего, которое проектирует и реализует сам обучающийся, актор.

Феномен тьюторства и наставничества. Главная задача наставников и тьюторов (которых мы рассматриваем как особых наставников) заключается в том, чтобы через построение и реализацию персонального образовательного (и не только) будущего – ИОП и ИОМ каждый осуществил переход в режим непрерывного образования и профессионально личностного развития за счет достижения каждым таким образовательных результатов в языке навыков XXI века как Self Skills – навыков самостроительства и саморазвития через непрерывное индивидуализированное образование [2,с.16-22]. Таким образом, современный наставник – это человек, профессионал, который может встать на позицию наставляемого, обеспечить освоение и приобретение навыков, опыта, условий для становления вышеуказанных навыков, компетенций, т.е он обеспечивает не передачу, а становление у наставляемого собственного субъект-

ного опыта самостроительства. Саморазвития в непрерывном образовании, опыта проектирования и реализации персонального будущего – ИОП, ИОМ. Наставляемый же – это человек, стремящийся получить компетенции, на пути перехода к непрерывному образованию и профессионально-личностному развитию, приобрести собственный опыт, способы проектирования и реализации индивидуального, персонального образовательного, профессионального будущего.

Наставничество – это процесс создание условий для становления и развития компетенций у наставляемого в условиях взаимодействия на основе стимулирования субъектности и стремления перейти в режим непрерывного образования, самообразования. В наставники можно идти не только для того, чтобы помочь наставляемому в профессионально-росте, но и чтобы осмысленно и осознанно определить и реализовать свои профессиональные и профессионально-образовательные цели, задачи, достичь персонально значимых результатов.

Тьютор же это особый наставник-профессионал, миссия которого через тьюторское сопровождение обеспечить через индивидуализацию освоение наставляемым/тьюторантом способа проектирования и реализации ИОП. ИОМ. [1, с.24]

Тьюторство и наставничество в образовательной организации (на примере МГПУ). В образовательной организации, стремящейся быть современной, адекватной вызовам времени, тенденциям и трендам развития целесообразно разработать и реализовывать собственную систему наставничества, что было сделано в МГПУ в 2022-2023гг.: на основе переосмыслиния имеющихся разрозненных практик наставничества в структурных подразделениях, опираясь на нормативно-правовые акты Письмо Министерства просвещения Российской Федерации от 21.12.2021 № АЗ-1128/08 о Методических рекомендациях по разработке и внедрению системы (целевой модели) наставничества педагогических работников в образовательных организациях, «Приоритет 2030», поручение ДОНМ «Интеграция молодых педагогов в систему столичного образования» и др. была разработана и реализуется система наставничества, охватывающая основные этапы проживания человека в профессии от момента профессионально-

личностного самоопределения, выбора профессии, места и способа её освоения, до постпрофессиональной деятельности по выходу на пенсию. В рамках университетской системы наставничества были выделены следующие типы наставничества:

- ✓ Наставничество самоопределения (наставляемые – абитуриенты, прежде всего школьники из педагогических классов).
- ✓ Наставничество становления в профессиональном образовании (наставляемые – студенты СПО и ВО, обучающиеся ДПО, осваивающие программы педагогического профиля).
- ✓ Наставничество профессиональной адаптации на рабочем месте (наставляемые – молодые и/или начинающие педагогические работники и управленцы университета).
- ✓ Наставничество непрерывного профессионального роста, развития, мастерства (наставляемые – опытные педагогические работники и управленцы университета, которые делают шаг в развитии, осваивают новые компетенции и которым необходимо сопровождение).
- ✓ Наставничество серебряного возраста, постпрофессиональное наставничество (движение серебряных наставников из числа пенсионеров, в т.ч. бывших сотрудников МГПУ).

Некоторые ключевые организационно-управленческие аспекты наставничества представлены в рисунке-схеме №1

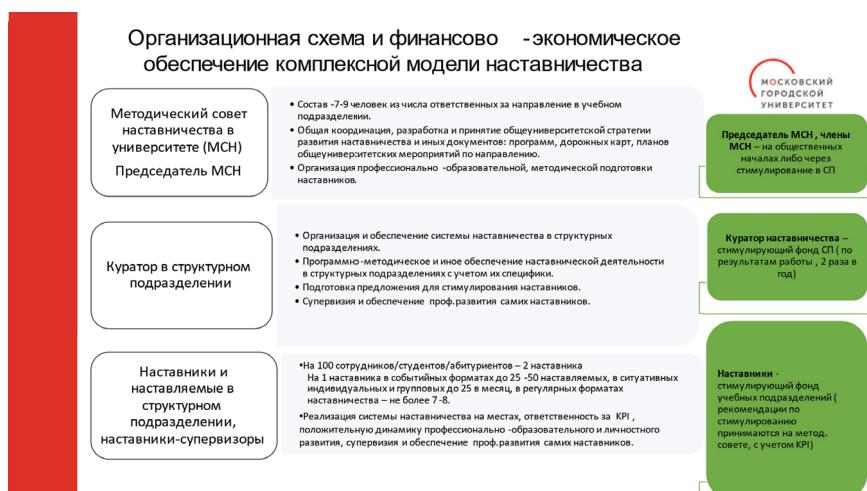


Рисунок-схема 1.

Библиографический список

1. *Ковалева Т.М., Теров А.А., Хачатрян Э.В., Грачева Н.Ю., Дудчик С.В., Карастелёв В.Е* Тьюторское сопровождение в современном образовании от теории к практике. Монография / Москва, 2023. С-24.
2. *Ковалева Т.М.* Self Skills и современное педагогическое образование // Сборник материалов XIV Международной научно-практической конференции (XXVI Всероссийской научно-практической конференции). Москва, 2021. С. 16-22.



Большая конференция МГПУ
сборник тезисов. В 3 т. Т. 2.
КОМПЛЕКСНАЯ СИСТЕМА ОЦЕНИВАНИЯ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ

Ответственный редактор:

Р.Г. Резаков

начальник управления научных исследований
и разработок, д-р пед. наук, профессор

Составители:

Т.С. Алференкова

начальник отдела интеграции
образования и науки;

Е.В. Страмнова

начальник отдела организации
и проведения научных мероприятий.

Цифровое издание

Формат 60×90/16

Усл. печ. л. 25,88

Издательство Парадигма

8-495-755-64-26

